

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/2066/211701>

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

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

Adrie Claassen
Lia Mulder

LEERLINGEN NA DE OVERSTAP

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

Adrie Claassen
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

Adrie Claassen.

Leerlingen na de overstap. / Adrie Claassen & Lia Mulder – Nijmegen: ITS
ISBN 90 – 5554 – 230 – x
NUR 840, 844

© 2003 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 basisschoolleerlingen. Sinds 1988 wordt om de vier jaar een deel van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen ook in het voortgezet onderwijs gevolgd. Een van de centrale doelstellingen van het onderzoek is het registreren van achterstanden van de zogenoemde doelgroepleerlingen. Dat zijn autochtone en allochtone leerlingen van wie de ouders een laag opleidings- en beroepsniveau hebben.

Op de basisschool worden de leerlingen doorgaans alleen gegroepeerd op grond van hun leeftijd. Binnen dezelfde groep kunnen prestaties daardoor aanzienlijk uiteenlopen, zoals ondermeer tot uiting komt in de scores op de Cito-eindtoets. Wanneer leerlingen de overstap maken van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, worden zij voor het eerst gegroepeerd op basis van eerder geleverde prestaties. Terwijl de achterstanden van doelgroepleerlingen op de basisschool gemeten kunnen worden door scores op toetsen, komt achterstand in het voortgezet onderwijs in de eerste plaats tot uiting in het onderwijstype waarbinnen de leerling nu les krijgt. Reeds jarenlang blijkt uit onderzoek dat de doelgroepleerlingen in doorsnee op een lager onderwijstype terechtkomen dan niet-doelgroepleerlingen. Maar ook binnen hetzelfde onderwijstype kunnen zich – ondanks het min of meer gelijke uitgangsniveau – nieuwe achterstanden voordoen waardoor doelgroepleerlingen achterblijven bij niet-doelgroepleerlingen. Deze achterstanden kunnen worden afgeleid uit rapportcijfers, de mate van doubleren en het slagen voor het eindexamen.

Het onderhavige rapport betreft een vergelijking van vier cohorten leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Het jongste cohort bestaat uit leerlingen die in het schooljaar 2000-2001 in groep 8 van de basisschool zaten. Dit cohort – aangeduid als 00-8 – wordt vergeleken met de cohorten 88-8, 92-8 en 96-6. Omdat het leerlingen in het eerste jaar betreft, kan alleen nog maar een vergelijking gemaakt worden van het onderwijstype en de rapportcijfers.

Dr. J.W. Winkels,
directeur ITS Nijmegen

Inhoud

Voorwoord	v
1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Onderwijsachterstandenbeleid en onderzoek naar schoolloopbanen	1
1.3 Wijzigingen in de beleidscontext	3
1.4 De onderzoeksvragen	5
1.5 Opbouw van dit rapport	7
2 Onderzoeksverantwoording	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Steekproeftrekking	9
2.3 Dataverzameling en representativiteit	10
2.4 De leerlingen	12
2.5 Samenvatting	13
3 Ontwikkelingen in keuzes en adviezen	15
3.1 Inleiding	15
3.2 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijstypen	15
3.2.1 Representatieve steekproef	16
3.2.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht	19
3.3 Ontwikkelingen in de adviezen van de basisschool	21
3.3.1 Representatieve steekproef	21
3.3.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht	24
3.4 Ontwikkelingen in de relatie tussen prestaties en de adviezen van de basisschool	25
3.4.1 Representatieve steekproef	25
3.4.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht	27
3.5 Ontwikkelingen in de relatie tussen prestaties en de verdeling over onderwijstypen	30
3.5.1 Representatieve steekproef	30
3.5.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht	32
3.6 Posities op de leerjarenladder	34
3.7 Samenvatting	36

4 De relatie tussen advies en keuze	39
4.1 Inleiding	39
4.2 Relatie tussen advies en keuze van onderwijstype	39
4.3 Vergelijking van samenstelling van onderwijsniveaus op basis van advies	42
4.4 Samenvatting	48
5 Rapportcijfers in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs	51
5.1 Inleiding	51
5.2 Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes	52
5.3 Rapportcijfers bij een hoger onderwijsniveau dan geadviseerd	56
5.4 Samenvatting	59
6 Analyse naar herkomstland en geslacht	61
6.1 Inleiding	61
6.2 Enkele kenmerken naar herkomstland	61
6.3 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijsniveaus	62
6.4 Posities op de leerjarenladder	67
6.5 Vergelijking van rapportcijfers	70
6.6 Samenvatting	75
7 Achterstanden in de vier grote steden	79
7.1 Inleiding	79
7.2 Samenstelling van de steekproeven	79
7.3 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijsniveaus	81
7.4 Posities op de leerjarenladder	85
7.5 Vergelijking van rapportcijfers	87
7.6 Samenvatting	91
8 Samenvatting en conclusies	93
8.1 Inleiding	93
8.2 Doel van het vergelijken van cohorten	94
8.3 Ontwikkelingen in de onderwijspositie van doelgroepleerlingen	95
8.4 Ontwikkelingen in de prestaties van doelgroepleerlingen	101
8.5 Tot besluit	104
Literatuur	107
Bijlage A – Tabellen bij hoofdstuk 5	109

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 ook gevolgd bij hun gang door het voortgezet onderwijs. Van deze leerlingen wordt ieder jaar vastgesteld in welk onderwijstype¹ zij lessen volgen en welke rapportcijfers zij daarbij behalen. Het cohortonderzoek in het voortgezet onderwijs is begonnen bij de leerlingen die in het schooljaar 1988-1989 in groep 8 van de basisschool zaten. Na dit eerste cohort – aangeduid als cohort 88-8 – en de cohorten 92-8 en 96-8 wordt nu het vierde cohort gevolgd. Dat zijn leerlingen die in het schooljaar 2000-2001 in groep 8 zaten en die derhalve in 2001 de overstap naar het voortgezet onderwijs gemaakt hebben. In dit rapport wordt verslag gedaan van hun positie in het eerste jaar in het voortgezet onderwijs en de rapportcijfers die zij daarbij behaald hebben. Deze gegevens worden vergeleken met de betreffende gegevens uit de voorgaande cohorten.

In paragraaf 1.2 gaan we eerst nog kort in op het onderwijsachterstandenbeleid van de overheid en de daaraan gekoppelde instrumenten om effecten van dit beleid te meten. Nadat in paragraaf 1.3 aandacht besteed is aan enkele omstandigheden die de vergelijking van cohorten bemoeilijken, worden de onderzoeksvragen nader uitgewerkt in paragraaf 1.4. In paragraaf 1.5 wordt de opbouw van dit rapport weergegeven.

1.2 Onderwijsachterstandenbeleid en onderzoek naar schoolloopbanen

Al enkele decennia lang heeft de rijksoverheid beleid ontwikkeld om de invloed van sociale, economische en culturele omstandigheden op de schoolloopbanen te verminderen. Het beleid is er steeds op gericht geweest 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 de doelgroepleerlingen aan de verschillende typen voortgezet onderwijs.

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

¹ De term onderwijstype gebruiken we voor het type onderwijs dat de leerlingen volgen, bijvoorbeeld havo of vwo. Ook bij een combinatie in een brugklas (bijvoorbeeld havo/vwo) spreken we van onderwijstype. De term schooltype – die hiervoor vaak gebruikt wordt – zouden we willen reserveren voor het soort school (bijvoorbeeld een categorale school of een scholengemeenschap). Eenzelfde onderwijstype – bijvoorbeeld havo – kan door verschillende schooltypen worden aangeboden.

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 had², voor 1.25 worden meegeteld. 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 luidt de verwachting dat de lokale overheid meer mogelijkheden heeft 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 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

² Daarnaast gold nog als criterium dat een van de ouders een ongeschoold arbeidersberoep uitoefende danwel werkloos was.

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 Wijzingen in de beleidscontext

Bij het volgen van cohorten over een reeks van jaren doet zich altijd de complicatie voor dat de afhankelijke variabelen ook beïnvloed worden door factoren die geen deel uitmaken van het te onderzoeken overheidsbeleid. Voor een deel gaat het om externe factoren waar overheidsbeleid weinig of geen grip op heeft. Wat het voortbestaan van onderwijsachterstanden betreft kan daarbij gedacht worden aan een voortdurende instroom van nieuwe allochtone leerlingen. Aan dergelijke externe factoren zullen we in dit rapport slechts zijdelings aandacht besteden. De afhankelijke variabelen – i.c. de schoolloopbanen en onderwijsprestaties in het voortgezet onderwijs – kunnen echter ook beïnvloed worden door wijzingen in het overheidsbeleid op andere terreinen dan het te evalueren onderwijsachterstandenbeleid. We beperken ons hier tot het noemen van een aantal beleidswijzingen binnen het primair en voortgezet onderwijs.

Binnen het primair onderwijs heeft de operatie *Weer Samen Naar School* (WSNS) ertoe geleid dat een deel van de leerlingen die voorheen in aanmerking kwamen voor speciaal basisonderwijs, naar reguliere basisscholen zijn gegaan. De scholen voor speciaal basisonderwijs maakten geen deel uit van de LEO- en Prima-cohortonderzoeken.³ Omdat deze leerlingen nu reguliere basisscholen bezoeken – en derhalve wel onder de te onderzoeken cohorten vallen – is te verwachten dat uit de vergelijking van cohorten in het voortgezet onderwijs blijkt dat meer leerlingen voor de lagere onderwijstypen kiezen. Dit zou geen effect op de relatieve achterstand van doelgroepleerlingen hebben, wanneer de WSNS-leerlingen evenredig over de gewichtscategorieën verdeeld zouden zijn, maar dit laatste is niet het geval (Zie o.a. Petersen en de Keyzer, 1991: 19). Daarom is te verwachten dat de stijging van het percentage leerlingen in de lagere onderwijstypen bij doelgroepleerlingen groter zal zijn dan bij niet-doelgroepleerlingen. Het onderwijsachterstandenbeleid is er daarentegen op gericht om de

³ In het Prima-cohortonderzoek zijn wel scholen voor speciaal basisonderwijs opgenomen, maar de leerlingen ervan worden niet gevolgd in het voortgezet onderwijs.

keuze voor de lagere onderwijstypen meer in evenredigheid met de gewichtscategorieën te brengen.

In de eerste fase van het voortgezet onderwijs heeft de invoering van de *Basisvorming* in het begin van de jaren negentig mogelijk invloed gehad op de schoolkeuze en de prestaties van leerlingen. Vergeleken met cohort 88-8 was de onderwijspositie van allochtone leerlingen in cohort 92-8 aanzienlijk verbeterd. Het feit dat cohort 88-8 van vóór de basisvorming was en cohort 92-8 van daarna, bemoeilijkte echter de interpretatie van de gevonden verschillen. De vraag of de verbetering was toe te schrijven aan het achterstandenbeleid of aan de tussentijds ingevoerde basisvorming kon niet worden beantwoord (Uerz en Mulder, 1999:4).

In de eerste helft van de jaren negentig heeft overheidsbeleid vervolgens bijgedragen aan een enorme uitbreiding van het aantal *brede scholengemeenschappen*. Behalve om de samenvoeging van verschillende onderwijstypen ging het daarbij ook regelmatig om de samenvoeging van locaties waardoor de afstand tussen huis en school voor veel leerlingen vergroot werd (Pelkmans en Claassen, 1993). De klas waarin leerlingen bij hun intrede in het voortgezet onderwijs terecht komen is daarom lang niet altijd het resultaat van een vrije keuze. Behalve van hun talenten en prestaties en het advies van de basisschool is de keuze ook afhankelijk van het aanbod in de omgeving. Niet uitgesloten is dat leerlingen voor een ander onderwijstype kiezen dan geadviseerd, omdat het geadviseerde type moeilijker te bereiken is of niet hun voorkeur heeft. Bij brede scholengemeenschappen speelt immers ook de groepssamenstelling in het eerste leerjaar een rol. Scholen kunnen kiezen voor homogene klassen of heterogene brugklassen. Naarmate brugklassen breder zijn – meer onderwijstypen omvatten – wordt de onderwijspositie in het eerste jaar minder bruikbaar als kenmerk om achterstanden te bepalen en wordt een vergelijking van cohorten op dit kenmerk minder zinvol. De voorkeur van scholen om in het eerste jaar homogene of heterogene klassen aan te bieden blijkt overigens verre van stabiel te zijn, waarschijnlijk mede als gevolg van overheidsbeleid.

De invoering van het *vmbo* (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) aan het eind van de jaren negentig is de laatste onderwijskundige vernieuwing die binnen dit kader van belang is. Met het samengaan van vbo en mavo in het vmbo is het landschap van het voortgezet onderwijs ingrijpend veranderd, omdat het aantal mogelijke onderwijstypen daardoor aanzienlijk vergroot werd. In hoofdstuk 3 zal worden beschreven om welke nieuwe onderwijstypen het gaat en hoe deze zich verhouden tot de oude onderwijstypen. Op voorhand is duidelijk dat de komst van nieuwe onderwijstypen problemen met zich mee brengt bij de vergelijking met vroegere cohorten. Een van de redenen daarvoor is dat sommige vmbo-scholen hun leerlingen reeds in het eerste jaar opsplitsen in de verschillende onderwijstypen, terwijl andere scholen een vmbo-brede brugklas hebben.

In het geval van het vmbo doet zich evenwel nog een andere complicatie voor die rechtstreeks verband houdt met de belangrijkste doelstelling van het vmbo, de opwaardering van het beroepsonderwijs.⁴ Een van de achtergronden van onderwijsachterstandenbeleid is dat de verschillende onderwijstypen een prestigeladder vormen van laag naar hoog (Tesser en Iedema, 2001). Binnen deze prestigeladder hadden vbo-scholen minder aanzien dan mavo-scholen en had het onderwijsachterstandenbeleid mede ten doel de deelname van doelgroepleerlingen aan algemeen vormend onderwijs te bevorderen ten koste van de deelname aan beroepsonderwijs. Nu de overheid door middel van de invoering van het vmbo de deelname aan het beroepsonderwijs wil bevorderen, kan men zich afvragen, hoe deze doelstelling zich verhoudt tot de doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid. Het wordt immers een goede zaak gevonden dat leerlingen voor vmbo kiezen in plaats van voor een algemeen vormend onderwijstype. Duidelijk is dat de overheid met de invoering van het vmbo de bestaande prestigeladder hoopt te doorbreken, zodat een keuze voor het vmbo niet langer als een achterstand geïnterpreteerd hoeft te worden. Dat zou echter wel grote consequenties hebben voor de vergelijkbaarheid met eerdere cohorten. Daar tegenover staat de opvatting dat de invoering van het vmbo de caesuur heeft verscherpt die voorheen reeds impliciet aanwezig was tussen enerzijds vbo en mavo en anderzijds havo en vwo. Nu vbo en mavo zijn samengevoegd is er volgens deze opvatting duidelijk sprake van twee naar niveau onderscheiden stromen: vmbo en havo/vwo (Tesser en Iedema, 2001: 115).

1.4 De onderzoeksvragen

Zoals gezegd gaat het bij het onderhavige onderzoek om leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. De vragen die over de leerlingen in dit leerjaar kunnen worden gesteld betreffen slechts twee zaken: het onderwijstype waarin zij les krijgen en de prestaties die zij daarbij leveren, uitgedrukt in rapportcijfers voor de kernvakken Nederlands, wiskunde en Engels. Uit eerdere cohorten is gebleken dat doelgroepleerlingen ten aanzien van beide zaken een achterstand hebben: zij volgen in doorsnee lagere onderwijstypen en binnen de afzonderlijke onderwijstypen boeken zij slechtere resultaten. Vanaf het tweede leerjaar kunnen daar nieuwe indicaties voor achterstand bij komen. Dan wordt immers pas duidelijk of zij in het eerste jaar vaker zijn blijven zitten of vaker zijn doorgestroomd naar een lager onderwijstype dan waarop zij begonnen zijn. In deze jaren wordt ook duidelijk of zij in vergelijking met de niet-doelgroepleerlingen vaker tot de categorie ‘schoolverlaters’ zijn gaan behoren. En nog aanzienlijk later wordt zichtbaar of zij naar evenredigheid geslaagd zijn voor het eindexamen.

⁴ Zie o.a. de ‘Doorstroomagenda beroepsonderwijs’ van de commissie Boekhoud (2001): meer leerlingen, deelnemers en studenten moeten beter initieel worden opgeleid via de weg vmbo-mbo-hbo.

Dat er in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs nog slechts twee zaken kunnen worden geregistreerd, betekent niet dat de informatie tot deze zaken beperkt blijft. De leerlingen die deel uitmaken van de cohorten binnen het voortgezet onderwijs, zijn immers ook reeds gevolgd op de basisschool. Om de twee jaar zijn hun vaardigheden met betrekking tot de Nederlandse taal en rekenen getoetst en heeft hun groepsleerkracht vragen beantwoord over zaken als inzet en sociaal-emotionele stabiliteit. Aan het eind van de basisschoolperiode is hun Cito-score vastgelegd – voorzover zij aan de Cito-toets hebben deelgenomen – en het advies dat zij van hun basisschool hebben meegekregen. En ten slotte zijn gegevens verzameld over hun ouders en thuissituatie.

Niet al deze gegevens zullen bij het onderhavige rapport gebruikt worden. Het gaat nu slechts om een monitoring van ontwikkelingen die relevant zijn om inzicht te verschaffen in de onderwijspositie van verschillende categorieën leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. In navolging van Verweij e.a. (1995) willen we hier benadrukken dat er een onderscheid gemaakt moet worden tussen monitoring en evaluatie-onderzoek. Bij evaluatie-onderzoek gaat het om een toerekening van veranderingen in de samenleving aan specifieke beleidsinterventies. In de vorige paragraaf hebben we laten zien dat mogelijke effecten van beleidsinterventies met betrekking tot het onderwijsachterstandenbeleid nauwelijks of niet te scheiden zijn van mogelijke effecten van andere beleidsinterventies, met name ook beleidsinterventies met betrekking tot het onderwijs. Een monitor heeft een beperktere doelstelling en kan worden omschreven als het bijhouden van feitelijke ontwikkelingen in de samenleving met betrekking tot een aantal relevant geachte kenmerken (Van Hoesel, 1987). Op basis van een monitor kunnen derhalve wel ontwikkelingen worden beschreven, maar er kunnen geen uitspraken worden gedaan over de oorzaken van deze ontwikkelingen.

De vraag is welke ontwikkelingen relevant geacht moeten worden om inzicht te verschaffen in de onderwijspositie in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs en welke categorieën leerlingen daarbij moeten worden onderscheiden. Wat de relevante ontwikkelingen betreft staan twee vragen centraal:

- 1 Hoe zijn de ontwikkelingen geweest in de keuzes voor de verschillende onderwijstypen in het voortgezet onderwijs?*
- 2 Wat zijn de ontwikkelingen geweest in de prestaties in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs, met name in het percentage onvoldoendes bij de belangrijkste vakken?*

Daarnaast zijn er echter enkele vragen die inzicht kunnen verschaffen in de achtergronden van bovengenoemde ontwikkelingen. Deze vragen staan derhalve minder centraal, maar zijn desalniettemin toch belangrijk. In dit rapport komen met name de volgende vragen aan de orde:

- 3 *Hoe zijn de ontwikkelingen geweest in de adviezen van de basisschool?*
- 4 *Hoe hangen de adviezen van de basisschool samen met de prestaties op de basisschool?*

Daarnaast zijn er ook vragen te stellen die niet aan de keuze van een onderwijstype voorafgaan, maar daar juist het gevolg van zijn. Wat dit betreft, gaat het in dit rapport om de volgende vragen:

- 5 *Wat zijn de gevolgen van de ontwikkelingen in de keuzes voor onderwijstypen op de onderwijsachterstanden in de eerste klassen, c.q. het gemiddelde aanvangsniveau en de spreiding daarin?*
- 6 *Wat zijn de ontwikkelingen geweest in het afwijken van het advies van de basisschool, met name wat betreft de keuze voor een hoger schooltype dan geadviseerd?*

Vervolgens is het de vraag of de genoemde ontwikkelingen anders verlopen bij een aantal te onderscheiden leerlingencategorieën en welke categorieën dan het meest relevant zijn. Omdat in het onderwijsvoorrangsbeleid en het latere onderwijsachterstandenbeleid doelgroepopleerlingen zijn aangewezen op basis van een gewichtenregeling, is het duidelijk dat deze gewichten het belangrijkste onderscheidingscriterium moeten vormen. De relevante ontwikkelingen zullen derhalve beschreven worden voor zowel autochtone doelgroepopleerlingen (gewicht 1.25, 1.4 of 1.7)⁵, allochtone doelgroepopleerlingen (gewicht 1.9), als leerlingen zonder extra gewicht (1.0-leerlingen). Daarnaast wordt ingegaan op verschillen tussen jongens en meisjes en zal binnen de allochtone leerlingen – voorzover de groepsgrootte dit toelaat – worden gekeken naar verschillen tussen de belangrijkste herkomstlanden en verschillen in verblijfsduur in Nederland. Ten slotte wordt nog nagegaan of er verschillen zijn tussen de ontwikkelingen in de vier grote steden en de rest van het land.

1.5 Opbouw van dit rapport

In hoofdstuk 2 wordt verantwoording afgelegd over de onderzoeksopzet waarbij met name wordt ingegaan op het cohort waarover nu voor het eerst wordt gerapporteerd. In hoofdstuk 3 wordt vervolgens voor de vier cohorten een vergelijking gemaakt van de verdeling over onderwijstypen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Omdat zoals gezegd het aantal onderwijstypen door de invoering van het vmbo ingrijpend veranderd is, wordt om de vergelijkbaarheid te handhaven een reductie van het aantal onderwijstypen tot vijf niveaus toegepast. Om de ontwikkelingen in de

5 Bij de 1.4-leerlingen (schipperskinderen) en de 1.7-leerlingen (kinderen van woonwagenbewoners) gaat het overigens om zo'n kleine groep dat zij zijn toegevoegd aan de 1.25-leerlingen.

adviezen van de basisschool te beschrijven, wordt dezelfde procedure toegepast. Nagegaan wordt vervolgens of de relatie tussen prestaties en adviezen in de loop der jaren hetzelfde is gebleven, waarna hetzelfde wordt gedaan voor de relatie tussen de gekozen onderwijstypen en de prestaties op de basisschool.

In hoofdstuk 4 wordt de relatie tussen advies en gemaakte keuze op individueel niveau bekeken. Nagegaan wordt dan welk deel van de leerlingen van het advies van de basisschool afwijkt en bij welke adviezen dat vooral het geval is. In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de ontwikkelingen in de rapportcijfers bij de belangrijkste vakken. Zoals daar wordt uiteengezet gaat het daarbij vooral om de ontwikkelingen in het aantal onvoldoendes. Speciale aandacht wordt besteed aan de rapportcijfers van leerlingen die voor onderwijs op een hoger niveau hebben gekozen dan door de basisschool was geadviseerd.

De ontwikkelingen die in de hoofdstukken 4 en 5 beschreven werden, zijn zowel voor de referentiesteekproef weergegeven als voor de afzonderlijke gewichtscategorieën. In de hoofdstukken 6 en 7 worden verdere uitsplitsingen gemaakt voor andere relevante kenmerken van leerlingen. In hoofdstuk 6 zijn dat geslacht, land van herkomst en verblijfsduur in Nederland. In hoofdstuk 7 wordt ten slotte een vergelijking gemaakt tussen leerlingen in de vier grote steden en leerlingen uit de rest van Nederland. Hoofdstuk 8 is een samenvattend hoofdstuk waarin de belangrijkste conclusies op een rijtje worden gezet.

2 Onderzoeksverantwoording

2.1 Inleiding

In deze rapportage wordt de onderwijspositie van de leerlingen uit het 2000-8-cohort in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs vergeleken met de onderwijspositie van vergelijkbare leerlingen uit de vorige cohorten. Bij de eerdere rapportages over deze 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 voor het eerst 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 we nu in het voortgezet onderwijs gegevens hebben verzameld. We besluiten dit hoofdstuk met een samenvatting in paragraaf 2.5.

2.2 Steekproeftrekking

Bij het Prima-cohortonderzoek dat in schooljaar 2000/2001 is uitgevoerd, waren ruim 13.000 groep-8 leerlingen betrokken. Deze leerlingen worden in het schoolloopbanenonderzoek aangeduid als 'cohort 2000-8', kortweg '00-8' : de leerlingen die in 2000 in groep 8 zaten. Van ongeveer de helft van deze leerlingen wordt de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs verder 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 toevalselectie van circa 400 basisscholen. Deze steekproef fungeert in de cohortonderzoeken als normgroep waartegen de prestaties van de leerlingen uit de OAB-doelgroepen worden afgezet. In de referentiesteekproef zitten echter te weinig scholen die voor de OAB-evaluatie van belang zijn. Er zitten relatief weinig scholen in met

veel allochtone kinderen en/of Nederlandse arbeiderskinderen, de twee belangrijkste doelgroepen van het OAB. Daarom is de referentiesteekproef aangevuld met scholen waar juist die leerlingen oververtegenwoordigd zijn.

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

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

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

hort. 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 meesten 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 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 zowel volgens de oude als volgens de nieuwe criteria weergegeven.

Het voorliggende rapport gaat over de meting in het eerste leerjaar in het voorgezet 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 (bv emigratie, ziekte of voortijdig schoolverlaten) is geprobeerd de leerlingen thuis te benaderen om toch te achterhalen op welke school hij/zij zat.

2.4 De leerlingen

Bij de beschrijving van de onderwijspositie van de leerlingen zijn we met name geïnteresseerd in de verschillen tussen de voor het OAB belangrijke groepen leerlingen.

Tabel 2.1 – Aantallen en percentages leerlingen in de steekproeven, uitgesplitst naar geslacht, wegingsfactor en herkomstland; referentiesteekproef en totale steekproef

	referentie steekproef		totale steekproef	
	N	%	N	%
<i>geslacht</i>				
jongens	2442	50,2	3557	50,3
meisjes	2422	49,8	3508	49,7
totaal	4864		7065	
<i>OVB-weefactor</i>				
1.0	3047	63,6	3573	51,6
1.25	1239	25,9	1757	25,4
1.9	503	10,5	1594	23,0
totaal	4789		6924	
<i>herkomstland ouders</i>				
Nederland	4101	84,8	5061	71,8
Suriname	90	1,9	250	3,5
Antillen	28	0,6	76	1,1
Molukken	11	0,2	23	0,3
Turkije	139	2,9	479	6,8
Marokko	110	2,3	451	6,4
overig	359	7,4	709	10,1
totaal	4838		7049	

De onderzoeksvragen hebben betrekking op het onderwijstype in het eerste jaar en de rapportcijfers voor Nederlands, wiskunde en Engels. Voor deze vragen zijn de wegingsfactor, het herkomstland en het geslacht de belangrijkste kenmerken waarop we leerlingen onderscheiden. In tabel 2.1 beschrijven we de verdeling naar deze kenmerken in de referentiegroep en in de totale steekproef.

Zoals uit de tabel blijkt zijn de aantallen allochtone leerlingen binnen de referentiesteekproef vrij klein. Zeker na uitsplitsing naar herkomstland zijn de aantallen per nationaliteit te gering om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. Daarom wordt in het vervolg van het rapport bij algemene uitspraken over allochtone leerlingen uitgegaan van de leerlingen in de totale steekproef. Aangezien de aantallen Antilliaanse en Molukse leerlingen ook in deze totale steekproef klein zijn, zullen zij in de volgende hoofdstukken veelal niet apart in de tabellen en beschrijvingen worden opgenomen. Voor uitspraken over de 1.0- en 1.25-leerlingen maken we gebruik van de referentiesteekproef.

2.5 Samenvatting

Van de ruim 13.000 leerlingen die in het schooljaar 2000/2001 in het kader van het Prima-cohortonderzoek in groep 8 van het basisonderwijs zijn getoetst, worden circa 7000 leerlingen in het voortgezet onderwijs verder gevolgd. Deze leerlingen worden aangeduid als 'cohort 00-8' : de leerlingen die in 2000 in groep 8 zaten. Zij zitten verspreid over ruim 800 vo-scholen. Ieder jaar wordt nagegaan hoe hun positie in het voortgezet onderwijs zich ontwikkelt. Daartoe worden aan de scholen gegevens opgevraagd over het schooltype en de klas waarin de leerlingen onderwijs volgen en over de rapportcijfers voor Nederlands, wiskunde en Engels. In dit rapport beschrijven we de onderwijspositie van de leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs en maken we een vergelijking met de onderwijspositie van leerlingen uit drie eerdere onderzoekscohorten.

3 Ontwikkelingen in keuzes en adviezen

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden keuzes voor het voortgezet onderwijs en basisschooladviezen van vier achtereenvolgende cohorten met elkaar vergeleken. Allereerst wordt in paragraaf 3.2 aandacht besteed aan de ontwikkelingen in de verdeling over de verschillende onderwijstypen bij de intrede in het voortgezet onderwijs. Zoals gezegd is het onderwijstype waarin leerlingen na de basisschool terechtkomen, een belangrijke maatstaf om achterstanden vast te stellen. De keuze van het onderwijstype hangt evenwel niet alleen af van de capaciteiten van de leerlingen en de adviezen van de basisschool. Ook het aanbod van onderwijstypen in de omgeving kan een rol spelen en dat aanbod wordt op zijn beurt weer mede bepaald door de ontwikkelingen in het landelijk onderwijsbeleid. Met name de invoering van het vmbo is hierbij van belang geweest omdat deze innovatie tot een reeks nieuwe onderwijstypen heeft geleid. Om de vergelijkbaarheid te handhaven wordt een reductie van het aantal onderwijstypen tot vijf niveaus gehanteerd.

In paragraaf 3.3 wordt ingegaan op de ontwikkeling in de door het basisonderwijs afgegeven adviezen. Deze adviezen worden vooral bepaald door prestaties die de leerlingen op de basisschool geleverd hebben, maar daarnaast kan ook de school ook andere kenmerken van de leerling bij het advies laten meewegen.

Hoe de adviezen samenhangen met de prestaties op de basisschool en welke ontwikkelingen daarin te bespeuren zijn, wordt besproken in paragraaf 3.4. In paragraaf 3.5 wordt de cirkel vervolgens gesloten. We keren dan terug naar de verdeling over onderwijstypen. Nu wordt nagegaan welke ontwikkelingen er zijn in het aanvangsniveau van de verschillende onderwijstypen waarbij de prestaties op de basisschool opnieuw het ijkpunt zijn. Elke paragraaf wordt begonnen met de weergave van de ontwikkelingen in de representatieve steekproef. Daarna wordt achtereenvolgens ingegaan op de ontwikkelingen bij de autochtone en allochtone doelgroepeleringen in vergelijking met de 1.0-leerlingen. In paragraaf 3.6 wordt de onderwijspositie van de leerlingen vervolgens uitgedrukt in een score op de zogenoemde leerjarenladder. De belangrijkste uitkomsten van dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.7 op een rijtje gezet.

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 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 de praktijk kwamen in de brugklassen vooral mavo/havo/vwo-combinaties voor.

In het nieuwe systeem zijn er – met name door differentiaties binnen het voormalige vbo – acht basisniveaus: praktijkonderwijs (pro), leerwegondersteunend onderwijs (lwo), basisberoepsgerichte leerweg (bbl), kaderberoepsgerichte leerweg (kbl), gemengde leerweg (gl), theoretische leerweg (tl), havo en vwo. Door de tussenliggende combinaties bestaat het aanbod in theorie uit 15 mogelijkheden en door combinaties van meer dan twee niveaus is dat zelfs nog meer.

3.2.1 Representatieve steekproef

Tabel 3.1 – Verdeling naar onderwijstypen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

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

In tabel 3.1 presenteren we de verdeling over onderwijstypen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs voor de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8. In de linkerkolom staan de oude onderwijstypen vermeld die betrekking hebben op de drie eerste cohorten, in de rechterkolom de nieuwe typen die van toepassing zijn op het laatste cohort. De niveaus van het oude en het nieuwe systeem sluiten zoveel mogelijk op elkaar aan.

In de eerste plaats zien we dat de elders geuite veronderstelling (Tesser en Iedema, 2001: 117) dat brede brugklassen – méér dan twee onderwijsniveaus – door de invoering van het vmbo sterk aan betekenis hebben ingeboet, niet helemaal klopt. Er is in het laatste cohort zelfs weer van een opleving sprake (van 3,4 naar 6,3 procent van het aantal leerlingen). De grote daling van het aantal leerlingen in brede brugklassen vond plaats tussen de cohorten 92-8 en 96-8, vermoedelijk als gevolg van de invoering van de basisvorming en het ontstaan van brede scholengemeenschappen. Verder valt uit de tabel af te leiden dat het percentage leerlingen dat in het eerste jaar onderwijs volgt op één basisniveau, is gedaald van ongeveer 48 procent in het cohort 88-8 via 38 procent in de cohorten 92-8 en 96-8 naar 31 procent nu, (hoewel het aantal basisniveaus nu van zes naar acht is gestegen).

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

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

Om de verschuivingen beter in beeld te kunnen brengen, gaan we het aantal onderwijstypen nu reduceren. Daarbij gaan we uit van de indeling die in tabel 3.1 reeds impliciet gehanteerd werd door de aangebrachte witregels. Alleen voor het type ‘vmbo-breed’ wordt een uitzondering gemaakt. We zullen dat type – dat alleen in het nieuwe cohort voorkomt – als afzonderlijke categorie opnemen. Het resultaat van deze bewerking is te zien in tabel 3.2.

Tabel 3.2 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal typen) in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef)

oude onderwijstypen	88	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso, vso/ivbo en ivbo	2,9	3,7	4,8	6,5	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	19,6	16,0	16,2	11,3	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	16,9	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	27,0	24,0	21,3	10,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	23,9	28,2	25,1	23,6	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	26,5	28,1	32,6	31,2	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	2384	2520	2526	4663	

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

Uit deze tabel is nog duidelijker dan uit tabel 3.1 af te leiden dat het type ‘vmbo-breed’ vermoedelijk meer gevoed wordt door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn (daling bijna 11 procent) dan door leerlingen van ivbo/vbo en vbo (daling 5 procent).

Verder laat de tabel een opvallende groei zien in de lagere onderwijstypen. De leerwegen vmbo-pro en vmbo-lwo trekken tezamen 6,5 procent van de leerlingen. Die groei is niet helemaal nieuw. Tussen de cohorten 88-8 en 96-8 werd in tabel 3.1 reeds een verdubbeling van het ivbo-aandeel (van 2 naar 4 procent) geconstateerd. Een mogelijke verklaring zou gevonden kunnen worden in het WSNS-beleid waardoor steeds meer leerlingen die voorheen naar het speciaal basisonderwijs zouden zijn gegaan, op de basisschool zijn gebleven. Scholen voor speciaal basisonderwijs maakten geen deel uit van de LEO-cohortonderzoeken, zodat deze leerlingen in de tabellen onzichtbaar bleven.

Ook bij de hogere onderwijstypen – havo/vwo en vwo – valt over de cohorten heen een geleidelijke stijging waar te nemen van 26,5 procent (88-8) naar 32,6 procent (96-8), waarna het meest recente cohort weer een lichte daling laat zien (31,2 procent). Wat de keuze voor een vwo-klas betreft konden we in tabel 3.1 een verdubbeling tussen de cohorten 92-8 en 96-8 signaleren. Hierbij zou de totstandkoming van brede scholengemeenschappen een rol gespeeld kunnen hebben.

3.2.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht

Uitgaande van het gereduceerde aantal onderwijstypen gaan we nu na of de gesignaleerde tendensen ook opgaan voor de verschillende leerlinggewichten waarbij we speciale aandacht besteden aan de autochtone en allochtone doelgroepleerlingen. Zoals in hoofdstuk 2 reeds aangekondigd wordt de vergelijking bemoeilijkt door de aanpassing van de gewichtenregeling voor 1.25-leerlingen. Was het bij de oude regeling voldoende dat één van beide ouders een opleiding had op maximaal lbo-niveau, in de nieuwe regeling moeten beide ouders aan dit criterium voldoen. Het cohort 00-8 is het eerste cohort waarop de nieuwe regeling van toepassing is. Het gevolg is dat het aandeel van 1.0-leerlingen in het laatste cohort groter is geworden ten koste van het aandeel 1.25-leerlingen. Om de vergelijking toch zuiver te houden hebben we ervoor gekozen de uitkomsten voor het cohort 96-8 in beide varianten in de tabellen op te nemen. In de kolom '96-8 oud' staat de verdeling over onderwijstypen zoals deze indertijd in werkelijkheid heeft plaatsgevonden. De uitkomsten in deze kolom zijn vergelijkbaar met die van de cohorten 88-8 en 92-8. In de kolom '96-nieuw' staat de verdeling nadat de leerlingen die op basis van de nieuwe gewichtenregeling geen doelgroepleerling meer geweest zouden zijn, zijn overgeheveld van 1.25-leerlingen naar 1.0-leerlingen. Deze kolom is derhalve vergelijkbaar met cohort 00-8. In tabel 3.3 wordt de verdeling naar onderwijsniveaus op deze wijze gepresenteerd.

In de eerste plaats kunnen we constateren dat het zinvol is het cohort 96-8 zowel weer te geven uitgaande van de oude als van de nieuwe gewichtenregeling. Er treden verschuivingen op tot ongeveer 3,5 procentpunten.⁶

Ook afgezien van de verschuiving die samenhangt met de aanpassing van de gewichtenregeling zien we over de hele linie een stijging van het aandeel van het laagste onderwijsniveau. Deze stijging is het sterkst bij beide categorieën doelgroepleerlingen. In het cohort 00-8 volgt 12 procent van deze autochtone en zelfs 16 procent van de allochtone leerlingen nu praktijkonderwijs (vmbo-pro) of leerwegondersteunend onderwijs (vmbo-lwo).

⁶ Bij de 1.0-leerlingen leidt de correctie tot een verhoging van het aandeel van de drie laagste en een verlaging bij de twee hoogste onderwijsniveaus. Dat komt omdat de nieuwe leerlingen met een gewicht van 1.0 – in de oude regeling nog 1.25 – bij de drie laagste niveaus over- en bij de twee hoogste niveaus ondervertegenwoordigd zijn in vergelijking met de 'traditionele' 1.0-leerlingen.

Bij de 1.25-leerlingen heeft de correctie verrassenderwijze nagenoeg dezelfde effecten: een verhoging van het aandeel van de (twee) laagste en een verlaging bij de (drie) hoogste onderwijsniveaus. Dat komt omdat de leerlingen die van gewicht veranderd zijn, bij de laagste niveaus ondervertegenwoordigd zijn en bij de hoogste niveaus juist oververtegenwoordigd. Maar nu komen ze er niet bij, maar gaan ze er juist van af, zodat bij degenen die overblijven – de echte 1.25-leerlingen – het aandeel van de laagste niveaus eveneens stijgt en dat van de hoogste niveaus daalt.

Tabel 3.3 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal typen) in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, naar leerlinggewicht. (Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling, leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
<i>leerlinggewicht 1.0</i>						
vso, vso/ivbo en ivbo	1,4	1,1	1,9	2,6	3,3	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	11,0	9,4	8,5	9,4	7,1	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	-	14,1	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	25,4	18,6	15,3	17,3	9,2	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	24,8	32,1	28,1	27,9	25,7	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	37,3	38,8	46,2	42,8	40,5	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>1173</i>	<i>1792</i>	<i>1264</i>	<i>1479</i>	<i>2912</i>	
<i>autochtone doelgroep- leerlingen (1.25)</i>						
vso, vso/ivbo en ivbo	4,1	6,2	7,8	8,2	11,8	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	30,1	24,4	26,3	29,9	19,1	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	-	21,4	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	27,6	30,0	25,4	24,3	12,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	22,4	21,8	20,9	19,0	19,0	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	16,8	17,7	19,6	18,6	15,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>952</i>	<i>2193</i>	<i>898</i>	<i>683</i>	<i>1208</i>	
<i>allochtone doelgroepleer- lingen (1.9)</i>						
vso, vso/ivbo en ivbo	6,8	8,4	11,5		15,9	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	22,4	15,0	20,1		16,0	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-		20,5	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	31,6	28,9	25,9		11,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	29,6	33,9	27,7		22,2	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	9,7	13,8	14,8		14,4	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>1114</i>	<i>1588</i>	<i>1487</i>		<i>1466</i>	

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

Iets minder dan 16 procent van de autochtone doelgroepleerlingen van cohort 00-8 zit in een havo/vwo of vwo-klas, wat 3 procent minder is dan in het voorgaande cohort.

Ook bij de 1.0-leerlingen is er sprake van een daling van ongeveer 2 procent, bij de allochtone doelgropleerlingen is de daling daarentegen vrijwel te verwaarlozen. Dat neemt niet weg dat deze daling wel een trendbreuk betekent. Een van de doelstellingen in het nieuwe LBK is juist dat het percentage allochtone leerlingen op dit niveau in de komende jaren met 4 procent moet stijgen.

Het meest interessante in deze tabel is evenwel het nieuwe type 'vmbo-breed'. We zagen in tabel 3.2 reeds dat dit type meer gevoed lijkt te worden door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn dan door leerlingen van een ivbo/vbo- of vbo-klas.

Dat blijkt ook voor de afzonderlijke leerlinggewichten het geval te zijn. Opvallend is ook dat een aanzienlijk deel van de 1.0-leerlingen (14 procent) in een vmbo-brede brugklas zit. Op grond daarvan kan het vermoeden worden uitgesproken dat de vmbo-operatie niet alleen in kwantitatief maar ook in kwalitatief opzicht positieve effecten heeft teweeggebracht op het volgen van een beroepsgerichte opleiding. Later onderzoek zal moeten bevestigen of dit vermoeden terecht is geweest.

3.3 Ontwikkelingen in de adviezen van de basisschool

Terwijl brede brugklassen een functie kunnen hebben – het uitstellen van de keuze – hebben brede adviezen dat niet. Naarmate een advies breder wordt zegt het immers minder. In de praktijk blijken de adviezen dan ook niet meer dan twee van de zes – nu acht – basisniveaus te omvatten. Binnen het vbo-segment heeft de invoering van het vmbo tot een grotere differentiatie in adviezen geleid. Waar voorheen een vbo-advies tot de mogelijkheden behoorde, moeten scholen nu kiezen voor een van de leerwegen of een combinatie van twee leerwegen.

Zoals gezegd wordt het advies van de basisschool gebaseerd op de prestaties van de leerlingen en de daarop gestoelde verwachtingen voor het vervolgonderwijs. Dat betekent dat de school daarbij niet gebonden is aan het in de nabije omgeving beschikbare aanbod, al zal dit aanbod vaak wel een rol spelen. Bovendien kan de school voor een van de basisniveaus adviseren, ook al zijn er in de omgeving alleen gecombineerde brugklassen. Ook dan kan het advies immers worden opgevolgd.

Bij de vergelijking van de adviezen over de verschillende cohorten gaat het met name om de vraag of de belangrijkste tendensen die we bij de ontwikkelingen in de verdeling over de onderwijstypen signaleerden, ook in de adviezen terug te vinden zijn.

3.3.1 Representatieve steekproef

Op dezelfde manier als bij de verdeling over de gekozen onderwijstypen presenteren we in tabel 3.4 de verdeling van de voor de verschillende cohorten afgegeven advie-

zen. Het advies ‘vmbo-pro/lwo’ – dat overigens maar aan 0,1 van de leerlingen gegeven is –, is nieuw in deze tabel. Omdat er geen leerlingen zijn aangetroffen in een brugklas van deze samenstelling, kwam dit type in de voorgaande tabellen niet voor.

Tabel 3.4 – Ontwikkelingen in de adviezen van de basisschool tussen de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

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

Tussen enerzijds vbo- en anderzijds mavo-adviezen heeft zich een interessante tegenstelling voorgedaan. Vbo-adviezen blijken in het laatste cohort te zijn herverkaveld tussen de verschillende leerwegen, maar desondanks blijkt – zoals we in tabel 3.1 zagen – het vmbo-brede onderwijstype nog steeds in aanzienlijke mate voor te komen. Omgekeerd is het aantal leerlingen dat lessen volgt op het niveau van de opvolger van de mavo (vmbo-tl) sterk gedaald, terwijl het betreffende advies slechts in geringe mate is afgenomen. Blijkbaar heeft de tweedeling die we in de verdeling over onderwijstypen signaleerden, zich bij de adviezen nog niet zo sterk voorgedaan. De vraag of dat komt omdat de scholen voor voortgezet onderwijs zich bij de indeling

van de klassen weinig aan de adviezen gelegen hebben gelaten, of omdat de basisscholen nog onvoldoende bekend waren met de ontwikkelingen binnen het voortgezet onderwijs, is overigens meer een theoretische vraag. Adviezen kunnen immers op meerdere manieren gerealiseerd worden. Wel is het een relevante vraag of de basisscholen hun adviezen in de volgende jaren wel meer op de praktijk binnen het voortgezet onderwijs gaan afstemmen.

Om de verschuivingen beter zichtbaar te maken, wordt in tabel 3.5 het aantal onderwijstypen weer teruggebracht tot vijf. Zoals gezegd komt het type vmbo-breed bij de adviezen niet voor.

Tabel 3.5 – Ontwikkelingen in de adviezen van de basisschool van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen (representatieve steekproef)

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

Wanneer de adviezen tot vijf niveaus worden gereduceerd, blijken de verschuivingen tussen het voorlaatste en laatste cohort beperkt van omvang te zijn. Zoals ook bij de gemaakte keuzen het geval was, is er wel sprake van een duidelijke stijging van het laagste niveau. De adviezen tot en met het niveau van vmbo-lwo omvatten tezamen 6,2 procent wat vrijwel overeenkomt met de gemaakte keuzen. Dat betekent uiteraard nog niet dat het in de vergelijkbare tabellen om dezelfde leerlingen gaat. Leerlingen kunnen immers ook van het advies afwijken, zoals in het volgende hoofdstuk nog zal worden beschreven.

Aan de andere kant van het spectrum zien we ook een geleidelijke toename van de som van havo/vwo en vwo-adviezen van 17 procent bij cohort 88-8 tot 21,8 procent in het laatste cohort. Bij de werkelijke verdeling van leerlingen was de groei van deze onderwijstypen in het laatste cohort overigens weer omgezet in een lichte daling (tabel 3.2). Dat neemt niet weg dat de werkelijke deelname aan het hoogste onderwijsniveau bij het laatste cohort nog altijd 10 procent boven het percentage uitgebrachte adviezen ligt, omdat – zoals in het volgende hoofdstuk zal blijken – tweederde van de leerlingen met enkel een havo-advies naar een havo/vwo-brugklas gaat.

3.3.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht

In tabel 3.6 worden de ontwikkelingen in de adviezen van de basisschool opgesplitst naar leerlinggewicht. Deze tabel kan derhalve ook vergeleken worden met tabel 3.3 waarin de feitelijke onderwijstypen van deze leerlingen staan.

Tabel 3.6 – Ontwikkelingen in de adviezen van de basisschool van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen, naar leerlinggewicht. (Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling, leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
<i>leerlinggewicht 1.0</i>						
vso, vso/ivbo en ivbo	2,4	1,4	2,1	2,8	3,0	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	13,0	11,5	9,1	10,4	11,5	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	29,2	26,6	25,7	26,5	27,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	31,6	34,1	32,7	31,9	28,0	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	23,6	26,3	30,4	28,4	29,6	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>1169</i>	<i>1806</i>	<i>1302</i>	<i>1519</i>	<i>2987</i>	
<i>autochtone doelgroep- leerlingen (1.25)</i>						
vso, vso/ivbo en ivbo	4,6	4,0	7,1	7,1	11,0	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	32,5	33,2	29,1	32,4	31,0	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	34,2	33,1	30,4	30,3	30,0	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	18,0	20,2	21,6	19,9	19,4	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	10,8	9,5	11,7	10,2	8,7	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>948</i>	<i>2211</i>	<i>920</i>	<i>703</i>	<i>1235</i>	
<i>allochtone doelgroep- leerlingen (1.9)</i>						
vso, vso/ivbo en ivbo	8,3	5,7	9,0		11,7	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	35,1	30,4	27,1		30,2	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	34,9	37,7	35,9		31,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	15,6	18,8	19,6		19,1	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	5,7	7,4	8,4		7,6	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>1104</i>	<i>1541</i>	<i>1527</i>		<i>1515</i>	

Zoals eerder reeds aangegeven worden de gegevens van cohort 96-8 twee keer vermeld. In kolom '96-8' oud zijn de leerlingen ingedeeld op basis van de op dat moment nog geldende gewichten. In kolom '96-8 nieuw' zijn de leerlingen ingedeeld op basis van de nieuwe gewichtenregeling.

Bij de adviezen blijkt de correctie voor de veranderde leerlinggewichten in grote lijnen dezelfde effecten te hebben als bij de gemaakte keuzen: een verhoging bij de laagste en een verlaging bij de hoogste onderwijsniveaus. Bij de 1.0-leerlingen laten – rekening houdend met de genoemde correctie – een verdergaande stijging zien van het percentage leerlingen met een havo/vwo- of vwo-advies. Bij beide categorieën doelgroopleerlingen is het percentage met het hoogste advies daarentegen tussen de laatste twee cohorten gedaald.

De adviezen voor het laagste onderwijsniveau zijn – gecorrigeerd – bij de 1.0-leerlingen nagenoeg constant gebleven tussen het voorlaatste en het laatste cohort. Bij de autochtone en allochtone doelgroopleerlingen zijn de betreffende percentages daarentegen sterk gestegen. In tabel 3.3 zagen we dat ook de werkelijke deelname deze tendens vertoont en dat in het laatste cohort 12 procent van de autochtone doelgroopleerlingen in het eerste jaar onderwijs volgt op een niveau lager dan lwo/bbl en bij de allochtone doelgroopleerlingen zelfs 16 procent. Bij deze leerlingen zien we – tussen de laatste twee cohorten – ook een verschuiving optreden van adviezen op het voormalige mavo-niveau naar het voormalige vbo-niveau.

3.4 Ontwikkelingen in de relatie tussen prestaties en de adviezen van de basisschool

Bij de adviezen van de basisschool spelen de zogenoemde Cito-totaalscores een belangrijke rol. Voordeel van deze scores is dat ze over de jaren heen redelijk stabiel zijn. Zij zijn daarom ook geschikt om na te gaan of er ontwikkelingen zijn in de relatie tussen de prestaties op de basisschool en de adviezen. Overigens moet aan een verschil van één punt in de gemiddelde Cito-score geen waarde worden toegekend, omdat deze reeds het gevolg kan zijn van een afronding. Behalve de gemiddelde Cito-scores zullen we in de betreffende tabellen ook de standaardafwijkingen vermelden. Ter wille van de overzichtelijkheid van de tabel beperken we ons tot de drie laatste cohorten en zijn niet de aantallen vermeld waarop gemiddelden en standaardafwijkingen berekend zijn.

3.4.1 Representatieve steekproef

In het linker deel van tabel 3.7 staan de Cito-totaalscores, in het rechter deel de bijbehorende standaardafwijkingen. Voor het aandeel van de verschillende adviezen ver-

wijzen we naar tabel 3.4. Daar zijn de aantallen overigens aanzienlijk groter dan in tabel 3.7, omdat niet op alle basisscholen Cito-toetsen worden afgenomen.

Tabel 3.7 – Cito-totaalscores naar adviezen van de basisschool bij de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (gemiddelden en standaardafwijkingen, representatieve steekproef)

oude onderwijstypen	gemiddelde cito-scores			standaardafwijking			nieuwe onderwijstypen
	92-8	96-8	00-8	92-8	96-8	00-8	
vso en isk	527	527	514	12,0	12,1	2,4*	vmbo-pro en pro/lwo
ivbo	513	516	516	5,7	5,8	5,9	vmbo-lwo
	-	-	519	-	-	6,5	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	517	518	521	5,6	5,5	5,3	vmbo-bbl
	-	-	524	-	-	4,6	vmbo-bbl/kbl
	-	-	526	-	-	5,7	vmbo-kbl
vbo	525	524	-	7,6	6,7	-	vmbo
	-	-	527	-	-	4,0	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	528	528	529	6,2	6,0	5,4	vmbo-gl
	-	-	531	-	-	4,2	vmbo-gl/tl
mavo	533	533	533	6,4	5,3	4,8	vmbo-tl
mavo/havo	538	537	537	5,5	4,6	4,7	vmbo-tl/havo
havo	541	540	541	4,7	4,3	4,2	havo
havo/vwo	544	544	543	3,9	4,0	3,6	havo/vwo
vwo	547	547	547	3,2	2,8	2,8	vwo
totaal	535	534	534	9,8	9,9	10,0	
<i>N (totaal)</i>		1879	3694				

In de eerste plaats kunnen we constateren dat er bij de adviezen voor de nieuwe onderwijstypen sprake is van een perfect oplopende reeks in de gemiddelde Cito-scores. Bij de oude onderwijstypen was dat ook het geval behalve bij het advies voor voortgezet speciaal onderwijs (vso) of de internationale schakelklas (isk). Bij deze adviezen was er bovendien sprake van een grote standaardafwijking. In de tweede plaats valt op dat er in het onderste deel van de tabel – van mavo tot en met vwo – nauwelijks iets veranderd is. Wel zien we – met name bij het advies voor mavo – een ten-

dens tot kleiner worden van de standaardafwijkingen. Daaruit kunnen we opmaken dat de adviezen iets homogener zijn geworden.

In het bovenste deel van de tabel is er door de opsplitsing van het vbo wel wat veranderd. De gemiddelde score voor een vbo-advies was ongeveer 525 met een vrij hoge standaardafwijking. De nieuwe adviezen op dit niveau zijn meer gedifferentieerd met daardoor ook lagere standaardafwijkingen. Toch vertonen de standaardafwijkingen bij de adviezen voor de lagere onderwijstypen een meer wisselend patroon en zijn ze in doorsnee ook iets hoger dan bij de hogere onderwijstypen. In tabel 3.8 worden de Cito-scores weergegeven nadat de onderwijstypen zijn samengevoegd tot vijf niveaus.

Tabel 3.8 – Gemiddelde Cito-totaalscores naar adviezen van de basisschool bij de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8, (gereduceerd aantal typen, representatieve steekproef)

oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso, vso/ivbo en ivbo	519	518	516	vmbo-pro t/m vmbo-lwo
ivbo/vbo en vbo	524	523	524	vmbo-lwo/bbl t/m vmbo-kbl
vbo/mavo en mavo	532	531	532	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	539	539	539	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	545	545	545	havo/vwo en vwo
totaal	535	534	534	
<i>N</i>	2529	1846	3550	

Zoals ook al uit tabel 3.7 kon worden opgemaakt, hebben zich wat betreft de Cito-scores waarop de adviezen gebaseerd zijn, nauwelijks of geen verschuivingen voorgedaan. Alleen op het laagste niveau is er sprake van een opvallende daling, die wellicht als een indirect gevolg van het WSNS-beleid geïnterpreteerd kan worden.

3.4.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht

In tabel 3.9 worden de ontwikkelingen in de Cito-scores in relatie tot de adviezen van de basisschool opgesplitst naar leerlinggewicht, zodat kan worden nagegaan of de relatie bij de doelgroepleerlingen hetzelfde is als in de referentiesteekproef. Voor een aanduiding van het aandeel van de verschillende adviezen bij de afzonderlijke leerlinggewichten wordt verwezen naar tabel 3.6.

Tabel 3.9 – Gemiddelde Cito-totaalscores naar adviezen van de basisschool bij de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen, naar leerlinggewicht. (Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling, leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

oude onderwijstypen	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
<i>leerlinggewicht 1.0</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	*	524	522	517	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	526	525	524	524	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	532	531	531	532	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	539	539	539	540	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	545	545	545	545	havo/vwo en vwo
totaal	537	537	537	537	
N	790	952	1125	2264	
<i>autochtone doelgroep- leerlingen (1.25)</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	515	518	517	516	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	524	523	523	524	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	531	532	532	532	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	538	539	539	539	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	544	545	544	545	havo/vwo en vwo
totaal	531	532	531	530	
N	942	725	552	995	
<i>allochtone doelgroep- leerlingen (1.9)</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	511	514		515	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	517	519		522	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	524	528		531	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo	533	535		538	vmbo-tl/havo en havo
havo/vwo en vwo	541	543		544	havo/vwo en vwo
totaal	526	527		529	
N	410	868		1322	

* < 10 leerlingen

Anders dan op de verdeling van de gemaakte keuzen en afgegeven adviezen blijkt de bij cohort 96-8 toegepaste correctie nauwelijks invloed te hebben op de aan de advie-

zen gerelateerde Cito-scores. Bij de 1.0- en de 1.25-leerlingen hebben zich over de cohorten heen ook nauwelijks verschuivingen voorgedaan. De Cito-scores van de allochtone leerlingen blijken daarentegen over de hele linie een stijgende lijn te vertonen. Hun gemiddelde scores per adviesniveau liggen in cohort 00-8 veel dichter bij die van de andere gewichtscategorieën en de representatieve steekproef dan in de twee voorgaande cohorten het geval was. Desondanks is het aandeel van adviezen voor de hogere onderwijsniveaus bij deze leerlingen nauwelijks afgenomen, zoals we in tabel 3.6 konden zien. Die tabel liet echter ook zien dat het aandeel van adviezen voor de laagste onderwijsniveaus (lager dan vmbo-lwo/bbl) is toegenomen tot bijna 12 procent en in tabel 3.3 werd duidelijk dat de feitelijke deelname van de allochtone leerlingen aan deze laagste onderwijsniveaus in het jongste cohort zelfs gestegen is naar 16 procent.

Uit de gemiddelde scores per advies kan niet worden afgeleid of bepaalde groepen leerlingen hogere of lagere adviezen krijgen dan op grond van hun prestaties zou worden verwacht; met andere woorden of ze worden over- of ondergeadviseerd. In het verleden was bij de allochtonen wel sprake van overadvisering. Bij de cohorten 88-8 en 92-8 kregen allochtone leerlingen bij gelijke prestaties beduidend hogere adviezen dan autochtone leerlingen. Bij cohort 96-8 was dit verschijnsel verdwenen. Hoe zit dat bij cohort 00-8? We zijn dat nagegaan door regressie-analyses uit te voeren met advies als afhankelijke variabele en de taal- en rekenscores en de wegingsfactor als onafhankelijke variabelen. De wegingsfactor is als dummy-variabele ingevoerd, met de 1.0-leerlingen als referentiegroep. De resultaten staan in tabel 3.10

Tabel 3.10 – Effect van wegingsfactor op advies, zonder en met controle voor taal- en rekenprestaties (referentiegroep: 1.0-leerlingen)

	zonder controle		met controle	
	ongest. effect		ongest. effect	gest. effect
taalscore	.02			.27
rekenscore	.22			.57
1.25-leerlingen	-2.6	-1.0		-.12
1.90-leerlingen	-2.6	-.51		-.06

Wanneer geen rekening wordt gehouden met de prestaties van de leerlingen, krijgen zowel de 1.25- als de 1.90-leerlingen gemiddeld genomen een advies dat 2.6 punten onder het gemiddelde advies van de 1.0-leerlingen ligt. Dat is bijvoorbeeld het verschil tussen een havo-advies en een advies vmbo-kbl/gl. Voor een deel wordt dat verschil uiteraard veroorzaakt door het feit dat de doelgroepleerlingen lagere presta-

ties halen dan de 1.0-leerlingen. Maar uit de middelste kolom kan worden afgeleid dat dat niet de hele verklaring is. Wanneer namelijk wel wordt gecontroleerd voor de prestaties, halen de doelgroepleerlingen nog steeds lagere adviezen dan de 1.0-leerlingen. Bij gelijke prestaties krijgen de 1.25-leerlingen een advies dat een heel punt onder dat van de 1.0-leerlingen ligt; dat is bijvoorbeeld een havo-advies i.p.v. een havo/vwo-advies. Bij de allochtonen scheelt het een half adviespunt. Bij beide doelgroepen kunnen we spreken van een lichte mate van onder advisering. We zouden overigens ook kunnen stellen dat de 1.0-leerlingen worden overgeadviseerd. Dat hangt uiteraard af van welke groep als norm wordt genomen. Uit de gestandaardiseerde effecten blijkt dat de rekenprestaties voor het advies een grotere rol spelen dan de taalprestaties.

3.5 Ontwikkelingen in de relatie tussen prestaties en de verdeling over onderwijstypen

Om de cirkel rond te maken wordt in deze paragraaf de relatie tussen prestaties op de basisschool en het gekozen onderwijstype beschreven. De prestaties op de basisschool gebruiken we als een indicatie voor het gemiddelde aanvangsniveau van ieder onderwijstype. Om de spreiding daarin zichtbaar te maken vermelden we ook de standaardafwijkingen.

3.5.1 Representatieve steekproef

In tabel 3.1 werd een flinke groei van het aantal leerlingen in de laagste onderwijstypen vastgesteld. Ook bij de adviezen voor de laagste onderwijstypen werd een groei gesignaleerd (tabel 3.4). In tabel 3.11 wordt duidelijk wat deze groei voor gevolgen heeft gehad voor het gemiddelde aanvangsniveau van deze en uiteraard ook alle andere onderwijstypen. Tabel 3.11 is qua opzet identiek aan tabel 3.7 die betrekking had op de relatie tussen Cito-scores en adviezen van de basisschool.

Anders dan bij de adviezen is er bij de Cito-scores van cohort 00-8 geen sprake van een perfect oplopende reeks naar gekozen onderwijstype. De allerlaagste typen trekken leerlingen aan met gemiddeld een hogere Cito-score dan op grond van het advies verwacht mocht worden (vergelijk tabel 3.7). Mogelijk komt dit omdat deze onderwijstypen ook aantrekkelijk zijn voor leerlingen die door gebrek aan motivatie of gedragsproblemen voor een lager niveau kiezen dan zij zouden aankunnen. In voorgaande cohorten was dat weliswaar ook het geval, maar toen ging het nog om kleine aantallen. In cohort 00-8 omvatten het aandeel van praktijkonderwijs (vmbo-pro) en leerwegondersteunend onderwijs (vmbo-lwo) tezamen reeds 6,5 procent van de leerlingen.

Tabel 3.11 – Cito-totaalscores naar verdeling over onderwijstypen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (gemiddelden en standaardafwijkingen, representatieve steekproef)

oude onderwijstypen	gemiddelde cito-scores			standaardafwijking			nieuwe onderwijstypen
	92-8	96-8	00-8	92-8	96-8	00-8	
vso en isk	524	522	524	10,6	9,4	5,5	vmbo-pro
ivbo	516	517	519	6,2	6,4	7,7	vmbo-lwo
	-	-	516	-	-	5,0	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	518	520	521	3,2	6,8	5,9	vmbo-bbl
	-	-	523	-	-	5,1	vmbo-bbl/kbl
	-	-	526	-	-	6,6	vmbo-kbl
vbo	526	525	528	7,4	7,7	7,1	vmbo
	-	-	528	-	-	4,1	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	525	527	530	7,3	6,9	6,9	vmbo-gl
	-	-	532	-	-	5,4	vmbo-gl/tl
mavo	533	532	533	6,4	6,4	5,3	vmbo-tl
mavo/havo	536	536	535	5,7	5,6	5,0	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	538	538	537	7,6	6,7	7,3	vmbo/havo/vwo
havo	540	540	540	6,3	5,8	4,5	havo
havo/vwo	543	542	543	5,1	5,5	4,2	havo/vwo
vwo	545	545	546	4,5	4,6	4,2	vwo
totaal	535	534	534	9,8	9,8	9,9	
<i>N (totaal)</i>		1831	3587				

In het onderst deel van de tabel – dat betrekking heeft op de hoogste onderwijsniveaus – hebben zich nauwelijks wijzingen voorgedaan. Net als bij de adviezen lijken de standaardafwijkingen van de Cito-scores bij de gekozen onderwijstypen enigszins af te nemen, hetgeen er op zou wijzen dat onderwijstypen meer homogeen worden. Wel is zichtbaar dat de standaardafwijkingen in doorsnee iets hoger zijn dan bij de adviezen (tabel 3.7). Adviezen van de basisschool zijn blijkbaar meer homogeen dan de gemaakte keuzen voor vervolgonderwijs.

Ten slotte valt op dat de leerlingen in brede vmbo-klassen gemiddeld duidelijk hogere Cito-scores hebben dan voorheen leerlingen in vbo-klassen. In tabel 3.12 worden de Cito-scores gepresenteerd nadat dicht bij elkaar liggende onderwijstypen weer zijn

samengevoegd tot vijf niveaus. Zoals in tabel 3.2 wordt in cohort 00-8 vmbo-breed als afzonderlijk niveau ingevoerd.

Tabel 3.12 – Gemiddelde Cito-totaalscores naar verdeling over onderwijstypen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (gereduceerd aantal typen, representatieve steekproef)

oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso, vso/ivbo en ivbo	518	518	519	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	526	525	523	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	528	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	530	529	532	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	536	536	536	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	543	543	544	havo/vwo en vwo
totaal	535	534	534	
<i>N</i>		1798	3549	

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

De Cito-scores van leerlingen in vmbo-brede brugklassen zijn gemiddeld duidelijk hoger dan in bbl- en kbl-klassen en duidelijk lager dan in kbl/gl- en gl-klassen het geval is. Opvallend is dat de gemiddelde scores in deze naastliggende niveaus gedaald, respectievelijk gestegen zijn in vergelijking met de voorgaande cohorten. In het volgende hoofdstuk wordt die verschuiving verder onderzocht.

Nadat eerder naar aanleiding van tabel 3.1 is geopperd dat de vmbo-operatie mogelijk geleid heeft tot een kwantitatieve groei van de beroepsgerichte opleidingen, zou op basis van deze hogere Cito-scores ook tot een kwalitatieve groei geconcludeerd kunnen worden. Ook wat dit betreft is het uiteraard nog te vroeg om van een blijvend effect te spreken.

3.5.2 Opsplitsing naar leerlinggewicht

Tabel 3.13 heeft betrekking op de onderwijstypen van de doelgroepleerlingen. De verdeling van deze leerlingen over de verschillende onderwijstypen is reeds weergegeven in tabel 3.3.

Tabel 3.13 –Gemiddelde Cito-totaalscores naar verdeling over onderwijstypen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs bij de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen, naar leerlinggewicht. Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling. (Leerlinggewicht 1.0 en 1.25 representatieve steekproef, 1.9 totale steekproef)

oude onderwijstypen	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
<i>leerlinggewicht 1.0</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	523	521	520	521	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	526	528	528	524	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	529	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	530	530	530	533	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	537	536	536	537	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	543	543	543	544	havo/vwo en vwo
totaal	537	537	537	537	
N	793	935	1103	2207	
<i>autochtoon (gewicht 1.25)</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	516	518	518	518	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	525	525	525	523	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	527	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	528	530	530	532	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	536	537	537	535	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	542	543	543	543	havo/vwo en vwo
totaal	531	532	531	530	
N	940	700	532	971	
<i>allochtoon (gewicht 1.9)</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	513	513		518	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	518	521		522	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-		525	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	520	526		531	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	530	532		535	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	537	540		542	havo/vwo en vwo
totaal	526	527		529	
N	410	842		1280	

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

Net als bij de Cito-scores in relatie tot de adviezen heeft de bij cohort 96-8 toegepaste correctie vrijwel geen gevolgen voor de Cito-scores bij de verschillende onderwijsniveaus. Wat in cohort 00-8 de Cito-scores in vmbo-brede brugklassen betreft, signaleren we in iedere gewichts-categorie dezelfde tendens als in de totale populatie. De scores bevinden zich tussen de naastliggende onderwijsniveaus in, waarvan de scores zelf gedaald respectievelijk gestegen zijn in vergelijking met voorgaande cohorten. Er is één uitzondering: de Cito-scores van allochtone leerlingen in klassen van het niveau vmbo-lwo/bbl tot en met vmbo-kbl zijn niet gedaald vergeleken met in scores in voormalige ivbo/vbo- en vbo-klassen.

Reeds bij de bespreking van de adviezen in tabel 3.9 viel op dat de Cito-scores van allochtone doelgroopleerlingen een stijgende tendens vertonen. Ook per onderwijsniveau is die tendens duidelijk zichtbaar, waardoor de aanvangsachterstand bij het begin van het voortgezet onderwijs lijkt te zijn afgenomen. Helemaal verdwenen is die achterstand evenwel niet. Met name in brede vmbo-klassen (525 versus 528 in de representatieve steekproef) is die achterstand nog wel degelijk aanwezig. Ook zien we bij de allochtone doelgroopleerlingen weliswaar dalende, maar toch nog vrij hoge standaardafwijkingen. Dat wijst erop dat deze leerlingen met sterk uiteenlopende adviezen toch in dezelfde klas terecht kunnen komen.

3.6 Posities op de leerjarenladder

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

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

Voor leerlingen in brede brugklassen moet op de leerjarenladder een keuze worden gemaakt. Leerlingen in vmbo-brede brugklassen hebben we – mede gelet op hun Cito-scores – score 3,5 gegeven, leerlingen in vmbo/havo/vwo-brugklassen score 5, zoals ook gebeurt is met de mavo/havo/vwo-leerlingen in de voorgaande cohorten. In tabel 3.14 staan de uitkomsten van de berekeningen, waarbij we cohort 96-8 zowel hebben weergegeven op grond van de oude als de nieuwe gewichtenregeling.

Tabel 3.14 – Positie op de leerjarenladder in het eerste 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	4,34	4,37	4,35	4,35	4,31
1.0-leerlingen	4,66	4,71	4,75	4,66	4,61
1.25-leerlingen	3,99	3,98	3,92	3,85	3,78
1.9-leerlingen	3,93	4,07	3,89	3,89	3,73

In de referentiesteekproef zijn de verschillen tussen de vier cohorten heel klein, wat niet wegneemt dat de gemiddelde positie in het laatste cohort lager is dan ooit. Dat geldt ook voor de afzonderlijke leerlinggewichten. De reden daarvoor ligt waarschijnlijk vooral in de toename van het aantal leerlingen binnen de laagste onderwijstypen. Bij de allochtone doelgroepleerlingen zien we een duidelijke vergroting van de achterstand op de scores van de representatieve steekproef. Bedroeg deze achterstand bij cohort 92-8 nog maar 0,3 punt, in het laatste cohort is dat bijna het dubbele (0,58). Niet uitgesloten is uiteraard dat de relatief gunstige positie van de allochtone doelgroepleerlingen in cohort 92-8 een toevalstreffer was, maar ook in vergelijking met cohort 96-8 – toen het verschil 0,46 bedroeg – is de achterstand enigszins toegenomen.

Deze uitkomst is verrassend gezien de eerdere constatering dat de Cito-scores van de allochtone doelgroepleerlingen sinds cohort 96-8 over de hele linie zijn gestegen. In tabel 3.15 vergelijken we de laatste twee cohorten behalve op de leerjarenladder ook op de adviesladder. Die is op dezelfde manier berekend als de leerjarenladder, maar dan uiteraard op basis van de afgegeven adviezen. Voor de afzonderlijke leerlinggewichten vermelden we nu niet de werkelijke scores, maar de afwijkingen ten opzichte van de score van de representatieve steekproeven van de betreffende cohorten. Verder zijn de Cito-totaalscores in de tabel opgenomen.

Tabel 3.15 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de leerjaren- en adviesladder, en gemiddelde Cito-scores, naar leerlinggewicht (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)

	leerjarenladder		adviesladder		cito-score	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
represent. steekproef	4,35	4,31	4,26	4,18	534	534
1.0-leerlingen	+ 0,31	+ 0,30	+ 0,31	+ 0,32	537	537
1.25-leerlingen	- 0,50	- 0,53	- 0,49	- 0,53	531	530
1.9-leerlingen	- 0,46	- 0,58	- 0,46	- 0,58	527	529

Hoewel de scores op de leerjarenladder hoger zijn dan de scores op de adviesladder – gemiddeld wordt er dus ‘hoger’ gekozen dan geadviseerd – zijn de afwijkingen bij de leerjarenladder en adviesladder nagenoeg constant. De allochtone doelgroep leerlingen blijken dus zowel op de leerjarenladder als op de adviesladder te zijn gedaald, terwijl hun Cito-scores in dezelfde periode iets zijn gestegen.

3.7 Samenvatting

Zoals gezegd kunnen in het kader van het cohortonderzoek bij leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs twee zaken worden vastgesteld: het onderwijstype waarin zij lessen volgen en de prestaties die zij daarbij leveren, uitgedrukt in rapportcijfers. De rapportcijfers komen pas in hoofdstuk 5 aan de orde. In dit hoofdstuk stond het onderwijstype in het eerste jaar centraal, alsmede de factoren die daarvoor in sterke mate bepalend zijn, zoals het advies van de basisschool en de resultaten van de Cito-toets.

Bij de vergelijking van vier cohorten leerlingen – respectievelijk aangeduid als 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 – zagen we een opvallende maar wel geleidelijke groei van het percentage leerlingen in de lagere onderwijstypen. Vòòr de invoering van het vmbo was dat het ivbo of lager, nu gaat het om praktijkonderwijs (pro) en leerwegondersteunend onderwijs (lwo). Dezelfde stijging zagen we – zij het in iets minder sterke mate – bij de adviezen van de basisschool voor deze onderwijstypen. De groei deed zich bij alle leerlinggewichten voor, maar was verreweg het grootst bij beide categorieën doelgroep leerlingen. Van de autochtone doelgroep leerlingen zat in het laatste cohort bijna 12 procent in een dergelijke klas, van de allochtone doelgroep leerlingen zelfs 16 procent. Eén verklaring voor de sterke groei van het aandeel van deze onderwijstypen in de tabellen zou kunnen zijn dat de scholen voor speciaal basisonderwijs

niet bij de cohortonderzoeken betrokken zijn. Als gevolg van het wsns-beleid gaan steeds meer leerlingen naar een reguliere in plaats van een speciale basisschool en komen daardoor wel in de tabellen terecht. Dat neemt uiteraard niet weg dat de groei ook mede veroorzaakt kan zijn door een groei van het aantal leerlingen met leer- of gedragsproblemen. Bovendien konden we uit de tabellen opmaken dat leerlingen naar een van de lagere schooltypen gaan zonder dat dit geadviseerd is en met relatief hoge Cito-scores. Een reden zou kunnen zijn dat zij deze vorm van onderwijs prefereren. In de volgende paragraaf wordt duidelijk op welk deel van de leerlingen dit betrekking heeft.

Wat de deelname aan hogere onderwijstypen – havo/vwo en vwo – betreft, zagen we tot cohort 96-8 een geleidelijke stijging tot ruim 32 procent, waarna het laatste cohort weer een kleine daling te zien gaf. Deze daling is het sterkst bij de autochtone doelgroepeleringen en het zwakst bij de allochtone doelgroepeleringen. Dat neemt niet weg dat deze laatste daling wel een trendbreuk betekent en een van de doelstellingen van het nieuwe LBK – een stijging van 4 procent – weer moeilijker maakt. Bij de adviezen zette de stijging van het aandeel van de hogere onderwijstypen zich wel door, althans in de referentiesteekproef en bij de 1.0-leerlingen. Bij de beide categorieën doelgroepeleringen deed zich nu een daling voor van de adviezen voor dit niveau. Overigens blijft de werkelijke deelname bij het laatste cohort nog altijd 10 procent boven het percentage uitgebrachte adviezen liggen, omdat tweederde van de leerlingen met enkel een havo-advies naar een havo/vwo-brugklas gaat. Ook hier komen we in het volgende hoofdstuk op terug.

Een verdere constatering heeft betrekking op het middensegment van de leerlingenmarkt. Hier heeft de invoering van het vmbo grote verschuivingen teweeggebracht, maar omdat veel scholen in het eerste jaar gekozen hebben voor een vmbo-brede brugklas, is de draagwijdte van deze verschuivingen op dit moment nog niet duidelijk. Opvallend is wel dat de vmbo-brede brugklassen meer gevoed lijken te worden door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn dan door leerlingen van een ivbo/vbo- of vbo-klas. Dat geldt ook voor de afzonderlijke leerlinggewichten. We zien verder dat in vergelijking met voorgaande cohorten nu meer leerlingen onderwijs volgen in het vmbo-segment en ook dat meer 1.0-leerlingen in een vmbo-brede brugklas zitten, met een daaraan gerelateerde stijging van de gemiddelde Cito-scores. Daaruit zou geconcludeerd kunnen worden dat een van de doelstellingen van de vmbo-operatie – versterking van het aanzien van beroepsgericht onderwijs – succes heeft. Of dat zo is kan nu echter nog niet worden vastgesteld.

Tenslotte hebben we kunnen vaststellen dat de Cito-scores van de allochtone doelgroepeleringen over de hele linie een stijgende lijn vertonen. Per adviesniveau liggen de gemiddelde scores van het laatste cohort veel dichterbij die van de andere gewichtscategorieën dan in voorgaande cohorten het geval was. Ook per onderwijsniveau is die tendens duidelijk zichtbaar, waardoor de aanvangsachterstand bij het begin van het voortgezet onderwijs lijkt te zijn afgenomen. Maar geheel verdwenen is de aanvangsachterstand niet en bovendien blijkt de stijging van de Cito-scores zich niet

vertaald te hebben in hogere adviezen en een verbetering van de positie op de leerjarenladder. Op die ladder is de achterstand van allochtone doelgroep leerlingen ten opzichte van de referentiesteekproef zelfs weer iets gegroeid.

4 De relatie tussen advies en keuze

4.1 Inleiding

Nadat in het vorige hoofdstuk de ontwikkelingen zijn beschreven van enerzijds de adviezen van de basisschool en anderzijds de vervolgkeuzes van de leerlingen, gaan we in dit hoofdstuk nader in op de onderlinge relatie tussen deze twee kanten van de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Het gaat nu ondermeer om de vraag welke adviezen beter worden opgevolgd en welke slechter. De eventuele gevolgen van het feit dat van de adviezen wordt afgeweken, komen pas in hoofdstuk 5 aan de orde wanneer de rapportcijfers worden besproken.

In voorgaande rapportages over de onderwijspositie in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs (Mulder, 1991; Mulder en Suhre, 1995; Uerz en Mulder, 1999) werd steeds beschreven welk deel van de leerlingen het advies exact opvolgde en welk deel daarvan in verschillende mate – naar boven of naar beneden – afweek. Door de invoering van het vmbo is de vergelijking met voorgaande cohorten echter moeilijker geworden, niet alleen omdat het aantal onderwijstypen is toegenomen – met daardoor een grotere kans op afwijkingen – maar ook omdat nogal wat scholen ervoor hebben gekozen om in het eerste jaar de leerlingen nog vmbo-breed te groeperen. We hebben daarom besloten aan de vergelijking met voorgaande cohorten minder gewicht toe te kennen. In paragraaf 4.2 wordt allereerst inzicht gegeven in de mate waarin de adviezen van het cohort 00-8 zijn opgevolgd. Daarna volgt in dezelfde paragraaf nog een beknopte tentatieve vergelijking met de twee voorgaande cohorten. In paragraaf 4.3 wordt vervolgens uitgebreider beschreven in hoeverre afwijkingen van het advies geleid hebben tot verschillen in samenstelling van de verschillende typen eerste klassen. Daarbij wordt – nadat het aantal onderwijstypen weer gereduceerd is tot vijf niveaus – een vergelijking gemaakt tussen de cohorten 96-8 en 00-8.

4.2 Relatie tussen advies en keuze van onderwijstype

Zoals eerder aangegeven heeft de invoering van het vmbo ertoe geleid dat het aantal mogelijke adviezen en keuzen van onderwijstypen is toegenomen tot 15. Omdat cohort 00-8 het eerste cohort is met deze verruimde keuzemogelijkheden, zullen we eerst laten zien in welke mate de adviezen bij dit cohort zijn opgevolgd. Net als voorheen doet zich daarbij de complicatie voor dat bij leerlingen die naar een brede brugklas zijn gegaan, deze vraag vooralsnog niet beantwoord kan worden. Desalniettemin presenteren we in tabel 4.1 de gemaakte keuzes per adviestype (referentiesteekproef). Omdat type 2 (vmbo-pro/lwo) bij de gemaakte keuzen niet voorkomt, ontbreekt de

betreffende kolom. In de vetgedrukte diagonale lijn staan de percentages leerlingen die het advies exact hebben opgevolgd. De leerlingen die naar een brede brugklas zijn gegaan, staan vermeld in de kolom onder hoofdletter B. Tot en met het advies vmbo-tl gaat het daarbij vooral om een vmbo-brede brugklas. Met een advies van vmbo-tl/havo of hoger zijn leerlingen vooral in een brugklas terecht gekomen waarin alle onderwijstypen (van vmbo tot en met vwo) nog bij elkaar zitten. Een 0 in de tabel duidt op een percentage lager dan 0,5, een streepje betekent dat de betreffende cel helemaal leeg is.

Tabel 4.1 – De mate waarin adviezen van de basisschool door cohort 2000-8 zijn opgevolgd bij de keuze van het onderwijstype in het voortgezet onderwijs (referentiesteekproef)

	gemaakte keuze van onderwijstype															N
	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	B	
<i>advies</i>																
1	30	45	-	15	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	20
2	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3	2	59	6	11	3	3	-	-	-	0	1	-	-	-	15	260
4	-	46	11	11	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	28
5	0	15	2	20	14	7	1	1	-	1	-	-	-	-	38	319
6	-	10	-	6	33	16	-	-	1	1	-	-	-	1	32	109
7	2	4	1	9	11	23	0	4	2	4	2	-	-	0	38	404
8	2	2	-	2	2	7	2	4	9	12	11	-	-	-	49	57
9	1	2	-	2	4	5	0	5	11	15	9	0	0	-	46	297
10	-	1	-	-	1	2	-	6	12	22	21	1	-	-	34	186
11	-	1	-	0	1	1	1	1	5	18	35	1	2	0	35	777
12	-	1	-	-	-	0	-	0	1	8	53	5	14	1	18	465
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9	9	67	2	11	659
14	-	-	-	0	-	-	-	-	0	0	1	3	76	11	8	525
15	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	0	5	45	45	5	465
totaal	1	6	1	3	3	4	0	1	2	7	15	3	25	6	23	4573
1 = vmbo-pro				5 = vmbo-bbl				9 = vmbo-gl				13 = havo				
2 = vmbo-pro/lwo				6 = vmbo-bbl/kbl				10 = vmbo-gl/tl				14 = havo/vwo				
3 = vmbo-lwo				7 = vmbo-kbl				11 = vmbo-tl				15 = vwo				
4 = vmbo-lwo/bbl				8 = vmbo-kbl/gl				12 = vmbo-tl/ havo				B = breed (vmbo of vmbo/havo/vwo)				

Zoals te verwachten was, blijken er grote verschillen voor te komen in de mate waarin adviezen exact worden opgevolgd. Een havo/vwo-advies blijkt in 76 procent van de

gevallen te zijn gerealiseerd, een vmbo-kbl/gl-advies daarentegen slechts in 2 procent. Niet geheel toevallig is bij dit laatste advies het percentage leerlingen dat in een brede (meestal vmbo-brede) brugklas zit, het grootst (49 procent).

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

Daarnaast willen we nog wijzen op enkele afwijkingen van het advies die een substantieel aantal leerlingen betreffen en waar we later nog op terug zullen komen. We beperken ons daarbij tot de leerlingen die naar een hoger onderwijstype gaan dan geadviseerd, omdat zij het risico lopen met een achterstand aan het voortgezet onderwijs te beginnen. In de eerste plaats valt op dat tweederde van de leerlingen met alleen een havo-advies in een havo-vwo-brugklas zit en hetzelfde geldt voor een op de zeven leerlingen met een vmbo-tl/havo-advies. Er is hier derhalve sprake van een sterke opwaartse trend. Dat is ook het geval bij leerlingen met een vmbo-tl of lager advies die gekozen hebben voor brugklas vmbo-tl/havo. Mogelijk speelt hierbij bovendien een rol dat deze leerlingen gekozen hebben voor een school zonder vmbo-afdeling.

Het grote aantal leerlingen in – met name vmbo-brede brugklassen – maakt het niet eenvoudig om een antwoord te geven op de vraag of er in het laatste cohort meer van de adviezen is afgeweken dan in voorgaande cohorten. In tabel 4.2 – waarin een vergelijking wordt gemaakt met de twee voorgaande cohorten – zijn de leerlingen in brede brugklassen daarom buiten beschouwing gelaten. De tabel laat zien in welke mate de adviezen exact zijn opgevolgd, en in welke mate er sprake is van een afwijking van één, twee danwel drie of meer onderwijstypen. De vergelijking is echter niet helemaal zuiver, omdat door de toename van het aantal onderwijstypen van 11 naar 15 in het laatste cohort de kans op afwijkingen groter is geworden.

Tabel 4.2 – Percentage leerlingen dat voor hetzelfde, voor een hoger of voor een lager onderwijstype heeft gekozen vergeleken met het advies (cohorten 92-8, 96-8 en 2000-8, referentiesteekproef (ref.), autochtone (1.25) en allochtone doelgroepleerlingen (1.9))

	1992-8			1996-8			2000-8		
	ref.	1.25	1.9	ref.	1.25	1.9	ref.	1.25	1.9
drie of meer hoger	1,2	0,8	1,4	2,3	1,2	1,5	3,9	4,8	4,9
twee hoger	4,7	4,2	7,2	5,4	5,3	5,3	7,2	6,4	9,4
een hoger	23,1	24,7	26,3	25,2	22,7	28,2	27,3	23,3	21,8
gelijk	59,7	56,9	53,5	48,8	53,2	50,1	41,3	42,2	37,3
een lager	8,1	8,0	7,3	14,1	12,3	9,9	12,7	11,4	10,2
twee lager	3,2	5,4	4,1	3,3	4,7	4,7	4,3	6,8	9,1
drie of meer lager	-	-	-	0,8	0,7	0,3	3,3	5,0	7,4

Er lijkt over de hele linie sprake van een dalend percentage adviezen dat exact wordt opgevolgd. Tussen de cohorten 92-8 en 96-8 is die conclusie zonder meer gerechtvaardigd, maar bij de vergelijking met het laatste cohort moeten we zoals gezegd zowel rekening houden met de uitbreiding van het aantal onderwijstypen als met het buiten beschouwing laten van leerlingen in brede brugklassen.

In de tweede plaats lijkt er sprake van een toename van het percentage afwijkingen van twee en vooral van drie of meer onderwijstypen, zowel naar boven als naar beneden. Ook nu gelden uiteraard – voorzover het cohort 2000-8 in de vergelijking betrokken wordt – weer dezelfde opmerkingen als in de voorgaande alinea gemaakt zijn.

4.3 Vergelijking van samenstelling van onderwijsniveaus op basis van advies

De relatie tussen advies en keuze hebben we vervolgens ook onderzocht nadat we het aantal onderwijstypen – zoals in het vorige hoofdstuk weergegeven – gereduceerd hebben tot vijf niveaus. Omdat in het eerste leerjaar veel klassen nog vmbo-breed zijn samengesteld, wordt bij het cohort 00-8 aan de kant van de gemaakte keuzen uitgegaan van zes onderwijsniveaus. Per onderwijsniveau wordt bekeken hoe de verdeling van de door de basisschool afgegeven adviezen is. In tabel 4.3 gebeurt dat allereerst voor de representatieve steekproef. Bij de bespreking van deze en de volgende tabellen worden de onderwijsniveaus aangeduid met het nummer zoals in deze tabellen is vermeld. Er wordt een vergelijking gemaakt met het cohort 96-8 toen het vmbo nog niet was ingevoerd en er nog geen vmbo-brede brugklassen waren.

Zoals we reeds in de tabel 3.1 zagen zit ongeveer 17 procent van de leerlingen uit cohort 2000-8 in het eerste jaar in een vmbo-brede brugklas. In tabel 3.2 werd duidelijke

lijk dat het type 'vmbo-breed' vermoedelijk meer gevoed wordt door leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn (daling bijna 11 procent vergeleken met het voorgaande cohort) dan door leerlingen van ivbo/vbo en vbo (daling 5 procent).

Tabel 4.3 – Samenstelling van onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs naar adviezen van de basisschool, cohorten 2000-8 en 1996-8, gereduceerd aantal adviezen en keuzen (referentiesteekproef)

Cohort 2000-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2	vmbo- breed	3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vmbo-pro t/m -lwo	60	12	5	0	1	-	6
2 vmbo-lwo/bbl t/m -kbl	32	75	40	12	1	0	19
3 vmbo-kbl/gl t/m tl	6	11	47	78	44	1	29
4 vmbo-tl/havo en havo	2	0	6	9	46	37	25
5 havo/vwo en vwo	-	1	2	1	8	62	22
<i>N</i>	289	513	777	479	1091	1424	4573
Cohort 1996-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2		3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vso t/m ivbo	56	6		1	1	1	4
2 ivbo/ vbo en vbo	40	67		25	1	0	19
3 vbo/mavo en mavo	3	25		63	39	6	29
4 mavo/havo en havo	1	1		10	51	34	26
5 havo/vwo en vwo	-	1		1	8	59	21
<i>N</i>	119	405		525	626	810	2485

De leerlingen van cohort 00-8 die in een vmbo-brede brugklas zitten, hadden voor 55 procent een advies op onderwijsniveau 3 (voorheen vbo/mavo of mavo) of hoger en voor 45 procent op onderwijsniveau 2 (voorheen ivbo/vbo of vbo) of lager. De komst van vmbo-brede brugklassen lijkt ertoe geleid te hebben dat de niet vmbo-brede klassen op de onderwijsniveaus 2 en 3 qua advies homogener zijn samengesteld dan in het voorgaande cohort. Toen immers had ongeveer tweederde van de leerlingen een advies op het betreffende niveau, in het cohort 00-8 is dat ongeveer driekwart. Op het

laagste onderwijsniveau heeft 60 procent het betreffende advies, hetgeen betekent dat 40 procent van deze leerlingen op basis van hun capaciteiten wellicht voor een hoger niveau had kunnen kiezen.

Op onderwijsniveau 4 (voorheen mavo/havo en havo) signaleren we een stijging van het percentage leerlingen met een advies op een lager niveau. Bij cohort 96-8 had immers 59 procent (51 + 8) nog een advies van minimaal het betreffende onderwijsniveau, bij cohort 00-8 is dat nog maar 54 procent (46 + 8). Dat betekent dat 46 procent van deze leerlingen mogelijk onderwijs krijgt op een te hoog niveau. Wellicht kan deze stijging geduid worden als een vlucht uit het vmbo. Overigens kan uit tabel 4.1 worden afgeleid dat het voor het grootste deel gaat om leerlingen met een vmbo-tl-advies. Bij hen is er derhalve slechts sprake van een geringe afwijking van het advies. Toch zullen we in het volgende hoofdstuk nagaan of deze afwijking van het advies zich weerspiegelt in de rapportcijfers.

Op onderwijsniveau 5 (havo/vwo en vwo) lijkt sprake van een lichte daling van het percentage leerlingen met een lager advies. Dat neemt niet weg dat 38 procent van de leerlingen van het cohort 00-8 die in een havo/vwo- of vwo-klas zitten, maximaal een havo-advies heeft. Omdat het – zoals eveneens uit tabel 4.1 kan worden afgeleid – vooral leerlingen met een havo-advies betreft, is de afwijking niet groot, maar dat hoeft nog niet te betekenen dat deze leerlingen niet met een achterstand zouden beginnen. In het volgende hoofdstuk worden ook de rapportcijfers van deze leerlingen nader onderzocht. In dit hoofdstuk wordt een verdere opsplitsing gemaakt naar leerlinggewicht. Voor 1996 gebruiken we daarbij het gecorrigeerde cohort. Dat betekent dat de leerlingen die volgens de nieuwe gewichtenregeling geen 1.25-leerling meer zouden zijn, reeds als 1.0-leerling zijn gecodeerd. In tabel 4.4 staan de uitkomsten voor de 1.0-leerlingen.

Tabel 4.4 – Samenstelling van onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs naar adviezen van de basisschool, cohorten 2000-8 en 1996-8 (cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling), gereduceerd aantal adviezen en keuzen, 1.0-leerlingen uit referentiesteekproef

1.0-leerlingen cohort 2000-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2	vmbo- breed	3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vmbo-pro t/m –lwo	56	12	4	-	0	-	3
2 vmbo-lwo/bbl t/m -kbl	29	73	32	9	1	0	12
3 vmbo-kbl/gl t/m tl	11	15	56	80	41	1	28
4 vmbo-tl/havo en havo	4	-	6	9	47	35	28
5 havo/vwo en vwo	-	1	3	1	11	64	29
<i>N</i>	90	204	407	267	741	1150	2859
1.0-leerlingen cohort 1996-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2		3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vso t/m ivbo	61	5		1	1	1	3
2 ivbo/ vbo en vbo	33	61		22	1	0	11
3 vbo/mavo en mavo	3	32		62	38	5	27
4 mavo/havo en havo	3	1		14	53	33	31
5 havo/vwo en vwo	-	2		1	8	61	29
<i>N</i>	36	137		251	408	623	1455

Bijna tweederde van de 1.0-leerlingen in een vmbo-brede brugklas heeft minimaal een advies op onderwijsniveau 3 (voorheen vbo/mavo of mavo). Ook hier zien we dat leerlingen in een niet-brede klas op onderwijsniveau 2 en 3 aanzienlijk vaker het betreffende advies hebben gekregen dan in het voorgaande cohort het geval was. Bij de andere onderwijsniveaus zijn de verschillen tussen beide cohorten minder groot. In tabel 4.5 worden de vergelijkbare uitkomsten voor de autochtone doelgroepleerlingen gepresenteerd.

Tabel 4.5 – Samenstelling van onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs naar adviezen van de basisschool, cohorten 2000-8 en 1996-8 (cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling), gereduceerd aantal adviezen en keuzen, autochtone doelgroep leerlingen (1.25) uit referentiesteekproef

1.25-leerlingen cohort 2000-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2	vmbo- breed	3	4	5	totaal
<i>1 advies</i>							
2 vmbo-pro t/m -lwo	63	13	6	1	1	-	11
3 vmbo-lwo/bbl t/m -kbl	32	77	49	14	3	0	31
4 vmbo-kbl/gl t/m tl	5	10	38	75	49	2	30
5 vmbo-tl/havo en havo	-	0	7	10	46	48	20
6 havo/vwo en vwo	-	-	0	-	2	50	8
<i>N</i>	133	224	255	154	229	190	1185
1.25-leerlingen cohort 1996-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2		3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vso t/m ivbo	50	6		2	2	2	7
2 ivbo/ vbo en vbo	50	72		26	1	2	33
3 vbo/mavo en mavo	-	20		63	39	7	30
4 mavo/havo en havo	-	2		8	55	37	20
5 havo/vwo en vwo	-	-		1	4	52	11
<i>N</i>	56	203		164	129	126	678

Autochtone doelgroep leerlingen in een vmbo-brede brugklas hebben van de basisschool in doorsnee lagere adviezen meegekregen dan bij de representatieve steekproef het geval was. Van hen had 45 procent een advies op minimaal onderwijsniveau 3 (voorheen vbo/mavo of mavo) vergeleken met 55 procent in de representatieve steekproef. In de niet vmbo-brede klassen op niveau 3 zien we hetzelfde als eerder gesignaleerd in de representatieve steekproef en bij de 1.0-leerlingen: vergeleken met het voorgaande cohort een duidelijke toename van leerlingen met het juiste advies. Op niveau 2 was het betreffende percentage ook bij cohort 96-8 al hoog, waardoor het verschil niet zo groot is.

Op onderwijsniveau 4 (voorheen mavo/havo en havo) is er in vergelijking met het voorgaande cohort – zoals ook in de representatieve steekproef het geval is – sprake van een stijging van het percentage autochtone doelgroep leerlingen dat les krijgt op

een hoger niveau dan geadviseerd (van ruim 40 naar ruim 50 procent). Op onderwijsniveau 5 blijkt zowel in cohort 96-8 als in cohort 00-8 de helft van de autochtone doelgroepleerlingen in een havo/vwo- of vwo-klas maximaal een havo-advies te hebben. Zoals gezegd wordt in het volgende hoofdstuk onderzocht of er effecten zijn op de rapportcijfers van deze leerlingen. Eerst worden in tabel 4.6 de allochtone doelgroepleerlingen onder de loep genomen.

Tabel 4.6 – Samenstelling van onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs naar adviezen van de basisschool, cohorten 2000-8 en 1996-8 (cohort 96-8 op basis van nieuwe gewichtenregeling), gereduceerd aantal adviezen en keuzen, allochtone doelgroepleerlingen (1.9) uit totale steekproef

1.9-leerlingen cohort 2000-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2	vmbo- breed	3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vmbo-pro t/m -lwo	50	10	8	-	0	-	11
2 vmbo-lwo/bbl t/m -kbl	42	74	48	13	2	-	30
3 vmbo-kbl/gl t/m tl	6	15	40	73	51	4	32
4 vmbo-tl/havo en havo	2	1	3	15	43	50	20
5 havo/vwo en vwo	-	-	1	-	4	47	8
<i>N</i>	214	226	287	158	311	206	1402
1.9-leerlingen cohort 1996-8							
onderwijsniveaus keuze →	1	2		3	4	5	totaal
<i>advies</i>							
1 vso t/m ivbo	60	5		2	1	-	9
2 ivbo/ vbo en vbo	35	70		34	1	-	27
3 vbo/mavo en mavo	5	25		60	52	6	36
4 mavo/havo en havo	1	-		4	40	49	20
5 havo/vwo en vwo	-	1		0	6	45	9
<i>N</i>	168	292		377	408	217	1462

Net als bij de autochtone doelgroepleerlingen in vmbo-brede brugklassen heeft ook het grootste deel van de allochtone doelgroepleerlingen in deze klassen een advies op maximaal onderwijsniveau 2 (voorheen ivbo/vbo of vbo) en zitten in de niet-brede klassen driekwart van de leerlingen op het geadviseerde niveau. Van de allochtone

leerlingen op het laagste onderwijsniveau in cohort 00-8 heeft slechts de helft het betreffende advies meegekregen. Op de onderwijsniveaus 4 en 5 zijn er bij de allochtone doelgroepleerlingen betrekkelijk weinig verschillen tussen het voorlaatste en het laatste cohort. Meer dan de helft van deze leerlingen zit op een hoger niveau dan geadviseerd.

4.4 Samenvatting

Door de invoering van het vmbo is een vergelijking met voorgaande cohorten van de mate waarin leerlingen bij de keuze van een onderwijstype afwijken van het advies van de basisschool moeilijker geworden. Omdat er nu meer keuzemogelijkheden zijn gekomen, is de kans dat het advies niet exact wordt opgevolgd reeds bij voorbaat groter dan voorheen. Daar komt bij dat bijna een kwart van de leerlingen van cohort 00-8 in een vmbo-brede (17 procent) of zelfs vmbo/havo/vwo-brede (6 procent) brugklas zit, zodat op dit moment nog niet kan worden vastgesteld of het advies is opgevolgd. In voorgaande cohorten was het percentage leerlingen in brede brugklassen veel lager.

Omdat cohort 00-8 weinig vergelijkingsmogelijkheden biedt, hebben we eerst vastgelegd welke adviezen in dit cohort wel en welke niet zijn opgevolgd. Dan blijkt dat er grote verschillen bestaan. Leerlingen met een havo/vwo-advies zitten voor driekwart in een havo/vwo-brugklas. Van de leerlingen met een vmbo-kbl/gl-advies zit daarentegen slechts 2 procent in een kbl/gl-brugklas. Met name bij de adviezen kbl, kbl/gl en gl is er sprake van een brede uitwaaiering: leerlingen met deze adviezen hebben zich verspreid over de range van praktijkonderwijs tot en met de combinatie vmbo-tl/havo. Of dat komt door het aanbod van de scholen in de omgeving, de kwaliteit van de adviezen of de motivatie van de leerlingen zelf is op basis van deze gegevens niet vast te stellen.

Vervolgens hebben we de onderwijstypen weer gereduceerd tot vijf niveaus met vmbo-breed als een tussenniveau in de eerste klas. We beginnen met deze vmbo-brede brugklassen die in cohort 00-8 voor het eerst voorkomen, zodat een vergelijking met eerdere cohorten niet mogelijk is. In de referentiesteekproef hebben de leerlingen voor 45 procent een advies voor ten hoogste vmbo-kbl en derhalve voor 55 procent een advies voor vmbo-kbl/gl of hoger. Bij de verschillende leerlinggewichten ligt de verhouding echter anders. Zo heeft van de 1.0-leerlingen in vmbo-brede brugklassen slechts 36 procent een advies voor ten hoogste vmbo-kbl, terwijl het betreffende percentage bij de autochtone en allochtone doelgroepleerlingen rond de 55 ligt. Men kan dit verschil op twee manieren interpreteren. De negatieve interpretatie zou zijn dat doelgroepleerlingen in vmbo-brede brugklassen een aanvangsachterstand hebben: zij hebben in doorsnee immers een lager advies dan de 1.0-leerlingen in deze klassen. De positieve interpretatie luidt dat de 1.0-leerlingen door hun gemiddelde hogere advies het aanzien van het vmbo opkrikken. Omdat 14 procent van de 1.0-leerlingen

in een vmbo-brede brugklas zit (tabel 3.3) gaat het om een niet onaanzienlijke bijdrage.

De komst van vmbo-brede brugklassen lijkt ertoe geleid te hebben dat de niet vmbo-brede klassen op onderwijsniveau 2 (voorheen ivbo/vbo of vbo) en onderwijsniveau 3 (voorheen vbo/mavo en mavo) qua advies homogener zijn samengesteld dan in het voorgaande cohort. Toen had ongeveer tweederde een advies op het betreffende niveau, nu is dat driekwart. De verschillen tussen de leerlinggewichten zijn in dit opzicht niet erg groot. Op onderwijsniveau 1 (praktijkonderwijs of leerwegondersteunend onderwijs) blijkt 40 procent van de leerlingen een hoger advies te hebben dan voor deze onderwijstypen vereist is. In cohort 96-8 lag dat percentage echter nog iets hoger, hetgeen inhoudt dat het verschijnsel als zodanig niet nieuw is. Ook hier zijn er geen duidelijke verschillen tussen de leerlinggewichten.

Ten slotte de hogere onderwijsniveaus. Op niveau 4 (voorheen mavo/havo en havo) blijkt het percentage leerlingen dat hoger gekozen heeft dan geadviseerd, in vergelijking met het voorgaande cohort nog enigszins te zijn toegenomen. Wellicht kan deze stijging geduid worden als een vlucht uit het vmbo. Op niveau 5 (havo/vwo en vwo) is er daarentegen sprake van lichte daling van het percentage leerlingen dat hoger heeft gekozen dan geadviseerd.

5 Rapportcijfers in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs

5.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken hebben we gezien dat de doelgroepleerlingen uit het onderwijsachterstandenbeleid gemiddeld lagere adviezen krijgen en op een lager niveau voortgezet onderwijs gaan volgen dan de niet-doelgroepleerlingen. Zij hebben derhalve bij de overgang naar het vervolgonderwijs reeds een aanzienlijke achterstand. Vergeleken met de basisschool waar leerlingen met het hoogste en het laagste advies nog in dezelfde klas zitten, komen de leerlingen in het voortgezet onderwijs wat capaciteiten betreft in betrekkelijk homogene jaargroepen terecht. Wanneer de doorstroom naar het type vervolgonderwijs alleen door het prestatieniveau zou worden bepaald en leerlingen bovendien niet van de adviezen zouden afwijken, zou de achterstand *binnen* ieder onderwijstype aan het begin van het schooljaar in principe zijn opgeheven. Alle leerlingen zouden dan immers van vergelijkbaar niveau zijn. In de praktijk blijken er echter ook binnen de onderwijstypen van het voortgezet onderwijs van begin af aan al aanzienlijke niveauverschillen te bestaan. Voor een deel zouden deze verschillen kunnen samenhangen met het feit dat veel leerlingen van het advies van de basisschool blijken af te wijken, zoals we in het vorige hoofdstuk hebben gezien. Maar ook leerlingen die zich wel aan het advies houden, blijken in het voortgezet onderwijs ondanks hetzelfde advies over uiteenlopende capaciteiten te kunnen beschikken.

Niveauverschillen binnen een onderwijstype komen in het eerste jaar tot uiting in de rapportcijfers. Vanaf cohort 88-8 zijn daarom de rapportcijfers voor Nederlands en wiskunde verzameld omdat deze vakken voor elk onderwijstype tot de kernvakken gerekend kunnen worden. Leerlingen die bij deze vakken niet mee kunnen komen, lopen grote kans in het voortgezet onderwijs vertraging op te lopen. Vanaf cohort 92-8 zijn ook de rapportcijfers voor Engels verzameld. De eerste reden daarvoor is dat Engels ook tot de kernvakken van het voortgezet onderwijs gerekend kan worden. Een minstens zo belangrijke reden is echter, dat achterstandsleerlingen bij Engels met een minder grote achterstand beginnen dan bij Nederlands en wiskunde omdat met dit vak meestal pas in de hoogste klassen van de basisschool begonnen wordt. Door het ontbreken van grote aanvangsverschillen zouden de doelgroepleerlingen bij Engels een minder grote achterstand kunnen hebben dan bij Nederlands en wiskunde.

In dit hoofdstuk worden de ontwikkelingen in de rapportcijfers bij Nederlands, wiskunde en Engels besproken. Het accent ligt daarbij op de mate waarin de leerlingen voor deze vakken een onvoldoende hebben gehaald. Van een onvoldoende is sprake bij een cijfer van 5,4 of lager. Een onvoldoende 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 5.2 komen de ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes aan de orde waarbij weer verschillende uitsplitsingen worden gemaakt. Vervolgens wordt in paragraaf 5.3 aandacht besteed aan de rapportcijfers van leerlingen die voor een hoger onderwijstype hebben gekozen dan geadviseerd.

5.2 Ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes

Om de lezer een overvloed aan gegevens te besparen hebben we de ontwikkelingen in de percentages onvoldoendes bij Nederlands, wiskunde en Engels opgenomen in bijlage A. Uit die tabellen blijkt dat er bij afzonderlijke onderwijstypen tussen de cohorten soms sprake is van aanzienlijke schommelingen. Over de hele linie blijkt cohort 92-8 in het eerste jaar relatief weinig onvoldoendes te hebben behaald, in ieder geval beduidend minder dan cohort 88-8. Cohort 96-8 bleek vervolgens een slecht jaar met veel onvoldoendes waarna het laatste cohort weer een opgaande lijn vertoonde. Het moet niet uitgesloten worden geacht dat de slechte prestaties van cohort 96-8 samenhangen met onderwijskundige innovaties zoals de invoering van de basisvorming in de onderbouw en misschien ook nog met de totstandkoming van brede scholengemeenschappen.

Omdat het niet mogelijk is effecten van onderwijsachterstandenbeleid en effecten van andere onderwijskundige ingrepen te scheiden, beperken we ons in dit hoofdstuk verder tot een vergelijking van de laatste twee cohorten. In tabel 5.1 wordt alleen een opsplitsing gemaakt naar leerlinggewicht. Bij cohort 96-8 is de reeds eerder vermelde correctie toegepast zodat leerlingen die volgens de nieuwe regeling niet meer in de categorie 1.25 zouden vallen, als 1.0-leerling zijn aangemerkt. In deze tabel staan behalve de percentages leerlingen met een onvoldoende ook de gemiddelde rapportcijfers voor de drie genoemde vakken. Hoewel zoals gezegd het percentage onvoldoendes het meest informatief is, verschaft het gemiddelde cijfer ook aanvullende informatie over de ontwikkelingen in het prestatieniveau van de betreffende categorieën leerlingen.

Tabel 5.1 – Gemiddelde rapportcijfers voor Nederlands, wiskunde en Engels en percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 in het eerste 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)

	nederlands		wiskunde		engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>gemiddelde rapportcijfers</i>						
1.0-leerlingen	6,8	7,0	6,8	6,9	6,9	7,1
1.25-leerlingen	6,6	6,8	6,7	6,7	6,7	6,9
1.9-leerlingen	6,5	6,6	6,4	6,3	6,6	7,0
totaal (ref.)	6,7	6,9	6,8	6,8	6,8	7,0
<i>percentage onvoldoendes</i>						
1.0-leerlingen	9,1	6,6	11,5	9,6	12,9	9,8
1.25-leerlingen	10,7	8,3	13,0	14,0	17,4	12,9
1.9-leerlingen	16,1	12,0	21,1	21,7	21,6	13,4
totaal (ref.)	10,4	7,4	12,7	11,8	14,9	10,7

Voor zowel Nederlands als Engels waren de gemiddelde rapportcijfers in het cohort 2000-8 duidelijk hoger dan in het cohort 96-8. Er zijn ook minder onvoldoendes uitgedeeld. De grootste vooruitgang zien we bij de allochtone leerlingen voor het vak Engels: het percentage onvoldoendes daalde van 21,6 naar 13,4 en het gemiddelde rapportcijfer steeg van 6,6 naar 7,0. Dit cijfer is zelfs gelijk aan dat van de referentiesteekproef, wat niet wegneemt dat het percentage onvoldoendes nog wel beduidend hoger is dan in de referentiesteekproef. De standaardafwijking bij het gemiddelde is hier dan ook betrekkelijk groot (niet in de tabel opgenomen).

Bij wiskunde is het percentage onvoldoendes in de referentiesteekproef licht gedaald (van 12,7 naar 11,8), maar het gemiddelde rapportcijfer bleef gelijk. Anders dan bij Nederlands en Engels zien we hier bij de beide categorieën doelgroepopleerlingen geen vooruitgang. Met name allochtone leerlingen blijken in het eerste jaar nog altijd veel problemen te hebben met wiskunde, wat overigens – zoals uit tabel 5.6 in bijlage A kan worden opgemaakt – geen nieuw verschijnsel is. In cohort 88-8 behaalde nog ruim een kwart van hen een onvoldoende voor dit vak.

In de tabellen 5.2 en 5.3 zijn de onderwijstypen uit de tabellen in de bijlage net als in de voorgaande hoofdstukken gereduceerd tot vijf onderwijsniveaus. Tabel 5.2 heeft

alleen betrekking op de percentage onvoldoendes in de referentiesteekproef, zonder uitsplitsing naar leerlinggewicht.

Tabel 5.2 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen), in het eerste 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	
vso, vso/ivbo en ivbo	9,4	14,3	14,4	5,3	13,3	8,3	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	9,7	12,8	17,4	6,7	17,3	10,2	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	9,1	11,6	13,9	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	13,0	18,9	20,7	8,8	13,0	10,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	11,2	12,1	14,7	9,5	13,3	14,2	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	8,6	9,3	10,7	5,5	8,4	7,2	havo/vwo en vwo
totaal	10,3	12,6	14,8	7,5	11,9	10,6	
<i>N</i>	2158	2162	2157	4108	4101	4102	

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

Voor elk van de vijf onderwijsniveaus zien we tussen de laatste twee cohorten voor de vakken Nederlands en Engels een daling van het percentage onvoldoendes. In vmbo-brede brugklassen zijn er voor deze vakken evenwel meer onvoldoendes gegeven dan in de beide naastliggende onderwijsniveaus. Wiskunde laat een enigszins afwijkend beeld zien. Op onderwijsniveau 4 en vooral 2 is het percentage onvoldoendes gestegen. Vmbo-brede brugklassen scoren daarentegen voor wiskunde naar verhouding weer beter dan de naastliggende niveaus.

In tabel 5.3 volgt een verdere uitsplitsing naar leerlinggewicht.

Tabel 5.3 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveau (gereduceerd aantal typen), in het eerste 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 uit representatieve steekproef, 1.9 uit totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	cohort 1996-8			cohort 2000-8			nieuwe onderwijsniveaus
	ned	wisk	eng	ned	wisk	eng	
<i>leerlinggewicht 1.0</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	6,1	6,1	9,1	5,8	9,3	9,2	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	7,8	8,7	8,7	5,4	18,4	8,1	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	8,1	10,9	14,6	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	13,3	16,9	19,3	10,5	10,5	10,2	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	9,6	13,2	15,1	8,9	10,8	13,2	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	8,2	9,8	10,5	4,3	6,9	6,7	havo/vwo en vwo
totaal	9,2	11,5	12,8	6,6	9,6	9,8	
N	1239	1239	1239	2592	2591	2596	
<i>leerlinggewicht 1.25</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	6,1	18,4	18,8	2,6	17,2	7,6	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	9,9	11,0	19,8	6,2	15,7	12,0	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	9,5	8,1	14,5	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	11,5	23,1	22,3	7,1	11,3	10,7	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	14,9	6,6	12,4	10,9	19,1	19,2	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	9,1	9,1	12,5	11,2	12,9	10,7	havo/vwo en vwo
totaal	10,8	12,9	17,3	8,3	14,0	12,9	
N	602	604	601	1040	1036	1038	
<i>leerlinggewicht 1.0</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	14,9	16,7	15,8	6,8	14,6	10,2	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	18,4	25,3	22,0	12,0	22,1	6,9	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	12,2	23,5	14,7	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	14,0	24,2	22,1	16,4	29,1	15,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	16,3	20,8	22,5	14,4	21,8	19,6	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	17,9	15,3	23,0	10,2	20,7	12,1	havo/vwo en vwo
totaal	16,3	21,3	21,7	12,0	21,7	13,4	
N	1254	1260	1257	1293	1294	1283	

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

Omdat de trend was dat er in het cohort 00-8 minder onvoldoendes werden gehaald dan in het cohort 96-8, kijken we bij de bespreking van de tabel vooral naar de afwijkingen van deze trend. Leerlingen met een gewicht van 1.0 blijken alleen op de laagste onderwijsniveaus voor het vak wiskunde meer onvoldoendes te hebben gehaald dan vier jaar eerder. Autochtone doelgroep leerlingen (1.25) hadden daarentegen vooral op de hogere onderwijsniveaus meer problemen met wiskunde, met name op onderwijsniveau 4. Ook de rapportcijfers voor Engels vertoonden bij hen een negatieve ontwikkeling.

Wat de allochtone doelgroep leerlingen (1.9) betreft, zagen we in tabel 5.1 reeds dat wiskunde in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs nog steeds voor veel onvoldoendes zorgt. Op onderwijsniveau 3 (voorheen vbo/mavo en mavo) was dat in het laatste cohort het geval bij bijna 30 procent van de leerlingen, vergeleken met bijna een kwart vier jaar eerder. Op het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo en vwo) nam het percentage onvoldoendes voor wiskunde toe van 15 naar ruim 20. Daar staat tegenover dat het percentage onvoldoendes voor Engels bij deze categorie leerlingen bijna gehalveerd werd (van 23 naar 12 procent), terwijl ook bij de overige onderwijsniveaus Engels veel minder onvoldoendes te zien geeft dan vier jaar eerder.

De keuze van een te hoog onderwijsniveau in vergelijking met het advies zou een verklaring kunnen zijn voor de vele onvoldoendes bij wiskunde. Bij de allochtone doelgroep leerlingen ligt dat wat onderwijsniveau 3 betreft echter niet voor de hand. In tabel 4.6 zagen we dat in het cohort 00-8 slechts 13 procent van hen op onderwijsniveau 3 een lager advies had dan waarvoor werd gekozen, terwijl dat in cohort 96-8 nog 36 procent was. Op de hogere onderwijsniveaus heeft evenwel ruim de helft van deze leerlingen een keuze gemaakt die in vergelijking met het advies mogelijk te hoog was gegrepen. Dat geldt in iets mindere mate overigens ook voor de 1.0- en 1.25-leerlingen. We zullen daarom in de volgende paragraaf voor de onderwijsniveaus 4 en 5 nagaan of leerlingen die een keuze maken boven hun advies, dat vaak moeten bekopen met lagere rapportcijfers, c.q. meer onvoldoendes in het eerste leerjaar.

5.3 Rapportcijfers bij een hoger onderwijsniveau dan geadviseerd

Allereerst zullen we de analyse uitvoeren voor onderwijsniveau 4. In de oude terminologie waren dat mavo/havo- en havo-klassen. Na de invoering van het vmbo is de combinatie mavo/havo vervangen door vmbo-tl/havo. In paragraaf 4.3 signaleerden we – mogelijk te duiden als een vlucht uit het vmbo – tussen de cohorten 96-8 en 00-8 een stijging van het percentage leerlingen met een advies op een lager niveau. In verreweg de meeste gevallen bleek het overigens te gaan om mavo- respectievelijk vmbo-tl-adviezen, zodat niet van een grote afwijking gesproken kan worden.

We zullen nu in tabel 5.4 nagaan of leerlingen die met maximaal een mavo- (vmbo-tl)-advies in een mavo(vmbo-tl)/havo- of havo-klas zitten voor de drie kernvakken vaker onvoldoendes hebben gehaald dan leerlingen die wel in bezit waren van het geëigende advies. In de twee laatste kolommen van de tabel kan worden afgelezen welk deel van de betreffende categorie leerlingen wel of niet onderwijs volgt op een hoger niveau dan geadviseerd. Bij iedere categorie telt de som van de leerlingen die hoger zitten dan geadviseerd en degenen die niet hoger zitten dan geadviseerd op tot 100 procent.

Tabel 5.4 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 op onderwijsniveau 4 (vmbo-tl/havo en havo) van degenen die hoger, resp. niet hoger zitten dan geadviseerd. (cohorten 96-8 en 00-8, 1.9- leerlingen totale steekproef, rest referentiesteekproef; cohort 96-8 gecorrigeerd volgens nieuwe gewichtenregeling)

	nederlands		wiskunde		engels		% hoger – niet hoger	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>hoger dan geadviseerd</i>								
1.0-leerlingen	12,7	12,4	21,6	12,6	19,4	17,9	39%	42%
1.25-leerlingen	22,9	11,0	14,3	24,8	14,3	22,0	41%	52%
1.9-leerlingen	18,5	14,3	28,2	26,4	28,4	19,6	54%	53%
totaal	15,7	11,3	20,1	16,8	18,8	18,1	41%	46%
<i>niet hoger dan geadviseerd</i>								
1.0-leerlingen	7,9	6,3	8,3	9,5	12,3	9,7	61%	58%
1.25-leerlingen	9,7	10,9	1,4	13,0	11,3	16,3	59%	48%
1.9-leerlingen	13,6	14,9	12,3	17,2	15,4	19,5	46%	47%
totaal	8,5	8,1	7,0	10,4	12,0	10,7	59%	54%

Over de hele linie blijken leerlingen in mavo(vmbo-tl)/havo- en havo-klassen die op een hoger niveau onderwijs volgen dan geadviseerd vaker onvoldoendes te hebben behaald voor de drie kernvakken dan leerlingen die zich wel helemaal aan het advies hebben gehouden. In het bovenste deel van de tabel staan immers bijna steeds hogere percentages dan in het onderste deel. Toch gaat het te ver om de onvoldoendes helemaal toe te schrijven aan de keuze van een te hoog onderwijsniveau, want ook van degenen die een keuze boven het advies hebben gemaakt, heeft de overgrote meerderheid wel voldoende behaald.

Bij de allochtone leerlingen zien we daarnaast nog een merkwaardige trend. Niet alleen bij wiskunde – waarvoor we eerder al wezen op het relatief hoge percentage onvoldoendes – maar ook bij de andere vakken blijken de leerlingen die op een hoger niveau zitten dan geadviseerd het in het laatste cohort iets beter gedaan te hebben dan in het voorlaatste cohort, terwijl degenen die niet hoger zitten dan geadviseerd, nu juist meer onvoldoendes hebben gehaald. In het cohort 00-8 zien we bij de vakken Nederlands en Engels zelfs helemaal geen verschil meer tussen allochtone leerlingen die hoger hebben gekozen dan geadviseerd en allochtone leerlingen die dat niet hebben gedaan.

Vervolgens zullen we dezelfde analyse uitvoeren voor onderwijsniveau 5. Daarbij gaat het om havo/vwo- en vwo-klassen. Leerlingen met maximaal een havo-advies zouden in deze klassen met een achterstand kunnen beginnen. In cohort 00-8 had 38 procent van de leerlingen in deze klassen een dergelijk advies, in cohort 96-8 was dat zelfs 41 procent. In tabel 5.5 vermelden we weer de onvoldoendes voor de drie kernvakken.

Tabel 5.5 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 op onderwijsniveau 5 (havo/vwo en vwo) van degenen die hoger, resp. niet hoger zitten dan geadviseerd. (cohorten 96-8 en 00-8, 1.9- leerlingen totale steekproef, rest referentiesteekproef; cohort 96-8 gecorrigeerd volgens nieuwe gewichtenregeling)

	nederlands		wiskunde		engels		% hoger – niet hoger	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>hoger dan geadviseerd</i>								
1.0-leerlingen	11,0	8,6	13,3	9,4	15,1	11,7	39%	36%
1.25-leerlingen	16,1	16,9	10,7	18,0	10,9	14,6	48%	50%
1.9-leerlingen	26,2	12,7	20,4	23,5	33,0	13,7	55%	53%
totaal	12,2	10,5	12,2	11,9	14,2	12,0	41%	38%
<i>niet hoger dan geadviseerd</i>								
1.0-leerlingen	6,0	1,6	7,5	5,4	7,2	4,2	61%	64%
1.25-leerlingen	3,1	5,7	7,8	8,0	14,1	6,8	52%	50%
1.9-leerlingen	8,7	6,7	9,8	18,7	12,0	9,9	45%	47%
totaal	5,9	2,3	7,3	6,3	8,0	4,5	59%	62%

Zoals we reeds in tabel 5.2 zagen, krijgen leerlingen in havo/vwo- en vwo-klassen voor de kernvakken minder vaak een onvoldoende op hun rapport dan bij onderwijsniveau 4. Maar ook hier zien we dat leerlingen die hoger zitten dan geadviseerd – i. c. maximaal een havo-advies hebben – over de hele linie vaker onvoldoendes hebben dan leerlingen met een havo/vwo- of vwo-advies.

Terwijl de trend is dat er aan het cohort 00-8 minder onvoldoendes zijn gegeven dan aan het cohort 96-8, zien we bij de allochtone leerlingen bij het vak wiskunde juist het tegenovergestelde. Vooral bij allochtone leerlingen met een havo/vwo- of vwo-advies zien we een duidelijke toename van het percentage onvoldoendes (van ongeveer 10 naar bijna 19 procent). Daardoor deden zij het nauwelijks beter dan allochtone leerlingen die gezien hun advies wellicht beter voor een lager onderwijsniveau dan havo/vwo hadden kunnen kiezen.

5.4 Samenvatting

Om prestatieverschillen tussen doelgroepeleringen en niet-doelgroepeleringen in de eerste klas van het voortgezet onderwijs te registreren zijn vanaf cohort 88-8 bij de verschillende categorieën leerlingen rapportcijfers voor Nederlands en wiskunde vastgelegd en vanaf cohort 92-8 ook voor Engels. Wat Engels betreft wordt ervan uitgegaan dat achterstandsleerlingen aan het begin van het voortgezet onderwijs hiervoor minder grote achterstanden hebben, omdat dit vak pas in de laatste jaren van de basisschool op het programma staat. De achterstand heeft op basis van deze opvatting minder kans gekregen zich te ontwikkelen.

Vergelijking tussen de rapportcijfers in de vier cohorten – alleen opgenomen in de bijlage – bracht veel schommelingen aan het licht die waarschijnlijk voor een deel aan toevalligheden te wijten zijn. Toch valt niet te ontkennen dat door de cohorten 88-8 en 96-8 in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs relatief slechte prestaties zijn geleverd en door de cohorten 92-8 en 00-8 relatief goede. De relatief slechte prestaties van cohort 96-8 zouden kunnen samenhangen met onderwijskundige innovaties zoals de invoering van de basisvorming en de vorming van brede scholengemeenschappen. Het is echter niet mogelijk de eventueel versturende effecten hiervan te identificeren, laat staan ze uit te schakelen.

Er blijken ook verschillen te bestaan tussen de vakken. Nederlands en Engels zijn door cohort 00-8 niet alleen duidelijk beter gemaakt dan door cohort 96-8, maar ook nog iets beter dan door cohort 92-8. De grootste vooruitgang zien we – wat de vergelijking tussen 96-8 en 00-8 bij deze twee vakken betreft – bij allochtone leerlingen voor het vak Engels: het percentage onvoldoendes daalde van 21,6 naar 13,4 en het gemiddelde rapportcijfer steeg van 6,6 naar 7,0, wat gelijk is aan het gemiddelde van alle kinderen in eerste klassen van het voortgezet onderwijs en vrijwel gelijk aan de 1.0-leerlingen (7,1).

Bij wiskunde is het percentage onvoldoendes tussen cohort 96-8 en cohort 00-8 weliswaar licht gedaald (van 12,7 naar 11,8 procent), maar het gemiddelde rapportcijfer bleef gelijk (6,8). Anders dan bij Nederlands en Engels zien we hier bij beide categorieën doelgroep leerlingen een toename van het percentage onvoldoendes. Van de allochtone doelgroep leerlingen heeft in beide cohorten ruim 20 procent een onvoldoende voor wiskunde op het rapport. Op onderwijsniveau 3 (voorheen vbo/mavo en mavo) had in het laatste cohort zelfs 30 procent van hen een onvoldoende voor wiskunde, vergeleken met een kwart vier jaar eerder. Ook op (havo)/vwo-niveau blijkt wiskunde een grote struikelblok te zijn voor allochtone doelgroep leerlingen. Hier steeg het percentage onvoldoendes van 15 naar ruim 20.

Vervolgens hebben we ook gekeken of leerlingen die gekozen hebben voor een hoger onderwijsniveau dan geadviseerd, vaker onvoldoendes halen dan leerlingen die zich wel aan het advies hebben gehouden. Het verschijnsel van hoger kiezen dan geadviseerd doet zich vooral voor op onderwijsniveau 4 (vmbo-tl/havo en havo) en onderwijsniveau 5 (havo/vwo en vwo). Op beide onderwijsniveaus blijken inderdaad leerlingen die boven het advies hebben gekozen, relatief veel onvoldoendes te hebben behaald. Toch heeft ook van hen de meerderheid van hen op dit moment nog geen nadeel van de keuze ondervonden, althans niet voorzover dat uit onvoldoendes zou moeten blijken. Heel opvallend is wel dat allochtone doelgroep leerlingen die het advies hebben opgevolgd, in het laatste cohort niet altijd beter hebben gepresteerd dan degenen van hen die boven het advies hebben gekozen.

6 Analyse naar herkomstland en geslacht

6.1 Inleiding

In de drie voorgaande hoofdstukken hebben we de 1.9-leerlingen als een homogene groep behandeld. In werkelijkheid is er sprake van een zeer heterogene groep waarbij herkomstland als een van de meest bepalende factoren beschouwd kan worden. Daarom wordt een aantal analyses uit de drie voorgaande hoofdstukken in dit hoofdstuk opnieuw uitgevoerd op basis van herkomstland. Behalve naar het herkomstland wordt bij de analyses ook gekeken naar het geslacht van de leerlingen en de verblijfsduur in Nederland.

In paragraaf 6.2 wordt allereerst beschreven hoe deze kenmerken tussen de herkomstlanden verschillen. Daarna geeft paragraaf 6.3 de ontwikkelingen weer tussen de cohorten in de verdeling over de onderwijsniveaus. In paragraaf 6.4 worden deze ontwikkelingen samengevat met behulp van de leerjarenladder. Daarna wordt in paragraaf 6.5 een vergelijking van de rapportcijfers van leerlingen uit de belangrijkste herkomstlanden gepresenteerd.

6.2 Enkele kenmerken naar herkomstland

De termen allochtone leerlingen en 1.9-leerlingen worden vaak als synoniemen gebruikt. Dat is niet terecht omdat een deel van de allochtone leerlingen een leerlinggewicht van 1.0 heeft en niet tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid behoort. In tabel 6.1 laten we wat cohort 2000-8 betreft voor de belangrijkste herkomstlanden zien welk deel van de leerlingen wel een gewicht van 1.9 heeft. Verder wordt in deze tabel vermeld van welk deel van de leerlingen geen van de ouders een opleiding heeft hoger dan het LBO-niveau en welk deel van de leerlingen korter dan zes jaar in Nederland is. Tenslotte laat de tabel nog per herkomstland het percentage jongens zien in de totale steekproef van cohort 2000-8.

Tabel 6.1- 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, totale steekproef)

	1.9	max. LBO	in Ned. < 6 jaar	jongens	N*
<i>herkomstland</i>					
Turkije	95,9	81,6	3,9	53,4	469
Marokko	98,4	91,1	6,0	42,9	442
Suriname	78,1	55,0	6,4	49,6	239
Antillen	77,6	49,3	26,4	52,0	75
Molukken	57,1	45,5	0,0	47,8	21
overige landen	61,6	54,1	16,6	51,9	683

* gemiddelde N over de eerste 3 kenmerken

Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben vrijwel allemaal een gewicht van 1.9. Van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen heeft ruim 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 ruim een kwart van de Antilliaanse leerlingen en een op de zes leerlingen uit de overige herkomstlanden ten tijde van het onderzoek nog niet langer dan vijf jaar in Nederland waren.

6.3 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijsniveaus

De verdeling over onderwijstypen en -niveaus is in paragraaf 3.2 reeds uitgebreid beschreven voor de referentiesteekproef en de 1.9-leerlingen uit de totale steekproef. In tabel 6.2 beperken we ons tot de belangrijkste herkomstlanden. Ter vergelijking worden ook de ontwikkelingen bij de leerlingen van Nederlandse herkomst vermeld.

Tabel 6.2 – Verdeling naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal onderwijstypen) in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, naar herkomstland (Turken, Marokkanen en Surinamers totale steekproef, Nederlanders referentiesteekproef)

oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
<i>Turkije</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	8,3	10,0	13,8	17,6	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	24,8	10,7	18,5	21,2	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	19,4	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	31,6	33,6	27,5	10,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	26,1	35,8	29,2	19,2	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	9,2	9,9	10,9	11,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	275	458	530	449	
<i>Marokko</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	7,9	9,3	11,2	17,3	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	21,6	14,8	25,3	18,5	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	23,7	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	34,5	33,2	26,5	10,8	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	29,0	35,3	24,5	17,7	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	7,0	7,4	12,5	12,0	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	301	485	392	417	
<i>Suriname</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	2,7	3,7	5,0	10,9	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	20,8	14,0	15,1	11,3	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	19,6	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	28,1	27,1	29,8	10,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	36,7	36,0	27,1	30,0	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	11,7	19,2	22,9	17,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	212	350	218	230	
<i>Nederland</i>					
vso, vso/ivbo en ivbo	2,5	3,2	4,1	5,7	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	19,6	16,1	16,1	11,1	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	16,5	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	27,8	24,1	19,9	10,3	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	22,4	27,7	24,9	24,0	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	28,4	29,0	34,9	32,5	havo/vwo en vwo
<i>N</i>		2082	2026	4839	

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

In tabel 3.2 zagen we over de vier cohorten heen een geleidelijke stijging van de keuzes voor het laagste en het hoogste onderwijsniveau, zij het dat er wat het hoogste niveau betreft in cohort 00-8 weer sprake was van een daling ten opzichte van cohort 96-8. Uitgesplitst naar de belangrijkste herkomstlanden heeft de stijging van keuzes voor het laagste niveau zich over de hele linie voorgedaan, waarbij de verdubbeling van het percentage bij de Surinaamse leerlingen opvallend is. Eveneens opvallend is bij deze groep de vrij forse daling van de keuze voor het hoogste onderwijsniveau. Tabel 6.2 laat verder zien dat alleen de Turkse leerlingen de opgaande lijn in keuzes voor het hoogste niveau hebben kunnen voortzetten. Zoals eerder aangegeven luidt een van de doelstellingen van het nieuwe LBK dat het percentage allochtone leerlingen op het hoogste niveau in de komende jaren met 4 procent moet stijgen. Vervolgens kon uit tabel 3.2 worden opgemaakt dat het nieuwe type 'vmbo-breed' vermoedelijk meer gevoed wordt door leerlingen die anders naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn dan door leerlingen van ivbo en vbo. Voor de Marokkaanse en Turkse leerlingen wordt deze trend bevestigd, voor de Turkse leerlingen zelfs meer dan dat. Bij hen is de keuze voor het tweede niveau (voorheen ivbo/vbo en vbo) in vergelijking met cohort 96-8 nog gestegen, zodat de opkomst van vmbo-brede brugklassen bij hen helemaal ten koste is gegaan van het derde en vierde niveau (voorheen vbo/mavo en mavo, respectievelijk mavo/havo en havo). Om na te gaan of de ontwikkelingen voor jongens en meisjes hetzelfde zijn geweest, maken we in tabel 6.3 een verdere opsplitsing naar geslacht. Daarbij beperken we ons tot de laatste twee cohorten. Omdat bij cohort 96-8 bij meer dan 10 procent van de leerlingen het geslacht niet is ingevuld – met name in de aanvullende steekproef –, is de som van het aantal jongens en meisjes per herkomstland beduidend lager dan de in tabel 6.2 vermelde aantallen.

Tabel 6.3 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs naar land van herkomst en geslacht, cohorten 1996-8 en 2000-8, gereduceerd aantalen 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>									
vso, vso/ivbo en ivbo	15,5	16,8	12,5	14,6	6,0	11,8	4,8	6,2	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	24,1	18,9	23,4	20,8	17,9	10,0	17,3	11,4	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	20,6	-	23,6	-	20,0	-	18,2	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	24,9	11,3	30,5	9,6	26,9	11,8	18,9	10,5	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	26,5	21,8	24,2	16,9	23,9	28,2	24,3	23,6	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	9,0	10,5	9,4	14,6	25,4	18,2	34,7	30,1	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	245	238	128	178	67	110	956	1939	
<i>meisjes</i>									
vso, vso/ivbo en ivbo	13,0	18,4	12,7	18,8	4,5	10,6	2,9	5,0	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	15,0	23,3	25,9	17,1	14,8	13,3	15,8	10,7	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	18,0	-	23,5	-	17,7	-	14,6	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	30,4	10,7	28,3	12,0	33,0	9,7	21,2	10,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	29,0	16,0	23,5	18,8	29,5	31,0	26,2	24,7	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	12,6	13,6	9,6	9,8	18,2	17,7	33,9	34,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	207	206	166	234	88	113	964	1943	

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

De stijging van het aantal leerlingen op het laagste onderwijsniveau doet zich bij elk van de genoemde herkomstlanden zowel bij jongens als bij meisjes voor, maar bij de Turkse en Marokkaanse meisjes is de stijging groter dan bij de Turkse en Marokkaanse jongens. Bij de Surinamers hebben zowel jongens als meisjes aanzienlijk vaker een opleiding op het laagste niveau gekozen. Aan de andere kant van het spectrum – het hoogste opleidingsniveau – is de reeds vermelde stijging bij de Turkse kinderen zowel aan de jongens als aan de meisjes te danken, wat niet wegneemt dat de Turkse meisjes vaker in een havo/vwo- of vwo-klas zitten dan de Turkse jongens. Bij de Marokkanen laat de tabel een opvallende stijging bij de jongens zien, waardoor zij een voorsprong genomen hebben op de Marokkaanse meisjes bij wie het deelnamepercentage vrijwel gelijk is gebleven⁷. Bij de Surinaamse kinderen zien we dat de

⁷ Deze conclusie vraagt overigens om de nodige voorzichtigheid. In tabel bleek dat de Marokkaanse kinderen in hun geheel iets minder vaak naar een (havo)/vwo-klas zijn gegaan. Dit verschil is mogelijk omdat zoals gezegd in cohort 96-8 het geslacht van relatief veel kinderen niet bekend is.

reeds genoemde daling zich bij de jongens in aanzienlijk sterkere mate voltrokken heeft dan bij de meisjes. Daardoor zijn beide sexen wat de doorstroming naar een havo/vwo- of vwo-klas in cohort 2000-8 nagenoeg op hetzelfde niveau uitgekomen. Ook de Nederlandse kinderen ten slotte laten voor jongens en meisjes een verschillende ontwikkeling zien: de meisjes van het cohort 2000-8 zitten iets vaker op het hoogste niveau, de jongens beduidend minder vaak, waardoor er over het geheel genomen sprake is van een daling in vergelijking met het voorgaande cohort. Deze uitkomst geldt ook voor de – niet in een tabel weergegeven – representatieve steekproeven van beide cohorten, waarin zoals gezegd de verschillende gewichten naar evenredigheid vertegenwoordigd zijn.

Wat betreft het type-leerlingen in vmbo-brede brugklassen, draagt tabel 6.3 nauwelijks nieuwe informatie aan. Op basis van een verdeling van de percentages kan derhalve het vermoeden worden uitgesproken dat over de hele linie in deze klassen meer leerlingen zitten die voorheen voor een hoger niveau gekozen zouden hebben dan leerlingen die voor een lager niveau in aanmerking kwamen. In tabel 6.4 kijken we vervolgens naar de invloed van de verblijfsduur. Omdat een korte verblijfsduur – geoperationaliseerd als korter dan zes jaar – vooral bij de overige herkomstlanden voorkomt, zijn deze in de tabel opgenomen. De Antilliaanse kinderen zijn bij de overige landen ingedeeld, want ook zij behoren immers in belangrijke mate tot de recente immigranten. Turkse en Marokkaanse kinderen zijn nu samengenomen, Suri-naamse kinderen blijven buiten beschouwing, zoals uiteraard ook de Molukse kinde-ren die immers allemaal al geruime tijd in Nederland wonen.

Tabel 6.4 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8, gereduceerd aantal typen, naar herkomst-landland en verblijfsduur (totale steekproef)

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

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

Zoals verwacht mocht worden bevinden kinderen die korter in Nederland verblijven zich gemiddeld op een lager onderwijsniveau dan kinderen die hier al langer verblijven of zelfs hier geboren zijn. Maar kinderen uit de overige herkomstlanden blijken – ongeacht of zij korter dan zes jaar danwel zes jaar of langer in Nederland verblijven – op een hoger niveau aan het voortgezet onderwijs te beginnen dan Turkse en Marokkaanse kinderen. De eerstgenoemde groep volgt immers minder vaak lessen op het laagste en juist vaker op het hoogste onderwijsniveau. Het deelnamepercentage aan (havo/)vwo is bij de kort in Nederland verblijvende kinderen uit de overige herkomstlanden zelfs nog hoger dan bij de lang in Nederland verblijvende Turkse en Marokkaanse kinderen. Het gemiddeld hogere opleidingsniveau van de ouders (zie tabel 6.1) speelt daarbij vermoedelijk een belangrijke rol. Dat neemt niet weg dat er bij hen wat de keuze van het hoogste onderwijsniveau betreft wel sprake is van een daling van 3 procentpunten vergeleken met het cohort 96-8.

6.4 Posities op de leerjarenladder

In paragraaf 3.6 gebruikten we de leerjarenladder om de ontwikkelingen in de onderwijsposities – dat wil zeggen de verdeling over de onderwijstypen – van de verschillende leerlinggewichten en de representatieve steekproef beknopt weer te geven. Nu doen we hetzelfde om de ontwikkelingen naar geslacht en herkomstland samen te vatten. Voor de autochtone kinderen gebruiken we weer de representatieve steekproef en voor de allochtone kinderen de totale steekproef.

Tabel 6.5 – Positie op de leerjarenladder in het eerste verblijfsjaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8, naar geslacht en land van herkomst (Nederlandse kinderen representatieve steekproef, rest totale steekproef)

	88-8	92-8	96-8	00-8
<i>jongens</i>				
Nederland	4,26	4,34	4,37	4,29
Turkije	3,81	4,00	3,63	3,62
Marokko	3,74	3,97	3,69	3,62
Suriname	4,08	4,26	4,14	4,01
Antillen	-	-	3,67	3,67
overige landen	-	-	4,19	4,11
<i>meisjes</i>				
Nederland	4,44	4,45	4,42	4,42
Turkije	3,84	3,94	3,88	3,52
Marokko	3,85	3,86	3,72	3,57
Suriname	4,15	4,23	4,18	4,00
Antillen	-	-	3,95	3,66
overige landen	-	-	4,19	4,15

Opmerkelijk is dat de positie op de onderwijsladder bij Nederlandse meisjes over de vier cohorten heen vrijwel constant is gebleven, terwijl de jongens meer – zij het ook geringe – schommelingen te zien geven. De daling van de positie in cohort 00-8 die in tabel 3.14 werd gesignaleerd, brachten we toen in verband met de toename van het aantal leerlingen binnen de laagste onderwijstypen. Nu blijkt dat dat niet de enige reden kan zijn, want ook de meisjes – wier positie constant is gebleven – zitten nu vaker op het laagste onderwijsniveau dan in voorgaande cohorten, zoals in tabel 6.3 reeds bleek. Daar staat overigens tegenover dat ook hun deelname aan de hogere onderwijstypen nog enigszins was gestegen. In tabel 3.14 zagen we reeds dat cohort 92-8 met name ook bij de 1.9-leerlingen een opmerkelijk hoge onderwijspositie te zien gaf. Dat blijkt nu ook voor de afzonderlijke herkomstlanden te gelden. Sindsdien kan er over de hele linie een daling geconstateerd worden. In tabel 6.6 gaan we na of die daling – we beperken ons in dit opzicht weer tot de laatste twee cohorten – ook te zien was bij de adviezen en de Cito-scores. Net als eerder in tabel 3.15 vermelden we nu niet de afzonderlijke scores, maar de afwijkingen ten opzichte van de Nederlandse jongens en meisjes uit de representatieve steekproef.

Tabel 6.6 – Gemiddelde afwijkingen van de positie op de leerjaren- en adviesladder, en gemiddelde Cito-scores, naar geslacht en land van herkomst (Cohorten 96-8 en 00-8, Nederlandse kinderen representatieve steekproef, rest totale steekproef)

	leerjarenladder		adviesladder		cito-score	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>jongens</i>						
Nederland	4,37	4,29	4,30	4,19	535	534
Turkije	- 0,74	- 0,67	- 0,72	- 0,69	525	528
Marokko	- 0,68	- 0,67	- 0,63	- 0,62	526	529
Suriname	- 0,23	- 0,28	- 0,39	- 0,34	528	530
Antillen	- 0,70	- 0,62	- 0,75	- 0,79	526	526
overige landen	- 0,18	- 0,18	- 0,04	- 0,24	534	531
<i>meisjes</i>						
Nederland	4,42	4,42	4,31	4,30	534	535
Turkije	- 0,54	- 0,90	- 0,59	- 0,89	526	528
Marokko	- 0,70	- 0,85	- 0,64	- 0,86	527	527
Suriname	- 0,24	- 0,42	- 0,28	- 0,47	526	530
Antillen	- 0,47	- 0,76	- 0,46	- 1,00	527	527
overige landen	- 0,23	- 0,27	- 0,26	- 0,28	531	532

Bij de analyse naar leerlinggewicht (tabel 3.15) bleek dat de scores op de adviesladder iets lager zijn dan de werkelijke positie in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs, maar dat de afwijkingen bij de leerjarenladder en de adviesladder nagenoeg constant waren voor de afzonderlijke leerlinggewichten. Daaruit kon worden afgeleid dat er bij cohort 00-8 over de hele linie ook iets lager geadviseerd werd. Bij 1.9-leerlingen was dat opmerkelijk omdat bij hen een stijging van de Cito-scores gesignaleerd kon worden. In deze tabel wordt dat bevestigd voor de belangrijkste herkomstlanden. Bij de Turkse en Surinaamse meisjes zien we bovendien dat de achterstand op zowel de leerjarenladder als de adviesladder tussen de beide cohorten ook is toegenomen. Dat geldt ook voor de Antilliaanse en Marokkaanse meisjes, met dit verschil dat er bij hen geen sprake was van hogere Cito-scores. Opmerkelijk is verder nog dat de jongens uit de overige herkomstlanden in het laatste cohort lagere Cito-scores hadden, en ook iets lager geadviseerd werden, maar desondanks hun geringe achterstand op de leerjarenladder niet zagen toenemen.

6.5 Vergelijking van rapportcijfers

In tabel 5.1 zagen we dat de rapportcijfers voor de vakken Nederlands en Engels in het laatste cohort duidelijk beter waren dan vier jaar eerder. Behalve van een stijging van de gemiddelde cijfers was er ook sprake van een daling van het percentage onvoldoendes. De grootste vooruitgang werd gesignaleerd bij allochtone leerlingen voor het vak Engels. Bij wiskunde boekten de allochtone leerlingen daarentegen geen vooruitgang. In tabel 6.7 zijn de rapportcijfers uitgesplitst naar herkomstland. Net als in tabel 5.1 vermelden we weer de gemiddelde cijfers en de percentages leerlingen met een onvoldoende.

Tabel 6.7 – Gemiddelde rapportcijfers voor Nederlands, wiskunde en Engels en percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 naar herkomstland (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproef, Nederlandse kinderen referentiesteekproef)

	nederlands		wiskunde		engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>gemiddelde rapportcijfers</i>						
Turkije	6,4	6,5	6,5	6,4	6,3	6,8
Marokko	6,4	6,6	6,2	6,1	6,5	6,8
Suriname	6,4	6,7	6,2	6,4	6,7	7,0
Nederland	6,7	6,9	6,8	6,8	6,8	7,0
overige landen	6,6	6,8	6,6	6,5	7,0	7,3
<i>percentage onvoldoendes</i>						
Turkije	17,3	13,0	19,1	18,6	26,5	17,9
Marokko	16,1	14,1	26,2	27,9	23,2	17,4
Suriname	14,8	9,6	26,6	20,9	18,9	11,3
Nederland	9,4	6,8	11,7	10,6	14,2	10,4
overige landen	13,4	10,8	16,0	18,2	13,1	7,4

De vooruitgang die allochtone leerlingen bij Nederlands en Engels geboekt hebben, deed zich bij elk van de onderscheiden herkomstlanden voor. Bij Engels is het opvallend dat de vooruitgang – zowel in gemiddelde cijfers als in percentages onvoldoendes – zelfs groter is dan bij de Nederlandse leerlingen. Leerlingen uit de overige herkomstlanden hebben in beide cohorten voor Engels ook minder onvoldoendes en hogere gemiddelde cijfers dan de autochtone leerlingen. Turkse en Marokkaanse leerlingen blijven ondanks hun progressie bij Nederlands en Engels duidelijk achter.

Wiskunde laat zoals gezegd een ander beeld zien dan de beide talen. In tabel 5.1 werd reeds duidelijk dat allochtone leerlingen voor dit vak geen progressie hebben geboekt. Nu blijkt dat deze conclusie niet voor Surinaamse leerlingen geldt, die juist wel minder onvoldoendes en een hoger gemiddelde hebben gehaald. Bij Marokkaanse leerlingen en leerlingen uit de overige herkomstlanden zien we een lichte stijging van het aantal onvoldoendes, bij Turkse leerlingen een geringe daling. Marokkaanse leerlingen hebben verreweg de meeste problemen met wiskunde. In beide cohorten behaalde ruim een kwart geen voldoende voor dit vak. In tabel 6.8 wordt – wat de onvoldoendes betreft – een verdere opsplitsing gemaakt naar geslacht.

Tabel 6.8 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar herkomstland en geslacht (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproef, Nederlandse kinderen referentiesteekproef)

	nederlands		wiskunde		engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>jongens</i>						
Turkije	21,3	17,3	15,1	17,5	31,8	23,2
Marokko	19,3	22,4	24,8	29,9	26,5	21,3
Suriname	15,0	12,6	30,0	21,3	20,0	13,8
Nederland	11,4	9,5	10,9	10,0	15,2	10,7
overige landen	16,6	12,3	11,2	18,4	12,6	6,0
<i>meisjes</i>						
Turkije	13,4	8,5	23,5	20,2	20,3	11,9
Marokko	11,0	8,1	24,7	26,6	21,4	15,0
Suriname	14,1	6,3	24,4	19,8	17,9	8,4
Nederland	8,0	4,3	13,1	11,1	13,4	10,0
overige landen	8,7	9,3	20,8	18,3	12,6	9,0

Dat allochtone leerlingen van het cohort 00-8 minder onvoldoendes hebben voor Nederlands is zowel aan de jongens – met uitzondering van de Marokkaanse jongens – als aan de meisjes te danken, maar dat neemt niet weg dat allochtone meisjes bij Nederlands betere prestaties leveren dan allochtone jongens. In het laatste cohort doen zij nauwelijks nog voor autochtone meisjes onder.

Ook bij Engels is de progressie zowel aan de jongens als aan de meisjes te danken en hebben allochtone meisjes in beide cohorten over het algemeen betere prestaties behaald dan hun mannelijke landgenoten. Alleen bij de leerlingen uit de overige

herkomstlanden – die zoals gezegd voor Engels zelfs beter presteren dan autochtone leerlingen – doen de jongens absoluut niet voor de meisjes onder.

Het vak wiskunde levert zoals gezegd voor allochtone leerlingen nog vaak problemen op. Dat geldt zowel voor de jongens als voor de meisjes. De vooruitgang die we in tabel 6.5 reeds vonden bij de Surinaamse leerlingen, is zowel geboekt door de jongens als de meisjes. Desondanks is het percentage onvoldoendes bij hen nog twee keer zo hoog als bij de leerlingen van Nederlandse herkomst. Bij de Marokkaanse jongens uit het laatste cohort was dat met 30 procent liefst drie keer zo hoog.

In tabel 6.9 maken we een opsplitsing van het percentage onvoldoendes naar onderwijsniveau. We doen dat voor de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen en de leerlingen uit de overige herkomstlanden. De belangrijkste vraag daarbij is of de onvoldoendes zich op bepaalde onderwijs niveaus concentreren.

Tabel 6.9 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal onderwijstypen) in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8 en naar herkomstland (totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	cohort 1996-8			cohort 2000-8			nieuwe onderwijsniveaus
	ned	wisk	eng	ned	wisk	eng	
<i>Turkije</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	15,5	15,3	19,0	10,6	13,6	12,3	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	22,2	18,5	34,6	4,4	14,1	7,8	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	12,9	20,3	18,0	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	16,7	20,2	24,8	21,3	31,9	19,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	14,0	19,9	24,3	23,2	20,7	33,3	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	21,2	21,2	30,8	7,7	15,4	17,3	havo/vwo en vwo
totaal	17,2	19,3	26,3	13,0	18,6	17,9	
N	453	457	456	400	403	396	
<i>Marokko</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	12,9	23,3	13,3	7,2	18,8	11,8	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	19,8	28,9	17,3	13,0	30,9	8,7	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	12,5	28,8	26,0	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	12,4	30,0	24,4	16,7	24,4	21,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	17,9	27,4	31,0	18,8	31,3	23,4	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	20,0	20,0	28,9	19,6	34,0	12,8	havo/vwo en vwo
totaal	16,7	27,1	23,9	14,1	27,9	17,4	
N	330	332	330	370	369	367	

Tabel 6.9 (vervolg)

oude onderwijsniveaus	cohort 1996-8			cohort 2000-8			nieuwe onderwijsniveaus
	ned	wisk	eng	ned	wisk	eng	
<i>Suriname</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	**	**	**	0,0	4,5	21,7	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	20,0	40,0	16,7	20,8	25,0	8,7	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	9,7	16,1	6,7	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	7,8	25,0	19,2	12,5	33,3	4,2	vmbo-kbl/gli t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	19,6	25,5	17,3	5,4	23,2	12,7	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	16,3	25,6	23,3	12,8	20,5	12,8	havo/vwo en vwo
totaal	14,8	26,8	19,0	9,6	20,9	11,3	
<i>N</i>	182	183	184	197	196	194	
<i>overige landen</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	14,3	17,1	17,1	5,6	13,7	2,7	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	10,3	11,5	15,4	15,4	23,1	6,1	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	16,7	20,4	8,3	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	15,2	25,3	12,7	8,3	18,0	6,7	vmbo-kbl/gli t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	15,9	20,5	16,0	11,6	21,2	11,8	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	12,2	9,5	8,2	7,8	14,5	6,1	havo/vwo en vwo
totaal	13,7	16,3	13,1	10,9	18,3	7,5	
<i>N</i>	490	490	489	617	618	616	

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

** = <10 respondenten

De tabel laat een nogal gedifferentieerd beeld zien. We beperken ons bij de bespreking tot enkele hoofdlijnen. Zoals eerder vermeld levert wiskunde vooral Marokkaanse leerlingen veel problemen op. Met uitzondering van het laagste niveau blijkt dat voor alle niveaus te gelden. Op het hoogste niveau – (havo/)vwo – heeft zelfs 34 procent geen voldoende kunnen halen. Bij Engels deden zij het daarentegen met nog slechts 13 procent onvoldoendes wel veel beter. Turkse leerlingen hebben op dit niveau bij alle genoemde vakken vooruitgang geboekt, met name bij Nederlands en Engels. Surinaamse leerlingen in (havo/)vwo-klassen boekten vooral progressie bij Engels, maar presteerden ook bij de andere vakken beter dan vier jaar eerder. En leerlingen uit de overige herkomstlanden konden hun hoge prestatieniveau handhaven, al scoorden zij in het laatste cohort wel slechter voor wiskunde.

Op het op één na hoogste niveau – (vmbo-tl/)havo – heeft ook ruim 30 procent van de Marokkaanse leerlingen een onvoldoende voor wiskunde. Bij de andere genoemde herkomstcategorieën is dat ongeveer 20 procent. Deze percentages zijn nauwelijks

veranderd in vergelijking met het vorige cohort. In het laatste cohort hadden Turkse leerlingen opvallend veel moeite met Engels (33 procent onvoldoendes), terwijl ook Nederlands (23 procent onvoldoendes) hen nogal wat problemen opleverde.

Op de laagste twee niveaus zijn de percentages onvoldoendes op enkele uitzonderingen na wat lager dan op de hogere niveaus. Zij zijn over de hele linie ook enigszins gedaald in vergelijking met het vorige cohort. Op dit moment kan echter nog niet worden vastgesteld of het hier om betere prestaties gaat danwel om een versoepeling van de gestelde normen. In tabel 6.4 zagen we dat deze onderwijsniveaus relatief veel leerlingen herbergen die nog maar betrekkelijk kort in Nederland zijn. Verwacht mag worden dat hun prestaties daardoor ook minder zijn. Daarom worden in tabel 6.10 de resultaten van de relatieve nieuwkomers – korter dan zes jaar ten tijde van het onderzoek – vergeleken met die van de allochtone leerlingen die al langer in Nederland wonen of hier geboren zijn.

Tabel 6.10 – Percentage allochtone leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal onderwijstypen) in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 96-8 en 00-8 en naar verblijfsduur (totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	cohort 1996-8			cohort 2000-8			nieuwe onderwijsniveaus
	ned	wisk	eng	ned	wisk	eng	
<i>korte verblijfsduur</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	23,8	0,0	4,8	0,0	6,1	6,3	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	9,5	14,3	19,0	25,0	25,0	4,2	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	18,2	21,7	21,7	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	12,0	36,0	16,0	12,5	37,5	12,5	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	17,9	25,0	22,2	13,8	27,6	6,9	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	5,0	0,0	10,0	4,5	9,1	9,1	havo/vwo en vwo
totaal	13,9	16,5	14,9	11,6	19,7	9,6	
N	115	115	114	146	147	146	
<i>lange verblijfsduur</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	12,5	21,2	17,3	8,1	15,6	10,6	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	17,7	24,0	21,0	9,6	22,4	7,8	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	-	-	14,1	22,5	14,9	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	13,8	24,6	20,7	15,6	25,0	13,8	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	16,2	22,7	20,7	14,5	23,2	20,5	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	14,6	14,2	14,2	10,9	19,7	10,2	havo/vwo en vwo
totaal	15,3	21,8	19,3	12,2	21,4	13,3	
N	1232	1239	1238	1409	1411	1401	

Anders dan verwacht hebben de relatieve nieuwkomers over de hele linie zeker niet meer onvoldoendes gehaald dan de allochtone leerlingen die langer dan vijf jaar in Nederland wonen. Dat geldt voor beide cohorten en in veel gevallen ook voor de afzonderlijke onderwijsniveaus. Bij de opsplitsing naar onderwijsniveau moeten we uiteraard wel bedenken dat het bij de nieuwkomers om betrekkelijk kleine aantallen gaat, wat het grillige verloop van de percentages in het bovenste deel van de tabel verklaart. Dat de nieuwkomers het heel goed doen hangt uiteraard samen met de samenstelling van deze groep. Relatief veel asielzoekers zijn hoogopgeleid (Mulder en Uerz, 2002). In tabel 6.4 zagen we ook dat het bij nieuwkomers slechts in beperkte mate om Turkse of Marokkaanse leerlingen gaat.

6.6 Samenvatting

Nadat we in hoofdstuk 3 gerapporteerd hebben over het onderwijstype waarin allochtone doelgroepleerlingen zich in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs bevinden en in hoofdstuk 5 over de prestaties die zij daar geleverd hebben, stond dit hoofdstuk in het teken van een verdere uitsplitsing naar de belangrijkste herkomstlanden. Niet alle allochtone leerlingen behoren overigens tot de doelgroepleerlingen. Kan men bij Turkse en Marokkaanse leerlingen er nagenoeg zonder uitzondering van uitgaan dat zij wel tot de doelgroepleerlingen behoren, bij Surinaamse en Antilliaanse leerlingen geldt dat slechts voor driekwart van de gevallen en bij de leerlingen uit de overige herkomstlanden zelfs maar voor 60 procent. Bovendien hebben Turkse en Marokkaanse leerlingen bijna zonder uitzondering laagopgeleide ouders, terwijl dat bij een herkomst uit Suriname, de Antillen of een ander land gemiddeld slechts bij de helft het geval is. Daar staat tegenover dat een kwart van de Antilliaanse leerlingen en een zesde van de leerlingen uit de overige herkomstlanden korter dan zes jaar in Nederland zijn en derhalve extra risico zouden kunnen lopen op achterstanden in het Nederlandse onderwijs.

De geleidelijke groei van het percentage leerlingen in de lagere onderwijstypen is ook bij de afzonderlijke herkomstlanden terug te vinden. Ruim een op de zes Turkse en Marokkaanse leerlingen volgde in het laatste cohort praktijkonderwijs of leerwagondersteunend onderwijs, en een op de negen Surinaamse leerlingen. Juist bij hen was de stijging groot, want in het voorgaande cohort gold dat nog slechts voor een op de twintig. Verder viel op dat de stijging bij de Turkse en Marokkaanse meisjes groter was dan bij de Turkse en Marokkaanse jongens. Zoals verwacht mocht worden zitten leerlingen die pas relatief kort in Nederland zijn, vaker op het laagste niveau van het voortgezet onderwijs, maar voor leerlingen uit de overige herkomstlanden geldt dat minder dan voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Overigens is het aantal Turkse en Marokkaanse nieuwkomers erg klein.

Wat de deelname aan de hogere onderwijstypen – havo/vwo en havo – betreft, signaleerden we in hoofdstuk 3 bij de allochtone doelgroepleerlingen een trendbreuk. De geleidelijke stijging in voorgaande cohorten werd bij cohort 00-8 omgezet in een – overigens kleine – daling. De daling blijkt zich vooral voorgedaan te hebben bij Surinaamse leerlingen, met name bij de jongens. Bij Turkse leerlingen en ook bij de Marokkaanse jongens heeft de opgaande lijn zich wel doorgezet. Een daling zagen we ook bij de nieuwkomers uit de overige landen. Desondanks is het percentage op het hoogste onderwijsniveau bij deze categorie nog hoger dan bij de al lang in Nederland verblijvende Turkse en Marokkaanse kinderen wat uiteraard samenhangt met het opleidingsniveau van de ouders.

De stijging van de deelname aan de lagere onderwijstypen en de stagnatie danwel daling van de deelname aan de hogere typen komen tot uiting in gemiddeld lagere posities op de leerjarenladder. Die daling was tussen de cohorten 96-8 en 00-8 ook te signaleren op de adviesladder, dit ondanks het feit dat de leerlingen van buitenlandse herkomst over het algemeen hogere Cito-scores hadden dan vier jaar eerder. Bij de allochtone meisjes lijkt de achterstand ten opzichte van de Nederlandse meisjes nog te zijn toegenomen, terwijl de achterstand van de allochtone jongens niet veranderde.

Uit de in het eerste jaar behaalde rapportcijfers bleken allochtone doelgroepleerlingen vooruitgang te hebben geboekt bij Nederlands en vooral Engels. Dat geldt ook voor de onderscheiden herkomstlanden. Bij Engels was de vooruitgang zelfs nog groter dan bij de Nederlandse leerlingen. Desondanks behouden Turkse en Marokkaanse leerlingen bij deze vakken een achterstand op de autochtone leerlingen, maar leerlingen uit de overige herkomstlanden hadden voor Engels betere cijfers dan Nederlandse leerlingen, zoals overigens ook al in het voorgaande cohort het geval was. De progressie bij Nederlands en Engels is meer aan de allochtone meisjes dan aan de jongens te danken, wat niet weg neemt dat ook de jongens hier vooruitgang hebben geboekt. De meisjes hebben in doorsnee voor deze vakken ook beduidend minder onvoldoendes gehaald. Dat geldt overigens weer niet voor de leerlingen uit de overige herkomstlanden bij het vak Engels.

Wiskunde blijkt voor allochtone leerlingen nog vaak problemen op te leveren, zowel voor de jongens als voor de meisjes. Hier behalen de leerlingen uit de overige herkomstlanden nauwelijks minder onvoldoendes dan Turkse en Surinaamse leerlingen. Marokkaanse leerlingen spannen in dit opzicht echter de kroon: 30 procent van de Marokkaanse jongens en ruim een kwart van de meisjes wisten in het laatste cohort niet aan de normen van dit vak te voldoen.

Bij de opsplitsing naar onderwijsniveau blijkt dit met uitzondering laagste niveau voor alle niveaus te gelden. Op het hoogste niveau – havo/vwo en vwo – heeft zelfs 34 procent van de Marokkaanse leerlingen geen voldoende kunnen halen. Er zijn op het hoogste onderwijsniveau echter ook enkele successen te melden. Zo haalden op

dit niveau nog slechts 13 procent van de Marokkaanse leerlingen een onvoldoende voor Engels in vergelijking met bijna 30 procent vier jaar eerder. Turkse leerlingen hebben op dit niveau bij alle vakken vooruitgang geboekt, met name bij Nederlands en Engels. Surinaamse leerlingen boekten hier vooral progressie bij Engels. En leerlingen uit de overige herkomstlanden konden hun hoge prestatieniveau handhaven, al scoorden zij in het laatste cohort wel slechter voor wiskunde. Anders dan verwacht hebben de relatieve nieuwkomers op dit niveau ook minder onvoldoendes gehaald dan de allochtone leerlingen die al langer dan vijf jaar in Nederland wonen.

7 Achterstanden in de vier grote steden

7.1 Inleiding

Omdat het aandeel van allochtone leerlingen in de vier grote steden – Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht – veel groter is dan in de rest van het land, hebben deze steden in de Landelijke Beleidskaders extra aandacht gekregen. Zowel de rijksoverheid als de betrokken gemeenten zelf hebben veel geïnvesteerd in een intensieve aanpak van de onderwijsachterstanden. Daarom is het niet meer dan terecht om bij een onderzoek naar schoolloopbanen en onderwijsprestaties ook een vergelijking op te nemen van de grote steden met de rest van het land. Deze vergelijking is voor het eerst opgenomen bij het onderzoek naar de schoolloopbanen van cohort 96-8.

De opzet van dit hoofdstuk is hetzelfde als bij hoofdstuk 6. Na een beschrijving van enkele kenmerken van de subpopulaties (paragraaf 7.2) worden de ontwikkelingen in de verdelingen over de onderwijsniveaus weergegeven (paragraaf 7.3), waarna in paragraaf 7.4 een vergelijking van rapportcijfers volgt.

7.2 Samenstelling van de steekproeven

Omdat de representatieve steekproeven in de grote steden te weinig autochtone leerlingen tellen – met name met een gewicht van 1.25 – zal de vergelijking worden uitgevoerd op basis van de totale steekproeven. Deze zijn zoals eerder aangegeven niet representatief, maar dat is geen probleem wanneer we de vergelijking beperken tot de afzonderlijke deelgroepen (c.q. de opsplitsingen naar leerlinggewicht en land van herkomst. Er worden derhalve geen totaalcijfers gepresenteerd van de vier grote steden en de rest van Nederland. Dat neemt niet weg dat we in tabel 7.1 wel inzicht geven in de samenstelling van de steekproeven wat betreft leerlinggewicht en land van herkomst. Bij cohort 96-8 zijn de leerlinggewichten aangepast aan de nieuwe regeling. Dat betekent dat alleen leerlingen waarvan beide ouders maximaal een opleiding hebben op LBO-niveau nog als 1.25 leerling zijn aangemerkt.

Tabel 7.1 – Samenstelling van de steekproeven in de vier grote steden (G4) en de rest van het land (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproef (1996 = gecorrigeerd))

	vier grote steden		rest van Nederland	
	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>leerlinggewicht</i>				
1.0	22,0	15,2	50,7	55,5
1.25	14,4	10,2	29,6	27,0
1.9	63,6	74,6	19,6	16,8
<i>N</i>	943	729	4810	6243
<i>herkomstland</i>				
Turkije	17,8	18,8	7,7	5,4
Marokko	18,4	24,1	5,0	4,3
Suriname	16,2	17,4	1,5	1,9
Nederland	29,0	18,1	75,2	78,0
overige landen	18,6	21,5	10,6	9,9
<i>N</i>	964	734	4849	6315

De steekproef in de vier grote steden telde bij cohort 00-8 naar verhouding meer allochtone en derhalve minder autochtone leerlingen dan de steekproef bij cohort 96-8. Bij de steekproef in de rest van het land doet zich het omgekeerde voor: daar zaten juist minder allochtone leerlingen in de laatste steekproef.

In tabel 7.2 gaan we vervolgens na of er bij de allochtone leerlingen in cohort 00-8 verschillen zijn tussen de vier grote steden en de rest van Nederland wat betreft het percentage 1.9-leerlingen per herkomstland. Daarnaast bevat de tabel informatie over het percentage leerlingen met ouders die beide maximaal een opleiding op LBO-niveau hebben en het percentage leerlingen dat korter dan zes jaar in Nederland is.

Tabel 7.2 – Percentage 1.9-leerlingen, percentage leerlingen met ouders met maximaal een LBO-opleiding, percentage leerlingen die korter dan zes jaar in Nederland zijn, naar herkomstland (cohort 2000-8, totale steekproef)

	vier grote steden				rest van Nederland			
	1.9	max. LBO	< 6 jaar in Ned.	N*	1.9	max. LBO	< 6 jaar in Ned.	N*
Turkije	97,1	78,3	6,6	138	95,4	83,0	2,7	331
Marokko	98,9	89,5	9,0	175	98,1	92,1	4,1	267
Suriname	82,9	59,7	5,3	119	73,1	50,4	7,4	120
overige landen	82,2	65,2	13,4	156	58,3	50,7	18,6	602

* gemiddelde N over deze 3 kenmerken

Het percentage 1.9-leerlingen verschilt bij Turkse en Marokkaanse leerlingen in de vier grote steden nauwelijks van dat in de rest van het land. In beide gevallen hebben vrijwel alle leerlingen een gewicht van 1.9 gekregen. Bij de Surinaamse leerlingen en vooral bij de leerlingen uit de overige herkomstlanden is er daarentegen wel een aanzienlijk verschil. In de grote steden behoort ongeveer 80 procent van hen tot de doelgroep leerlingen, in de rest van het land is dat beduidend minder.

Bij het tweede kenmerk – het percentage leerlingen met ouders met maximaal LBO-niveau – zien we hetzelfde beeld. Het percentage is bij Turkse (80 procent) en Marokkaanse leerlingen (90 procent) in de grote steden nagenoeg gelijk aan dat in de rest van het land, terwijl het bij de Surinaamse leerlingen en vooral de leerlingen uit de overige herkomstlanden in de rest van het land aanzienlijk lager is dan in de grote steden.

Ten slotte de verblijfsduur. In de grote steden is het percentage Turkse en Marokkaanse leerlingen die pas kort in Nederland zijn, iets groter dan in de rest van het land. Bij de Surinaamse leerlingen en bij de overige herkomstlanden zitten degenen met een korte verblijfsduur daarentegen iets vaker niet in de vier grote steden.

De hier genoemde verschillen zouden een rol kunnen spelen bij de interpretatie van de uitkomsten van de volgende paragrafen, maar omdat de verschillen tussen de genoemde herkomstlanden ook weer niet erg groot zijn, is het niet aannemelijk dat er veel betekenis aan gehecht moet worden.

7.3 Ontwikkelingen in de verdeling over onderwijsniveaus

In cohort 96-8 bleek de verdeling over onderwijstypen in de vier grote steden in sommige opzichten anders te zijn dan in de rest van het land. Een opvallend verschil was dat zowel 1.0-als 1.9-leerlingen er vaker voor een brugklas met vwo hadden

gekozen dan in de rest van het land het geval was. Bij de 1.25-leerlingen deed zich dit verschil niet voor. In tabel 7.3 gaan we na of cohort 00-8 hetzelfde beeld laat zien. Daarbij gaan we weer uit van het gereduceerde aantal onderwijstypen met vmbo-breed binnen het laatste cohort als afzonderlijk type. Voor de volledigheid vermelden we nog dat bij cohort 96-8 de herziene gewichtenregeling is toegepast.

Tabel 7.3 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van Nederland, uitgesplitst naar leerlinggewicht, cohorten 1996-8 en 2000-8, (1996-8 = gecorrigeerd), gereduceerd aantalniveaus, totale steekproef

oude onderwijsniveaus	1.0- leerl.		1.25- leerl.		1.9- leerl.		nieuwe onderwijsniveaus
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>vier grote steden</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	3,9	2,0	14,8	10,3	7,4	14,7	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	14,0	5,9	21,3	7,4	16,0	11,5	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	17,6	-	45,6	-	17,9	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	9,0	3,9	25,4	0,0	25,9	11,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	27,0	27,5	24,6	25,0	32,3	25,4	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	46,1	43,1	13,9	11,8	18,4	18,7	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>178</i>	<i>102</i>	<i>122</i>	<i>68</i>	<i>564</i>	<i>497</i>	<i>N</i>
<i>rest van Nederland</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	2,3	3,5	10,7	13,4	14,2	16,5	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	9,5	7,3	29,5	17,7	22,7	18,3	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	14,4	-	23,0	-	21,8	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	19,0	9,0	26,3	12,6	25,4	10,6	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	27,5	25,9	18,7	18,8	25,2	20,6	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	41,7	39,9	14,8	14,6	12,5	12,2	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>2316</i>	<i>3310</i>	<i>1361</i>	<i>1648</i>	<i>910</i>	<i>969</i>	

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

Ook in cohort 00-8 blijken 1.0-leerlingen, maar vooral 1.9-leerlingen in de grote steden veel vaker in een (havo)/vwo-brugklas te zitten dan in de rest van het land. Bij de 1.9-leerlingen gaat het zelfs om een verschil van zes procentpunten, waarbij de percentages in beide cohorten nagenoeg hetzelfde zijn gebleven (respectievelijk 18 en 12). Ook het percentage 1.25-leerlingen dat voor een (havo)/vwo-brugklas koos, bleef in de rest van het land nagenoeg gelijk, maar daalde daarentegen in de grote steden

van 14 naar 12 procent. Daarbij moeten we wel aantekenen dat de steekproef in de grote steden betrekkelijk weinig 1.25-leerlingen telt, zodat we voorzichtig moeten zijn met conclusies.

Wat de keuze voor het laagste onderwijsniveau betreft, zien we bij de 1.9-leerlingen in de grote steden een opvallende verdubbeling van het percentage leerlingen (van ongeveer 7,5 naar 15 procent). Daarmee komt het percentage in de buurt van het percentage in de rest van het land. Zoals we ook al eerder zagen vertoont het percentage leerlingen op het laagste niveau in de rest van het land bij ieder leerlinggewicht een stijging. Bij de autochtone leerlingen in de grote steden is dat niet het geval, maar hierbij moeten we voorzichtig zijn vanwege het tamelijk kleine aantal autochtone leerlingen in de steekproef binnen de grote steden.

In tabel 7.4 gaan we de allochtone leerlingen verder opsplitsen naar herkomstland. Dan moet duidelijk worden of de opvallende uitkomsten in de grote steden bij alle bevolkingsgroepen voorkomen.

Tabel 7.4 – Verdeling naar onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs in de vier grote steden en de rest van Nederland bij allochtone leerlingen, uitgesplitst naar land van herkomst, cohorten 1996-8 en 2000-8, gereduceerd aantal keuzen, totale steekproef.

oude onderwijstypen	Turkije		Marokko		Suriname		overige landen		
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
<i>vier grote steden</i>									
vso, vso/ivbo en ivbo	6,3	15,7	8,0	16,5	5,4	13,9	9,2	9,2	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	14,5	13,4	19,1	15,9	14,2	8,7	11,1	5,7	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	10,2	-	21,3	-	15,7	-	19,9	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	26,4	16,5	26,5	11,0	29,1	13,9	15,0	5,7	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	40,9	28,3	29,0	18,9	26,4	28,7	35,3	31,2	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	11,9	15,7	17,3	16,5	25,0	19,1	29,4	28,4	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>159</i>	<i>127</i>	<i>162</i>	<i>164</i>	<i>148</i>	<i>115</i>	<i>153</i>	<i>141</i>	
<i>rest van Nederland</i>									
vso, vso/ivbo en ivbo	17,2	18,3	13,5	17,8	4,3	7,8	8,7	12,4	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	20,2	24,2	29,7	20,2	17,1	13,9	18,4	11,1	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	23,0	-	25,3	-	23,5	-	17,4	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	27,8	8,7	26,6	10,7	31,4	7,0	17,2	10,4	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	24,3	15,5	21,0	17,0	28,6	31,3	28,1	23,3	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	10,6	10,2	9,2	9,1	18,6	16,5	27,6	25,6	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>367</i>	<i>322</i>	<i>229</i>	<i>253</i>	<i>70</i>	<i>115</i>	<i>413</i>	<i>566</i>	

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

Bij alle onderscheiden herkomstlanden zien we in beide cohorten in de grote steden een grotere deelname van leerlingen aan de hoogste vorm van voortgezet onderwijs dan in de rest van het land. Waar het percentage het hoogst is – bij de overige landen – is het verschil overigens het kleinst. Leerlingen uit de overige landen doen het overal goed, zelfs als ze nog maar kort in Nederland zijn, zoals we in tabel 6.4 zagen. Bij de Surinaamse leerlingen zien we in de grote steden een opvallende daling van de keuze voor het hoogste niveau, maar desondanks blijft het percentage hoger dan in de rest van het land. Turkse leerlingen laten daarentegen in het laatste cohort in de grote steden een stijging zien, waardoor het verschil met de rest van het land groter is geworden. Bij de Marokkaanse leerlingen was dit verschil al groot.

De keuze voor het laagste niveau – die zoals gezegd bij cohort 96-8 bij allochtone leerlingen in de grote steden opvallend laag was – is bij de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen in het laatste cohort meer dan verdubbeld. Bij de overige herkomstlanden is dit percentage in de grote steden gelijk gebleven, maar in de rest van het land zien we bij elk van de herkomstlanden een toename van de deelname aan het laagste onderwijsniveau.

In tabel 7.5 gaan we ten slotte na of de ontwikkelingen in de verdeling over de onderwijsniveaus – die met name bij de allochtone leerlingen in de grote steden opvallend waren – samenhang vertonen met de door de basisscholen afgegeven adviezen. We maken de vergelijking alleen naar leerlinggewicht, omdat de verdere opsplitsing naar herkomstland geen bijzondere uitkomsten te zien gaf.

Er worden in de grote steden aan 1.0- en vooral 1.9-leerlingen inderdaad meer adviezen gegeven voor het hoogste onderwijsniveau dan in de rest van het land, maar het verschil is aanzienlijk minder groot dan bij de werkelijk gemaakte keuzes. Zagen we wat de werkelijke keuzes van de 1.9-leerlingen betreft immers een verschil van 18 versus 12 procent, bij de adviezen gaat het slechts om een verschil van ongeveer 10 versus 7 procent. Een flink deel van de 1.9-leerlingen in de grote steden volgt derhalve (havo)/vwo-onderwijs zonder het geëigende advies, maar dat geldt voor de overige leerlinggewichten zeker niet minder. Bij de 1.0-leerlingen in de grote steden daalde het percentage adviezen voor het hoogste niveau zelfs van 36 naar 30 procent, terwijl de daling in de werkelijke deelname beperkt bleef van 46 tot 43 procent.

De verdubbeling van de keuze voor het laagste onderwijsniveau bij 1.9-leerlingen in de grote steden (van 7,5 naar 15 procent) laat wel een vergelijkbare stijging in de adviezen zien (van 6 naar 12 procent). Opvallend is dat het percentage adviezen voor het laagste niveau bij 1.9-leerlingen in de grote steden daarmee op ongeveer hetzelfde niveau komt als in de rest van het land, terwijl de werkelijke deelname in de rest van het land beduidend hoger blijft.

Tabel 7.5 – Verdeling van de adviezen in de vier grote steden en de rest van Nederland, uitgesplitst naar leerlinggewicht, cohorten 1996-8 en 2000-8, (1996-8 = gecorrigeerd), gereduceerd aantal niveaus, totale steekproef

oude onderwijsniveaus	1.0- leerl.		1.25- leerl.		1.9- leerl.		nieuwe onderwijsniveaus
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>vier grote steden</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	1,5	2,9	7,9	12,9	5,9	12,1	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	9,0	2,9	26,0	28,6	24,9	25,0	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	27,5	38,1	38,6	41,4	36,4	32,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	25,5	25,7	19,7	12,9	22,4	21,8	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	36,5	30,5	7,9	4,3	10,3	9,1	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>200</i>	<i>105</i>	<i>127</i>	<i>70</i>	<i>590</i>	<i>496</i>	
<i>rest van Nederland</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	2,4	2,9	9,0	11,5	11,0	11,5	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	11,4	12,0	35,4	31,6	28,4	32,8	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
vbo/mavo en mavo	27,1	28,0	30,8	30,4	35,5	31,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	32,6	28,4	16,0	18,6	17,9	17,9	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	26,5	28,8	8,8	7,9	7,3	6,8	havo/vwo en vwo
<i>N</i>	<i>2347</i>	<i>3391</i>	<i>1396</i>	<i>1673</i>	<i>924</i>	<i>1019</i>	

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

Bij de adviezen aan 1.25-leerlingen zien we een opvallend verschil op het middelste onderwijsniveau (voorheen vbo/mavo en mavo). Terwijl in de grote steden 40 procent van de 1.25 leerlingen dit advies krijgt, is dat in de rest van het land maar 30 procent.

7.4 Posities op de leerjarenladder

In tabel 7.3 en tabel 7.4 zagen we dat in de vier grote steden naar verhouding meer leerlingen van allochtone herkomst doorstromen naar een (havo/)vwo-klas dan in de rest van het land. Weliswaar worden er aan hen ook meer adviezen voor dit niveau gegeven dan elders, maar dat neemt niet weg dat een deel van de allochtone leerlingen zonder het geëigende advies in een dergelijke klas zit. Tegelijkertijd lieten beide tabellen zien dat het percentage allochtone leerlingen op het laagste onderwijsniveau tussen de cohorten 96-8 en 00-8 verdubbelde, waardoor het meer in de buurt kwam van het betreffende percentage in de rest van het land. Bij de afgegeven adviezen

konden we dezelfde ontwikkeling signaleren. In tabel 7.6 worden deze ontwikkelingen – wat wat de laatste twee cohorten betreft – weer samengevat in posities op de leerjarenen adviesladder. Anders dan in paragraaf 6.4 waar we twee tabellen gebruikten om de ontwikkelingen te laten zien, volstaan we nu met één tabel. Dat doen we door de posities in cohort 96-8 voor elk van de herkomstlanden in de tabel op te nemen en vervolgens de afwijkingen te presenteren van cohort 00-8 ten opzichte van het voorgaande cohort. Nu wordt – anders dan in tabel 6.6 – ook voor de Nederlandse leerlingen gebruik gemaakt van de totale steekproef.

Tabel 7.6 – Positie op de leerjaren- en adviesladder, en Cito-scores in de vier grote steden en de rest van Nederland, naar herkomstland (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproef)

	leerjarenladder		adviesladder		cito-score	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>vier grote steden</i>						
Nederland	4,27	- 0,05	4,34	- 0,30	531	531
Turkije	4,14	- 0,25	3,95	- 0,28	526	530
Marokko	4,04	- 0,25	3,81	- 0,22	526	528
Suriname	4,28	- 0,27	4,07	- 0,20	527	529
Antillen	3,71	+0,11	3,73	- 0,67	*	521
overige landen	4,37	- 0,02	4,32	- 0,32	530	531
<i>rest van Nederland</i>						
Nederland	4,31	- 0,03	4,20	- 0,02	534	534
Turkije	3,64	- 0,20	3,55	- 0,18	525	527
Marokko	3,61	- 0,15	3,62	- 0,19	526	528
Suriname	4,09	- 0,06	3,89	- 0,09	530	530
Antillen	3,92	- 0,33	3,67	- 0,25	527	528
overige landen	4,19	- 0,12	4,16	- 0,18	533	532

* = <10 leerlingen

Wat de positie op de leerjarenladder betreft zien we in de eerste kolom dat de verschillen tussen de autochtone leerlingen in de vier grote steden en de rest van het land in cohort 96-8 betrekkelijk klein waren. Met uitzondering van de Antillianen – bij wie het overigens om een klein aantal gaat – namen de allochtone leerlingen in dat cohort

in de vier grote steden een hogere positie in op de leerjarenladder dan in de rest van het land. In cohort 00-8 zien we bij de Nederlandse leerlingen zowel in de grote steden als elders een uiterst minieme daling, en bij de allochtone leerlingen vrijwel steeds een iets grotere daling. Het gevolg daarvan is wel dat de relatieve hoge positie van de allochtone leerlingen in de grote steden ten opzichte van de allochtone leerlingen elders nagenoeg behouden is gebleven. Alleen van de Surinaamse leerlingen is de positie in de vier grote steden nu ongeveer gelijk aan hun positie elders.

Op de adviesladder was er bij de autochtone leerlingen in cohort 96-8 wel een aanzienlijk verschil tussen de grote steden en de rest van het land, zoals dat ook bij de allochtone leerlingen het geval was. In cohort 00-8 zien we over de hele linie lagere adviezen, behalve bij de autochtone leerlingen in de rest van het land, voor wie het gemiddelde adviesniveau praktisch gelijk is gebleven en voor wie nu zelfs iets hoger geadviseerd werd dan voor de autochtone leerlingen in de grote steden. Ondanks de daling in de adviezen kregen Turkse en Marokkaanse leerlingen in de grote steden gemiddeld nog hogere adviezen dan in de rest van het land, wat bij de Turkse leerlingen mogelijk verband zou kunnen houden met een naar verhouding hoge Cito-scores bij het laatste cohort.

7.5 Vergelijking van rapportcijfers

In tabel 7.7 worden de rapportcijfers in de vier grote steden en de rest van het land met elkaar vergeleken, althans per gewichtscategorie. Omdat we in dit hoofdstuk niet van de representatieve steekproeven gebruik gemaakt hebben, doen we geen uitspraken over de grote steden en de rest van Nederland in hun geheel.

Enkele tendensen die we eerder vermelden worden hier uiteraard bevestigd, zowel in de gemiddelde rapportcijfers als in de percentages onvoldoendes. We noemen ze in het kort nog even voordat we ons concentreren op de vergelijking tussen grote steden en de rest. Nederlands en Engels zijn door cohort 00-8 over de hele linie beter gemaakt dan door cohort 96-8, voor wiskunde geldt dat niet. En 1.0-leerlingen behalen betere prestaties dan 1.25-leerlingen die doorgaans weer beter scoren dan 1.9-leerlingen.

Tabel 7.7 – Gemiddelde rapportcijfers voor Nederlands, wiskunde en Engels en percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 in de 4 grote steden en de rest van het land (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproef)

		nederlands		wiskunde		engels		
		96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>gemiddelde rapportcijfers</i>								
	grote steden	1.0	6,7	6,9	6,8	6,8	6,8	7,4
	rest Nederland	1.0	6,7	7,0	6,8	6,8	6,8	7,1
	grote steden	1.25	6,5	6,7	6,4	6,4	6,6	6,7
	rest Nederland	1.25	6,6	6,8	6,6	6,6	6,6	6,9
	grote steden	1.9	6,4	6,5	6,2	6,4	6,4	6,8
	rest Nederland	1.9	6,5	6,7	6,5	6,3	6,7	7,1
<i>percentage onvoldoendes</i>								
	grote steden	1.0	10,0	7,1	10,7	7,1	12,3	6,0
	rest Nederland	1.0	9,0	6,7	11,5	10,0	14,3	10,0
	grote steden	1.25	14,3	12,2	25,5	22,0	22,1	26,5
	rest Nederland	1.25	11,7	8,4	15,3	15,5	17,7	13,5
	grote steden	1.9	18,2	14,5	24,3	20,5	24,9	18,2
	rest Nederland	1.9	14,7	10,7	19,1	22,4	19,5	10,9

Afgezien van deze uitkomsten laat tabel 7.7 zien dat de prestaties in de rest van Nederland vrijwel steeds net iets beter zijn dan in de vier grote steden. Maar er zijn ook enkele uitzonderingen op deze regel. Voor wiskunde hebben de 1.9-leerlingen in de grote steden nu beter gepresteerd dan in de rest van het land en hebben zij ook vooruitgang geboekt, terwijl de 1.9-leerlingen in de rest van het land bij wiskunde nu slechter scoorden dan vier jaar geleden. Voor Engels hebben de 1.0-leerlingen in de grote steden nu minder onvoldoendes en een beduidend hoger cijfer dan de 1.0-leerlingen in de rest van het land. Bij de 1.25- en de 1.9-leerlingen blijven de grote steden wat Engels betreft echter wel duidelijk achter bij de rest van het land, zeker als we kijken naar het percentage onvoldoendes, dat in de grote steden bijna twee keer zo hoog ligt en dat in het laatste cohort vooral bij de 1.25-leerlingen erg hoog was. Dit laatste percentage moet door het kleine aantal leerlingen evenwel voorzichtig worden behandeld. In tabel 7.8 maken we – wat het percentage onvoldoendes betreft – een opsplitsing naar herkomstland, zodat de 1.0- en de 1.25-leerlingen worden samengevoegd.

Tabel 7.8 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar herkomstland, in de 4 grote steden en de rest van het land, (cohorten 96-8 en 00-8, totale steekproef)

	nederlands		wiskunde		engels	
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8
<i>vier grote steden</i>						
Turkije	17,9	15,4	18,4	11,9	30,0	28,2
Marokko	17,3	19,2	23,5	24,5	26,5	19,5
Suriname	17,6	8,7	32,8	16,7	18,3	10,9
Antillen	11,1	12,5	16,4	14,4	16,5	18,8
overige landen	15,6	8,4	19,5	23,5	17,5	6,8
<i>rest van Nederland</i>						
Turkije	17,3	12,0	19,6	21,4	25,3	13,6
Marokko	15,5	10,5	28,1	30,3	21,2	16,1
Suriname	9,4	10,6	15,4	25,5	20,0	11,8
Antillen	9,9	6,9	12,8	11,5	15,7	10,9
overige landen	12,2	11,4	14,9	17,0	10,7	7,6

Wanneer we het herkomstland als ingang nemen, blijkt de algemene tendens – in de rest van Nederland worden minder onvoldoendes behaald dan in de vier grote steden – een aantal uitzonderingen op te leveren. Wat Nederlands en Engels betreft, leverden de Surinaamse leerlingen en de leerlingen uit de overige landen in het laatste cohort in de grote steden goede prestaties, niet alleen in vergelijking met de rest van het land, maar zeker ook in vergelijking met het voorgaande cohort. Bij wiskunde behaalden de Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen in de grote steden in het laatste cohort duidelijk minder onvoldoendes dan in de rest van het land en – met uitzondering van de Marokkanen – ook duidelijk minder dan vier jaar eerder. In tabel 7.9 volgt ten slotte nog een opsplitsing naar onderwijsniveau.

Tabel 7.9 – Percentage leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels, naar onderwijsniveaus (gereduceerd aantal onderwijstypen) in de 4 grote steden en de rest van het land (totale steekproef)

oude onderwijsniveaus	nederlands		wiskunde		engels		nieuwe onderwijsniveaus
	96-8	00-8	96-8	00-8	96-8	00-8	
<i>vier grote steden</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	11,1	2,8	13,0	12,7	18,9	11,3	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	20,3	18,8	24,0	21,7	18,6	7,2	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	10,2	-	14,5	-	18,7	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	13,4	21,9	29,9	28,6	25,0	14,1	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	15,0	16,9	19,9	22,3	21,5	29,9	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	17,7	12,5	16,2	16,3	21,8	10,9	havo/vwo en vwo
<i>rest van Nederland</i>							
vso, vso/ivbo en ivbo	10,6	5,4	16,4	12,8	15,5	7,7	vmbo-pro en -lwo
ivbo/vbo en vbo	12,6	6,5	15,5	17,8	19,0	9,8	vmbo-lwo/bbl t/m -kbl
	-	10,0	-	15,3	-	15,5	vmbo-breed
vbo/mavo en mavo	11,9	9,5	19,0	14,1	18,5	10,9	vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl
mavo/havo en havo*	11,2	10,3	15,7	15,7	18,1	14,5	vmbo-tl/havo en havo*
havo/vwo en vwo	9,5	5,6	8,5	9,4	11,8	7,5	havo/vwo en vwo

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

De algemene conclusie dat er in de rest van het land minder onvoldoendes worden behaald dan in de vier grote steden kan voor de verschillende onderwijsniveaus nagevoeg gehandhaafd worden. Alleen op de lagere onderwijsniveaus zijn er enkele uitzonderingen die overigens ook deels het gevolg kunnen zijn van kleine aantallen. Op de eerdere conclusie dat met name Nederlands en Engels in het laatste cohort beter zijn gemaakt dan in het voorlaatste cohort, valt ook een duidelijke uitzondering te constateren. Leerlingen op vmbo-tl/havo- en havo-niveau (niveau 4) in de grote steden scoorden bij alle vakken slechter dan vier jaar eerder. Wat Nederlands betreft geldt dit ook voor leerlingen van onderwijsniveau 3.

7.6 Samenvatting

Dit hoofdstuk stond in het teken van een vergelijking van de uitkomsten in de vier grote steden met die in de rest van het land. Omdat deze steden veel meer allochtone leerlingen in de schoolbevolking tellen, krijgen zij meer aandacht van het rijk, terwijl ook de betrokken gemeenten zelf veel investeren in het verkleinen van de onderwijsachterstanden.

Door te kleine aantallen konden we bij deze vergelijking geen gebruik maken van de representatieve steekproef, zodat de vergelijking zich primair richt op afzonderlijke deelgroepen. Omdat vrijwel alle Turkse en Marokkaanse leerlingen in de steekproeven een gewicht van 1.9 hebben – en derhalve tot de doelgroepleerlingen behoren – zijn er wat dit betreft nauwelijks verschillen tussen de polualaties in de vier grote steden en de rest van het land. Bij de Surinaamse leerlingen en de leerlingen uit de overige herkomstlanden is er daarentegen wel een aanzienlijk verschil. In de grote steden behoort ongeveer 80 procent van hen tot de doelgroepleerlingen, in de rest van het land is dat aanzienlijk minder.

In de grote steden blijken 1.0-leerlingen, maar vooral 1.9-leerlingen veel vaker in een (havo/)vwo klas te zitten dan in de rest van Nederland. Dat geldt met name voor Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen, wat niet wegneemt dat bij de twee laatstgenoemde bevolkingsgroepen het percentage gedaald is vergeleken met vier jaar eerder. Er zijn in de grote steden aan de 1.9-leerlingen ook meer adviezen voor (havo/)vwo afgegeven dan in de rest van het land, maar het verschil is minder groot dan bij de werkelijk gemaakte keuzes. Meer dan elders zitten hier derhalve 1.9-leerlingen op het hoogste onderwijsniveau zonder het geëigende advies.

Op het laagste onderwijsniveau (praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs) zitten in de grote steden naar verhouding minder 1.9-leerlingen dan in de rest van het land. In cohort 96-8 ging het nog om een heel groot verschil, maar door een verdubbeling komt het percentage in cohort 00-8 meer in de buurt van het percentage in de rest van het land. De verdubbeling – of soms zelfs meer dan dat – deed zich in ieder geval voor bij Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen. Bij enkele andere herkomstlanden was dat ook het geval, maar omdat het dan om kleine aantallen gaat, is het voorbarig om conclusies te trekken. En het percentage voor de overige herkomstlanden tezamen bleef gelijk. De verdubbeling van de keuze voor het laagste onderwijsniveau bij 1.9-leerlingen in de grote steden gaat gepaard met een vergelijkbare stijging bij de adviezen. Opvallend is dat het percentage adviezen voor het laagste niveau bij 1.9-leerlingen in de grote steden daarmee ongeveer op hetzelfde niveau komt als in de rest van het land, terwijl de werkelijke deelname in de rest van het land nog steeds hoger ligt.

Op de leerjarenladder bleef de relatief hoge positie van allochtone leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in de grote steden in vergelijking met alloch-

tone leerlingen elders in het land nagenoeg behouden. Dat neemt niet weg dat de allochtone leerlingen zowel in de grote steden als elders in het land op deze ladder meer daalden dan de autochtone leerlingen. Op de adviesladder was het beeld enigszins anders. Bij cohort 00-8 zagen we over de hele linie lagere adviezen, behalve bij de autochtone leerlingen in de rest van het land, wat uiteraard verreweg de grootste groep is. Niettegenstaande hun lagere adviezen in vergelijking met het voorgaande cohort, kregen Turkse en Marokkaanse leerlingen in cohort 00-8 in de grote steden gemiddeld nog wel hogere adviezen dan elders in het land.

Terwijl leerlingen in de vier grote steden in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in doorsnee in een hoger onderwijstype zitten dan leerlingen in de rest van het land, behalen de laatstgenoemden over de hele linie iets minder onvoldoendes op hun rapport voor Nederlands, wiskunde en Engels. Maar er zijn ook enkele uitzonderingen te melden. Voor wiskunde hebben de 1.9-leerlingen in de grote steden bij het laatste cohort niet alleen beter gepresteerd dan vier jaar geleden, maar ook beter dan de vergelijkbare categorie in de rest van het land. Dat geldt vooral voor de Surinaamse en Turkse leerlingen. De Marokkaanse leerlingen deden het wel beter dan in de rest van het land, maar zij lieten zelf een progressie zien. De Surinaamse leerlingen in de grote steden boekten ook bij Engels en Nederlands grote vooruitgang vergeleken met vier jaar geleden, waardoor zij voor deze vakken nu minder onvoldoendes hebben dan Surinaamse leerlingen in de rest van het land.

8 Samenvatting en conclusies

8.1 Inleiding

Al enkele decennia lang heeft de overheid beleid ontwikkeld om de onderwijsachterstanden van specifieke groepen leerlingen te verkleinen. De belangrijkste doelgroepen van dit beleid zijn de autochtone en allochtone leerlingen van wie de ouders een laag opleidings- en beroepsniveau hebben. Op de lange termijn moet het beleid leiden tot een evenredige deelname van de doelgroepleerlingen aan de verschillende typen voortgezet onderwijs.

Om de effecten van het zogenoemde onderwijsvoorrangsbeleid en sinds 1998 het onderwijsachterstandenbeleid te kunnen evalueren, zijn vanaf het schooljaar 1988/1989 om de twee jaar op ongeveer 600 basisscholen toetsen afgenomen om de reken- en taalvaardigheden van de leerlingen van groep 4, 6 en 8 vast te leggen. Sinds 1994 is daar groep 2 aan toegevoegd en is ook de doelstelling van het onderzoek verruimd. Het gaat nu niet meer alleen 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 zijn getoetst, verder gevolgd bij hun gang door het voortgezet onderwijs. Bij dit onderzoek wordt niet iedere twee, maar iedere vier jaar met een nieuw cohort gestart. Het eerste cohort had betrekking op leerlingen die in het schooljaar 1988/1989 in groep 8 van de basisschool zaten, kortweg aangeduid als cohort 88-8. Na dit cohort en de cohorten 92-8 en 96-8 is cohort 00-8 het vierde cohort dat in dit kader gevolgd wordt. Bij het volgen van de cohorten in het voortgezet onderwijs wordt jaarlijks vastgesteld in welk leerjaar en welk onderwijstype de leerlingen zitten en welke prestaties zij daarbij leveren. Vanaf het derde leerjaar worden ook de vakkenpakketten vastgelegd en vanaf het vierde leerjaar de eindexamenresultaten.

Het onderhavige rapport heeft primair betrekking op het eerste leerjaar in het voortgezet onderwijs van cohort 00-8. Dat wil zeggen dat het gaat om leerlingen die in augustus 2001 naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan. Omdat cohort 00-8 inmiddels het vierde cohort is dat gevolgd wordt, kunnen de ontwikkelingen sinds het eerste cohort in beeld worden gebracht. In paragraaf 8.2 wordt aangegeven welke onderzoeksvragen bij het vergelijken van ontwikkelingen centraal staan en binnen welke beleidscontext de ontwikkelingen moeten worden bekeken. Daarna wordt in paragraaf 8.3 verder ingegaan op de ontwikkelingen in de onderwijspositie van leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs en in paragraaf 8.4 op hun prestaties.

8.2 Doel van het vergelijken van cohorten

Zoals gezegd gaat het bij het onderhavige onderzoek om leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. De vragen die over de leerlingen in dit leerjaar kunnen worden gesteld betreffen slechts twee zaken: het onderwijstype waarin zij les krijgen en de prestaties die zij daarbij leveren. Uit eerdere cohorten is gebleken dat doelgroepopleerlingen in beide opzichten een achterstand hebben. Vanaf het tweede jaar kunnen daar nieuwe indicaties voor achterstand bij komen. Dan wordt immers pas duidelijk of zij in het eerste jaar vaker zijn blijven zitten of vaker zijn doorgestroomd naar een lager onderwijstype dan waarop zij begonnen zijn. En nog pas later wordt duidelijk of zij het voortgezet onderwijs met succes hebben afgerond. Omdat de cohorten die in het voortgezet onderwijs gevolgd worden, ook reeds in in het basisonderwijs zijn gevolgd, zijn uiteraard ook die gegevens bekend. Dat betekent dat we weten welke prestaties deze leerlingen op de basisschool geleverd hebben en welk advies zij van de basisschool hebben gekregen wat betreft het onderwijstype in het voortgezet onderwijs. Voorzover gegevens uit de basisschoolperiode een rol spelen bij de interpretatie van de gegevens in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs, komen zij in dit rapport aan de orde.

Bij het volgen van cohorten over een reeks van jaren doen zich vrijwel altijd complicaties voor, hetzij door wijzigingen in het beleid zelf, hetzij door externe factoren. Wat de wijzigingen in het beleid zelf betreft, wijzen we op de veranderde omschrijving van autochtone doelgroepopleerlingen. Tot en met cohort 96-8 was het om tot deze categorie gerekend te worden voldoende dat één van de ouders maximaal een opleiding op vbo-niveau had. Sindsdien moeten beide ouders aan die voorwaarde voldoen, waardoor het aandeel van deze groep is gedaald. Voor deze beleidswijziging kon evenwel een correctie worden toegepast. Dat was echter niet mogelijk bij de externe factoren. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een voortgaande instroom van nieuwe allochtone leerlingen in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Maar ook beleidswijzigingen van de overheid die niet onder het onderwijsachterstandenbeleid vallen, kunnen effect hebben op de te beschrijven ontwikkelingen, zonder dat dit effect precies te meten is. Zo mag men aannemen dat het WSNS-beleid (Weer Samen Naar School) ertoe geleid heeft dat leerlingen die voorheen naar het speciaal basisonderwijs gegaan zouden zijn, op een reguliere basisschool zijn gebleven. Omdat bij het cohortonderzoek in het voortgezet onderwijs alleen leerlingen van reguliere basisscholen verder worden gevolgd, is het aannemelijk dat het percentage leerlingen in de lagere onderwijstypen reeds hierdoor zal toenemen, omdat deze leerlingen eerst niet en nu wel deel uitmaken van het cohortonderzoek. Ook de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs en de vorming van brede scholengemeenschappen kunnen geleid hebben tot effecten op de verdeling van onderwijstypen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs en mogelijk ook op de prestaties. Ging het bij deze onderwijskundige vernieuwingen nog hoofdzakelijk om veranderingen in de groeps-

samenstelling in het eerste jaar – de mate waarin scholen de leerlingen in heterogene of homogene klassen plaatsten, bij de invoering van het vmbo aan het eind van de jaren negentig kwamen daar voor het eerst sinds lange tijd ook weer nieuwe onderwijstypen bij, waardoor de vergelijkbaarheid met eerdere cohorten extra bemoeilijkt werd.

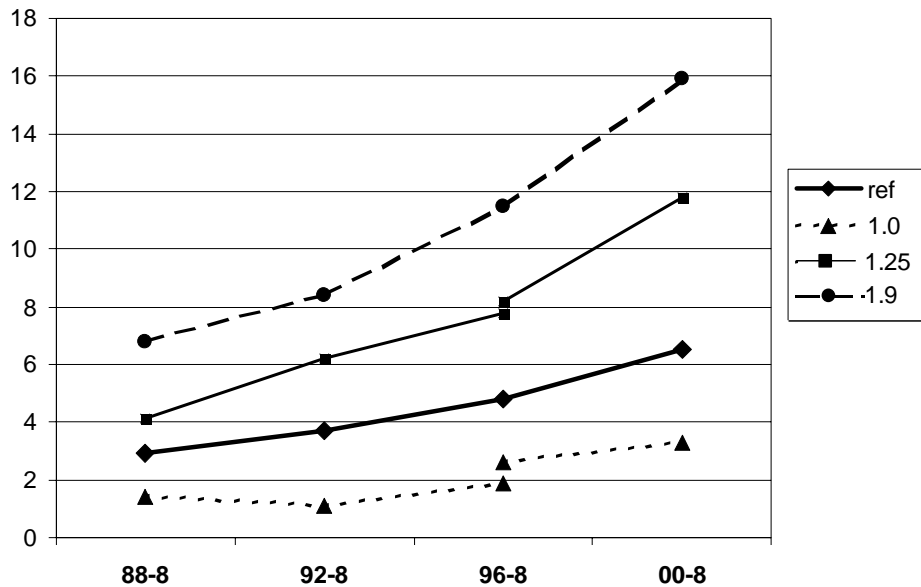
In het geval van het vmbo doet zich evenwel nog een andere complicatie voor die rechtstreeks verband houdt met de belangrijkste doelstelling van het vmbo, de opwaardering van het beroepsonderwijs. Nu de overheid door middel van de invoering van het vmbo de deelname aan het beroepsonderwijs wil bevorderen, kan men zich afvragen hoe deze doelstelling zich verhoudt tot de doelstellingen van het onderwijsachterstandenbeleid. Een keuze voor het vmbo zou binnen de opvatting van de overheid niet meer automatisch als een achterstand kunnen worden gezien, ten minste wanneer het vmbo ook op de prestigeladder hoger zou worden ingeschaald. Of dit laatste het geval is, kan overigens worden betwijfeld. Volgens het SCP is door de invoering van het vmbo de cesuur die voorheen reeds impliciet aanwezig was tussen enerzijds vbo en mavo en anderzijds havo en vwo, eerder verscherpt (Tesser en Iedema, 2001: 115).

De vergelijking van cohorten heeft als belangrijkste doel inzicht te verschaffen in de ontwikkelingen in de onderwijspositie van de verschillende categorieën leerlingen en de mate waarin doelgroepleerlingen in dit opzicht een achterstand hebben ten opzichte van niet-doelgroepleerlingen. Het gaat derhalve om een monitoring en niet om een evaluatie van het onderwijsachterstandenbeleid. Bij een evaluatieonderzoek zouden de effecten van het onderwijsachterstandenbeleid gescheiden moeten kunnen worden van de effecten van andere beleidsinterventies, maar daar leent het onderhavige onderzoek zich niet toe. Dat neemt niet weg dat bij de interpretatie van gesignaleerde ontwikkelingen wel rekening gehouden zal worden met bovengenoemde beleidsinterventies.

8.3 Ontwikkelingen in de onderwijspositie van doelgroepleerlingen

Bij de vergelijking van vier cohorten zagen we een opvallende maar wel geleidelijke groei van het percentage leerlingen in de lagere onderwijstypen. Vòòr de invoering van het vmbo was dat het ivbo of lager, nu gaat het om praktijkonderwijs (pro) en leerwegondersteunend onderwijs (lwo). De groei deed zich bij alle leerlinggewichten voor, maar was verreweg het sterkst bij beide categorieën doelgroepleerlingen. Van de autochtone doelgroepleerlingen zat in het laatste cohort bijna 12 procent in een dergelijke klas, vergeleken met vier procent in cohort 88-8. Bij de allochtone doelgroepleerlingen is het percentage gestegen van nog geen zeven procent in het eerste tot 16 procent in het laatste cohort. In figuur 8.1 worden deze ontwikkelingen in beeld gebracht.

Figuur 8.1 – Ontwikkelingen in de deelname aan het laagste onderwijsniveau in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. (Cohorten 88-8, 92-8 en 96-8: vso, vso/ivbo en ivbo; cohort 2000-8: pro en lwo. Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling)



Nog iets hogere percentages vonden we in het laatste cohort bij de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Verder was het opvallend dat de percentages in de vier grote steden – hoewel zij tussen het voorlaatste en het laatste cohort ongeveer verdubbeld zijn – nog altijd lager zijn dan in de rest van het land. Turkse en Marokkaanse leerlingen die korter dan zes jaar in Nederland zijn, lopen zelfs een kans van één op drie in het voortgezet onderwijs op het laagste niveau te moeten beginnen, bij de overige herkomstlanden bedraagt die kans ongeveer één op vijf.

Het is duidelijk dat deze enorme toename van het percentage doelgroep leerlingen aan onderwijs op het laagste niveau op gespannen voet staat met de doelstellingen van het onderwijsachterstandenbeleid. De vraag is echter of hier van een werkelijke toename sprake is of dat voor de stijgende percentages binnen het cohortonderzoek ook een andere verklaring mogelijk is. Eén voor de hand liggende verklaring zou zijn, dat deze toename een direct gevolg is van de eerder gekozen onderzoeksopzet om scholen voor speciaal basisonderwijs niet bij de cohortonderzoeken te betrekken. Als gevolg van het WSNS-beleid gaan steeds meer leerlingen naar een reguliere in plaats van een speciale basisschool en komen daardoor bij latere cohorten wel in de tabellen terecht, waar dat eerder niet het geval was. Op basis van de voorliggende bestanden is het niet mogelijk het effect van het WSNS-beleid te isoleren, zodat zonder aanvullend onderzoek niet kan worden vastgesteld of deze verklaring voor de totale stijging verant-

woordelijk gesteld kan worden. De groei van het percentage leerlingen op het laagste onderwijsniveau zou ook kunnen wijzen op een groei van het aantal leerlingen met leer- of gedragsproblemen. Bovendien blijkt dat 40 procent van de leerlingen die op het laagste niveau aan het voortgezet onderwijs beginnen, op basis van de Cito-scores en het advies van de basisschool ook voor een iets hoger aanvangsniveau had kunnen kiezen. Het is derhalve mogelijk dat met name doelgroep leerlingen vaker voor onderwijs op het laagste niveau kiezen, omdat zij dit type onderwijs prefereren.

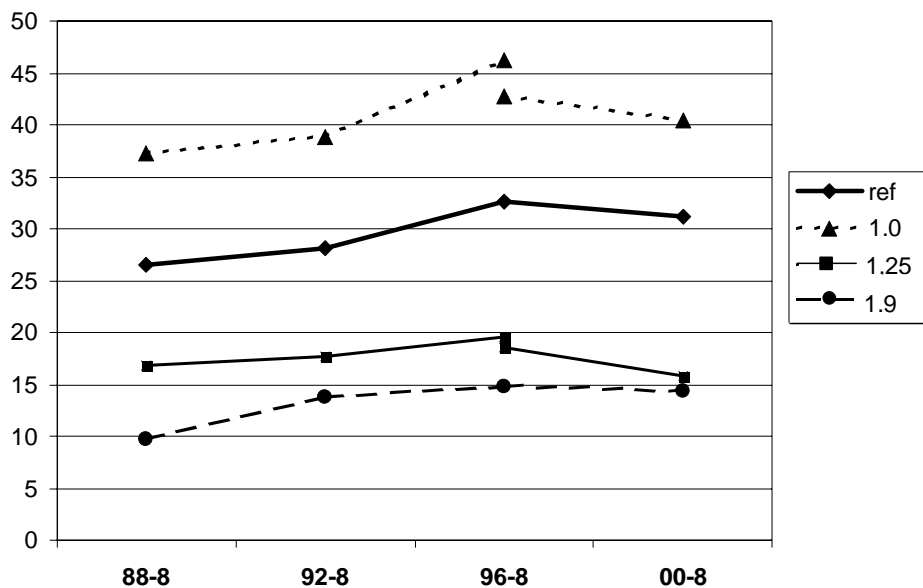
In 2002 is overigens een nieuwe regeling van kracht geworden, waardoor de scholen alleen nog leerlingen mogen opnemen na verwijzing door een regionale verwijzingscommissie. Als gevolg daarvan is het aantal leerlingen op deze onderwijstypen in het schooljaar 2002-2003 met 16 project gedaald vergeleken het jaar daarvoor (Koopman e.a., 2002).

In het middensegment van de leerlingenmarkt heeft de invoering van het vmbo grote verschuivingen teweeggebracht, waardoor een vergelijking met voorgaande cohorten bemoeilijkt wordt. Om de vergelijking toch mogelijk te maken hebben we het aantal onderwijstypen zowel voor als na de invoering van het vmbo gereduceerd tot vijf. Omdat veel scholen in het eerste jaar evenwel nog gekozen hebben voor vmbo-brede brugklassen – waardoor de draagwijdte van de verschuivingen nog niet in de volle omvang zichtbaar is – hebben we dergelijke klassen als afzonderlijk (tussen)niveau opgenomen. Op basis van de vergelijking met de voorgaande cohorten is het aannemelijk dat de vmbo-brede brugklassen aanzienlijk meer leerlingen herbergen uit de bovenkant van het segment – leerlingen die voorheen naar een vbo/mavo- of mavo-klas gegaan zouden zijn – dan door leerlingen uit de onderkant, dat wil zeggen leerlingen die voorheen in een vbo- of ivbo/vbo klas gezeten zouden hebben. Dat geldt ook voor vrijwel alle onderscheiden deelgroepen binnen de leerlingenpopulatie. In het tweede of derde leerjaar wordt pas duidelijk of leerlingen in vmbo-brede brugklassen ook meer doorstromen naar een gemengde of theoretische leerweg dan naar een basis- of kaderberoepsgerichte leerweg. Pas op dat moment wordt zichtbaar of het vervolgtraject bij doelgroep leerlingen lager uitvalt dan bij niet-doelgroep leerlingen.

Voor het welslagen van het onderwijsachterstandenbeleid wordt de deelname van doelgroep leerlingen aan de hogere onderwijstypen – havo/vwo en vwo – evenwel van nog groter belang geacht. Eén van de doelstellingen van het nieuwe Landelijk Beleidskader is de deelname van allochtone doelgroep leerlingen op dit niveau met 4 procent te laten stijgen. De vergelijking van de vier cohorten maakt evenwel duidelijk dat het percentage allochtone doelgroep leerlingen dat in de eerste klas onderwijs op dit niveau volgt tussen cohort 88-8 en 96-8 weliswaar gestegen is van bijna 10 naar bijna 15 procent, maar dat deze stijging in het laatste cohort weer gevolgd is door een kleine daling. Dat is overigens altijd nog beter dan bij de autochtone doelgroep leerlingen waar sinds het voorlaatste cohort een daling van 3 procent geregistreerd werd met het gevolg dat de vergelijking tussen het eerste en het laatste cohort voor

deze doelgroep ook negatief uitpakt: een daling van 17 naar 16 procent, terwijl van de niet-doelgroepleerlingen ongeveer 40 procent in de eerste klas van het voortgezet onderwijs op het hoogste niveau begint. Figuur 8.2 brengt genoemde ontwikkelingen in beeld.

Figuur 8.2 – Ontwikkelingen in de deelname aan het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo of vwo) in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. (Cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8. Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling)



Overigens is er wat betreft de deelname van allochtone doelgroepleerlingen aan het hoogste onderwijsniveau sprake van een aanzienlijk verschil tussen de vier grote steden en de rest van het land. In de vier grote steden gaat ruim 18 procent naar een havo/vwo- of vwo-klas, in de rest van het land is dat maar iets meer dan 12 procent en juist hier heeft zich de – geringe – daling voltrokken. Er zijn – zowel wat het deelnamepercentage betreft als de ontwikkelingen daarin – ook duidelijke verschillen naar herkomstland. In de categorie ‘overige landen’ – dat zijn alle herkomstlanden met uitzondering van Turkije, Marokko, Suriname, de Antillen en de Molukken – gaat zowel in de vier grote steden als elders in het land meer dan een kwart van de leerlingen naar een havo/vwo- of vwo-klas en zelfs van degenen die korter dan zes jaar in Nederland zijn is dat nog altijd ruim 15 procent. De Surinaamse leerlingen komen op de tweede plaats, maar bij hen heeft zich tussen het voorlaatste en laatste cohort een opvallende daling voltrokken van 23 naar 18 procent, die vooral op rekening komt

van de vier grote steden. Desondanks gaan er in de vier grote steden ook in het laatste cohort nog iets meer Surinaamse leerlingen naar het hoogste onderwijsniveau dan in de rest van het land. Bij de Turkse en de Marokkaanse leerlingen is het verschil tussen het deelnamepercentage in de vier grote steden en de rest van het land nog steeds erg groot, in het laatste cohort respectievelijk bijna 16 versus 10 procent en 16,5 versus 9 procent. Over het hele land gezien is er bij de Turkse leerlingen sprake van een stijging van ongeveer 1 procent – van 11 naar 12 – die zowel aan de jongens als aan de meisjes te danken is, wat niet wegneemt dat de Turkse meisjes iets vaker in een havo/vwo- of vwo-klas zitten dan de Turkse jongens. Bij de Marokkaanse leerlingen signaleerden we in het laatste cohort een lichte daling naar 12 procent. Bij hen stromen de jongens nu vaker door naar de hoogste vorm van voortgezet onderwijs dan de meisjes.

De ontwikkelingen in de deelname van doelgroepleerlingen aan de hoogste vorm van voortgezet onderwijs laten derhalve een heel gedifferentieerd beeld zien. Het lijkt erop dat de progressie bij allochtone doelgroepleerlingen die bij eerdere cohortvergelijkingen gesignaleerd werd, nu op zijn minst stagneert, terwijl de autochtone doelgroepleerlingen nu zelfs ook ten opzichte van het eerste cohort geen winst meer geboekt hebben.

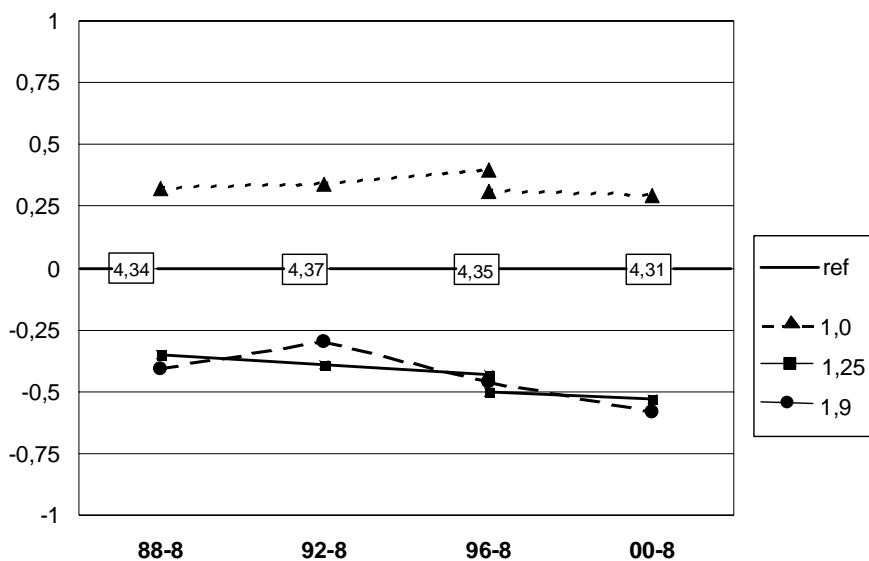
Wanneer we kijken naar de door de basisscholen voor deze doelgroepen afgegeven adviezen, krijgen we hetzelfde beeld, zij het met dit verschil dat de percentages adviezen voor de hoogste onderwijstypen zich op een aanzienlijk lager niveau bevinden dan de werkelijk gemaakte keuzes. Dat geldt voor alle gewichtscategorieën, maar speelt bij de doelgroepleerlingen in sterkere mate dan bij de niet-doelgroepleerlingen. In het laatste cohort had 50 procent van de autochtone en 54 procent van de allochtone leerlingen in een havo/vwo- of vwo klas ten hoogste een havo-advies.

We hebben verder kunnen vaststellen dat de Cito-scores van de allochtone doelgroepleerlingen over de hele linie een stijgende lijn vertonen. Per geadviseerd onderwijsniveau liggen de gemiddelde scores nu veel dichter bij die van de andere gewichtscategorieën dan in voorgaande cohorten het geval was. De hogere Cito-scores hebben evenwel niet geleid tot hogere adviezen. In het laatste cohort hebben we ook geen aanwijzingen gevonden dat – zoals in vroegere cohorten soms gesignaleerd werd (Mulder en Pijl, 1992) – allochtone doelgroepleerlingen een positiever advies krijgen dan op grond van hun prestaties op de basisschool gerechtvaardigd zou zijn. Zoals ook geconstateerd door Tesser en Iedema (2001) lijkt dat verleden tijd.

Om de ontwikkelingen in de onderwijsposities op een eenvoudige manier te kunnen vergelijken hebben we gebruik gemaakt van de leerjarenladder (Bosker en Van der Velden, 1989). Voorzover het leerlingen in het eerste leerjaar betreft, behelst deze ladder een schaal van 6 – wat staat voor vwo als de hoogste trap van de ladder – tot 1. Deze laagste score stond in het verleden voor voortgezet speciaal onderwijs en nu voor praktijkonderwijs. De gemiddelde score van de representatieve steekproef was in het eerste cohort 4,34 en is sindsdien nagenoeg constant gebleven. Door de wijzigin-

gen in de onderwijstypen zegt dat evenwel niet zoveel en kan beter gekeken worden naar de ontwikkelingen in de afwijkingen van de doelgroep leerlingen ten opzichte van de representatieve steekproef. In figuur 8.3 worden deze afwijkingen in beeld gebracht.

Figuur 8.3 – Positie op de leerjarenladder. Ontwikkelingen in de afwijkingen ten opzichte van de score van de representatieve steekproef. (Cohorten 88-8, 92-8, 96-8, 96-8 en 00-8. Cohort 96-8 op basis van oude en nieuwe gewichtenregeling)



Cohort 92-8 blijkt voor de allochtone doelgroep leerlingen een goed jaar geweest te zijn met een achterstand van 0,3. In cohort 96-8 was die achterstand evenwel weer toegenomen tot 0,46 en in het laatste cohort zelfs tot 0,58. Ook bij de autochtone doelgroep leerlingen is de achterstand op de leerjarenladder enigszins toegenomen tot 0,53 in het laatste cohort.

Op de adviesladder die op dezelfde manier kan worden samengesteld, zien we vrijwel dezelfde ontwikkeling. Een verklaring voor de lagere adviezen en de toegenomen achterstand kan gevonden worden in de groei van het aantal leerlingen op het laagste onderwijsniveau die zoals gezegd waarschijnlijk verband houdt met het feit dat steeds meer wsns-leerlingen op de basisschool blijven en daardoor deel uitmaken van het cohortonderzoek. Bekend is dat onder de WSNS-leerlingen de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid oververtegenwoordigd zijn (Petersen en De Keyser, 1991; Smeets, 2003).

8.4 Ontwikkelingen in de prestaties van doelgroep leerlingen

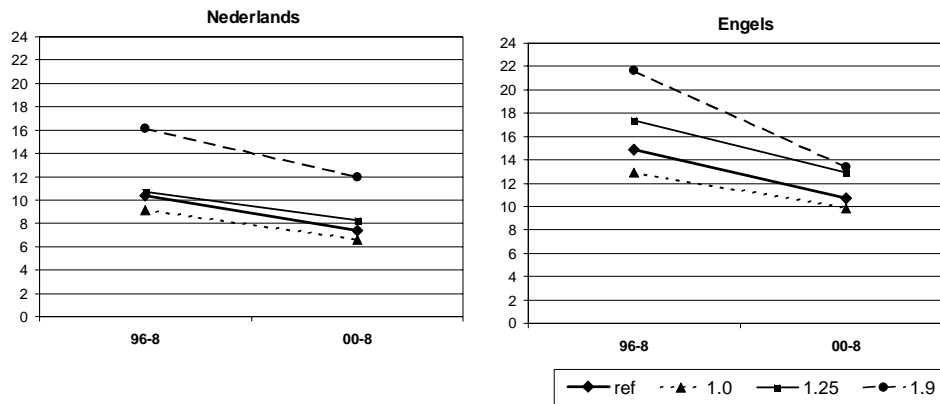
Naast de onderwijsposities zijn de prestaties het tweede kenmerk waarop doelgroep leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs vergeleken kunnen worden met niet-doelgroep leerlingen. Wanneer de doorstroom naar het vervolgonderwijs alleen door het prestatieniveau op de basisschool bepaald zou worden en leerlingen bovendien niet van het advies zouden afwijken, zou de achterstand *binnen* ieder onderwijstype aan het begin van het voortgezet onderwijs in principe zijn opgeheven en zouden alle leerlingen van gelijk niveau zijn. In de praktijk blijken er ook binnen de onderwijstypen van begin af aan al aanzienlijke niveauverschillen te bestaan, al lijkt de aanvangsachterstand van allochtone doelgroep leerlingen te zijn afgenomen. Ook per gekozen onderwijstype blijken hun gemiddelde Cito-scores niet alleen hoger te zijn dan in voorgaande cohorten, maar ook veel meer in de buurt te komen van die van de autochtone leerlingen.

Niveauverschillen binnen een onderwijstype komen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs tot uiting in rapportcijfers. Vanaf cohort 88-8 zijn de rapportcijfers voor Nederlands en wiskunde verzameld en vanaf cohort 92-8 ook voor Engels. Omdat Engels pas op het eind van de basisschool op het programma staat, zouden de doelgroep leerlingen bij dit vak een minder grote achterstand kunnen hebben dan bij Nederlands en wiskunde. Om de ontwikkelingen in de prestaties bij de genoemde vakken in beeld te brengen, zijn we met name uitgegaan van de percentages onvoldoendes. Een onvoldoende wijst erop dat de leerling de behandelde stof niet goed genoeg beheerst en daardoor risico loopt niet over te gaan naar het tweede leerjaar.

Vergelijking van de percentages onvoldoendes in de vier cohorten bracht veel schommelingen aan het licht die waarschijnlijk voor een deel aan toevalligheden te wijten zijn. Toch bleek duidelijk dat de cohorten 88-8 en 96-8 relatief slechte en de cohorten 92-8 en 00-8 relatief goede prestaties geleverd hebben. Dat geldt voor alle gewichtscategorieën. Wat de verklaring is voor de relatief slechte prestaties van cohort 96-8 is niet duidelijk, maar omdat ook de niet-doelgroep leerlingen slecht presteerden, zijn er geen aanwijzingen dat het onderwijsachterstandenbeleid hierbij een rol speelt. De vergelijking hebben we daarom vooral toegespitst op de laatste twee cohorten.

Er bleken verschillen te bestaan tussen de vakken. Nederlands en Engels zijn door cohort 00-8 niet alleen duidelijk beter gemaakt dan door cohort 96-8, maar ook nog iets beter dan door cohort 92-8. In Figuur 8.4 worden voor deze vakken de percentages onvoldoendes weergegeven bij de laatste twee cohorten.

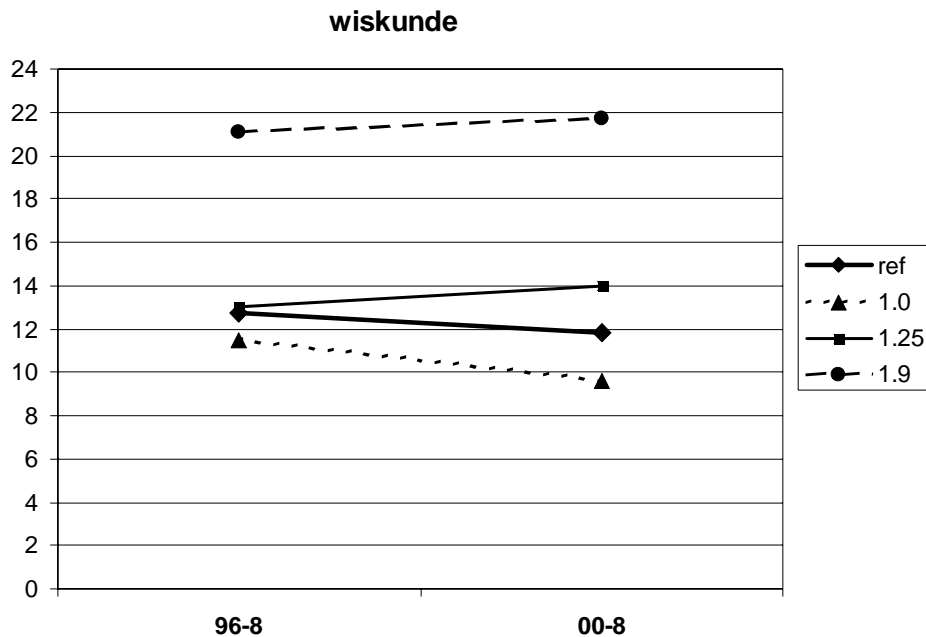
Figuur 8.4 – Percentages onvoldoendes bij de vakken Nederlands en Engels in de laatste twee cohorten



De grootste vooruitgang zagen we bij de allochtone doelgroepleerlingen voor het vak Engels: het percentage onvoldoendes daalde van 21,6 naar 13,4 en het gemiddelde rapportcijfer steeg van 6,6 naar 7,0, wat gelijk is aan de representatieve steekproef en nagenoeg gelijk aan het gemiddelde van de 1.0-leerlingen (7,1). De 1.25-leerlingen bleven daar met een gemiddelde van 6,9 en een daling van het percentage onvoldoendes van 17,4 naar 12,9 nauwelijks bij achter. Leerlingen uit de overige herkomstlanden hadden voor Engels zelfs betere cijfers dan de autochtone leerlingen, maar dat was ook al in het vorige cohort het geval. Ook de Turkse en Marokkaanse leerlingen – en dan met name de meisjes – boekten een duidelijke vooruitgang bij Engels en ook bij Nederlands, al behielden zij nog een flinke achterstand ten opzichte van Nederlandse leerlingen. Leerlingen uit de vier grote steden – waarvan eerder was vastgesteld dat zij naar verhouding een hogere onderwijspositie innamen dan leerlingen in de rest van het land – hadden in doorsnee wel meer onvoldoendes. Maar dat gold weer niet voor de Surinaamse leerlingen die voor Nederlands en Engels niet alleen een duidelijke vooruitgang boekten in vergelijking met vier jaar eerder, maar nu ook beter presteerden dan Surinaamse leerlingen in de rest van het land.

De ontwikkelingen bij het vak wiskunde laten een heel ander beeld zien. Terwijl het percentage onvoldoendes in de representatieve steekproef daalde van 12,7 naar 11,8 procent en bij 1.0-leerlingen zelfs van 11,5 naar 9,6 procent, zagen we bij beide categorieën doelgroepleerlingen een stijging. Bij de 1.25-leerlingen ging het om een stijging van 13 naar 14 procent. Van de allochtone doelgroepleerlingen had in beide cohorten meer dan 20 procent een onvoldoende voor wiskunde (figuur 8.5).

Figuur 8.5 – Percentages onvoldoendes bij het vak wiskunde in de laatste twee cohorten



Ook op (havo/)vwo-niveau blijkt wiskunde een grote struikelblok te zijn voor allochtone doelgroepoerlingen. Bij hen steeg het percentage onvoldoendes van 15 naar ruim 20. Opvallend was dat de leerlingen uit de overige herkomstlanden nauwelijks minder onvoldoendes behalen dan de Turkse en Surinaamse leerlingen. Marokkaanse leerlingen spannen in dit opzicht echter de kroon: 30 procent van de Marokkaanse jongens en ruim een kwart van de meisjes wisten in het laatste cohort niet aan de normen van dit vak te voldoen. Maar terwijl leerlingen in de grote steden bij Nederlands en Engels in doorsnee meer onvoldoendes hebben dan in de rest van land, geldt dat wat wiskunde betreft niet voor de allochtone doelgroepoerlingen. Ook ten opzichte van vier jaar geleden boekten zij progressie.

Tenslotte hebben we nog gekeken of leerlingen die gekozen hebben voor een hoger onderwijsniveau dan geadviseerd, vaker onvoldoendes halen dan leerlingen die zich wel aan het advies hebben gehouden. Het verschijnsel van hoger kiezen dan geadviseerd doet zich vooral voor op onderwijsniveau 4 (vmbo-tl/havo en havo) en onderwijsniveau 5 (havo/vwo en vwo). Op beide onderwijsniveaus blijken inderdaad leerlingen die boven het advies hebben gekozen, relatief veel onvoldoendes te hebben behaald. Toch heeft ook van hen de meerderheid op dit moment nog geen nadeel van de keuze ondervonden, althans niet voorzover dat uit onvoldoendes zou moeten blijken. Heel opvallend is ook dat allochtone doelgroepoerlingen die het advies hebben

opgevolgd, in het laatste cohort niet altijd beter hebben gepresteerd dan degenen van hen die boven het advies hebben gekozen.

8.5 Tot besluit

We hebben nu vier cohorten leerlingen in de eerste klas van het voortgezet onderwijs kunnen volgen. Toen er nog maar twee cohorten – 88-8 en 92-8 – vergeleken konden worden, kon melding gemaakt worden van een positieve ontwikkeling bij de allochtone doelgroepleerlingen. Er werd toen geconcludeerd: ‘De allochtonen uit cohort 92-8 hebben hogere adviezen gekregen, zijn naar hogere vormen van voortgezet onderwijs gegaan en hebben een minder grote achterstand op de vakken Nederlands en wiskunde dan de allochtonen uit cohort 88-8. Hun positie is nog steeds niet rooskleurig, maar er lijkt toch een beweging in de goede richting plaats te vinden’ (Mulder en Suhre, 1995: 125). De auteurs wachtten zich ervoor om de positieve ontwikkelingen toe te schrijven aan het onderwijsvoorrangsbeleid. In vergelijking met cohort 88-8 waren de allochtone leerlingen van cohort 92-8 langer in Nederland, maar deze langere verblijfsduur is zowel binnen als buiten school doorgebracht en het is zeer moeilijk binnenschoolse en buitenschoolse effecten te ontrafelen.

De voorzichtigheid bij de interpretatie bleek een uiterst gelukkige keuze toen vier jaar later duidelijk werd dat de positie van allochtone leerlingen in cohort 96-8 verslechterd was ten opzichte van de positie in cohort 92-8. Wat de keuze van het vervolgonderwijs betreft, kwam dat overigens niet alleen omdat de allochtone doelgroepleerlingen erop achteruit waren gegaan – zoals ook het geval was bij de autochtone doelgroepleerlingen – maar ook omdat de niet-doelgroepleerlingen erop vooruit waren gegaan. De relatieve achterstand was derhalve in dubbel opzicht groter geworden. Ook wat de rapportcijfers betreft bleek de in cohort 92-8 gesignaleerde vooruitgang bij doelgroepleerlingen te zijn omgeslagen in een duidelijke teruguitgang. Voor alle vakken werden meer onvoldoendes behaald en werden de achterstanden op de niet-doelgroepleerlingen groter (Uerz en Mulder, 1999).

Dat een negatieve ontwikkeling niet aan onderwijsvoorrangsbeleid wordt toegeschreven, ligt voor de hand. Er zijn immers andere redenen denkbaar, hoewel niet precies is vast te stellen welke dat zijn en wat hun invloed precies is. Reeds daarom is op voorhand duidelijk dat de ontwikkelingen tussen cohort 96-8 en het laatste cohort – of deze nu in positieve of in negatieve richting gaan – evenmin rechtstreeks aan het inmiddels van ‘onderwijsvoorangs-’ tot ‘onderwijsachterstanden-’ getransformeerde beleid kunnen worden toegeschreven. De ontwikkelingen tussen het voorlaatste en het laatste cohort kunnen wat de allochtone doelgroepleerlingen betreft als volgt worden samengevat: hoewel zij bij het afsluiten van de basisschool gemiddeld hogere Cito-scores hadden, is hun achterstand op de niet-doelgroepleerlingen wat de keuze van het

vervolgonderwijs betreft nog enigszins toegenomen. Wel blijkt hun aanvangsachterstand aan het begin van het voortgezet onderwijs te zijn afgenomen. In de klassen waarin zij zitten zijn hun Cito-scores minder afwijkend van die van de autochtone leerlingen dan voorheen het geval was. Voor Nederlands en vooral Engels blijken zij in het voortgezet onderwijs ook duidelijk minder onvoldoendes behaald te hebben dan vier jaar eerder en zijn hun prestaties ook dichterbij die van de niet-doelgroepleerlingen komen liggen. Opmerkelijk genoeg zien we voor wiskunde een andere tendens. Bij dat vak hebben ze het juist slechter gedaan.

De autochtone doelgroepleerlingen vertonen tussen de laatste twee cohorten een grotere mate van stabiliteit. Hoewel een groter percentage van hen op het laagste niveau aan het voortgezet onderwijs is begonnen, is hun positie op de leerjarenladder minder gedaald en is hun achterstand op de niet-doelgroepleerlingen nauwelijks groter geworden. Net als de allochtone doelgroepleerlingen presteerden zij in het laatste cohort beter voor Nederlands en Engels, maar slechter voor wiskunde. Het percentage onvoldoendes voor dit laatste vak is bij hen echter beduidend lager.

We hebben tot nu toe het accent gelegd op de relatieve achterstand van doelgroepleerlingen. Uiteraard kan er ook van vooruitgang worden gesproken, wanneer de doelgroepleerlingen betere prestaties hebben geleverd dan in verleden, hoewel hun achterstand ten opzichte van de niet-doelgroepleerlingen niet kleiner is geworden. Zo luidt een van de doelstellingen van het nieuwe Landelijk Beleidskader dat de deelname van allochtone doelgroepleerlingen aan de hoogste vorm van voortgezet onderwijs in de komende jaren met 4 procent moet stijgen. Op basis van de uitkomsten van het laatste cohort – waarin er sprake was van een lichte daling – kan er enige twijfel worden uitgesproken of deze absolute doelstelling gerealiseerd kan worden.

Wellicht was het mogelijk geweest ontwikkelingen tussen cohorten toe te schrijven aan het onderwijsachterstandenbeleid als er tussen cohort 88-8 en cohort 00-8 alleen maar ontwikkelingen in positieve richting waren geweest, als met andere woorden de achterstanden van doelgroepleerlingen bij ieder cohort kleiner waren geworden en hun prestaties in het eerste jaar steeds beter. In hun Rapportage minderheden 2001 concluderen Tesser en Iedema dat allochtone leerlingen zowel wat de keuze van het onderwijstype betreft als wat betreft de in het begin van het voortgezet onderwijs geleverde prestaties een flink deel van hun achterstand hebben ingelopen. Zij baseren zich evenwel op een vergelijking van twee cohorten (voel '93 en voel '99) en lopen daarbij het risico dat een vergelijking met een volgend cohort weer anders uitpakt zoals ook gebeurde bij de cohortvergelijkingen waarover hier gerapporteerd wordt. Daarmee bedoelen we niet te zeggen dat het onderwijsachterstandenbeleid geen effecten oplevert, maar wel dat er in de loop der jaren zoveel andere factoren een rol zijn gaan spelen dat deze effecten vrijwel niet te isoleren zijn. Bij onze vergelijking was waarschijnlijk de belangrijkste doorkruisende factor het gegeven dat leerlingen in

het speciaal basisonderwijs niet worden gevolgd bij hun gang naar het voortgezet onderwijs. Toen een deel van deze leerlingen als gevolg van het wvns-beleid op een reguliere basisschool bleef, kwamen zij wel in de tabellen terecht met als logisch gevolg een stijging van het percentage leerlingen in de lagere regionen van het voortgezet onderwijs.

Tesser en Iedema (2001: 152) spreken ook het vermoeden uit dat scholen bij het beoordelen van de prestaties van allochtone leerlingen de geringere taalvaardigheid als een gegeven accepteren en met de mantel der liefde bedekken. 'Pas bij een echte objectieve toetsing van de prestaties, bij het centraal examen, komen de achterstanden weer aan het licht. Door een relatief gunstige beoordeling bij de schoolexamens weten de scholen hun blazoen toch nog redelijk schoon te houden'. De recente onrust die naar boven gekomen is naar aanleiding van het feit dat nu ook in het vmbo centraal getoetst gaat worden, spreekt in dit verband boekdelen.

Met de invoering van het vmbo zijn we bij de laatste conclusie van dit onderzoek gekomen. De invoering van het vmbo was een ingrijpende herstructurering van de onderste regionen van het Nederlandse onderwijsbestel. De effecten hiervan zijn in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs nog niet duidelijk. Voor een deel komt dat omdat veel scholen ervoor gekozen hebben met vmbo-brede brugklassen te werken, met als gevolg dat in het eerste jaar nog weinig definitiefs te zeggen valt over de uiteindelijke leerlingenstromen en de positie die de doelgroepleerlingen daarbij gaan innemen. Onze voorlopige indruk is dat de belangrijkste doelstelling van de herstructurering – de opwaardering van het beroepsgerichte onderwijs – kans van slagen maakt. We baseren die indruk op de constatering dat het vmbo-segment binnen de onderwijstypen er zowel in kwantitatief – meer leerlingen – als kwalitatief – met gemiddeld hogere Cito-scores – opzicht op vooruit gegaan is. Pas wanneer de gegevens uit de volgende leerjaren van cohort 00-8 bekend worden, wordt duidelijk of onze voorlopige indruk juist is geweest.

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.
- Driessen, G. & G. van der Werf (1992). *Het functioneren in het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste jaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Hoesel, P.H.M. van (1987). Algemene, theoretische en organisatorische aspecten van beleids-onderzoek. In: Leeuw, F.L. & M. van de Vall, *Sociaal Beleidsonderzoek*. Den Haag: Vuga.
- 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.
- 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-doelgroepopleerlingen in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen/Groningen: ITS/GION.
- Mulder, L. & D. Uerz (2002). *In een vreemd land op school. De onderwijspositie van asielzoekerskinderen in het basisonderwijs in het schooljaar 2000/2001*. Nijmegen: ITS.
- Pelkmans, A. & A. Claassen (1993). *De vorming van brede scholengemeenschappen. Twaalf fusiesituaties in het voortgezet onderwijs vergeleken*. Nijmegen: ITS.
- Petersen, B. & M. de Keyzer (1991). *Het speciaal onderwijs en het onderwijsvoor-rangsbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E.F.L. (2003). *Op weg naar samenhang. De samenwerkingsverbanden 'Weer Samen Naar School'*. Nijmegen: ITS.
- 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.

Verweij, A.O., B.Goezinge & A. Dijkstra (1995). *Opmaat tot signalering. Instrumentontwikkeling voor de monitor Grote-Stedenbeleid*. Rotterdam: ISEO.

Bijlage A – Tabellen bij hoofdstuk 5

Tabel A 5.1 – Percentage 1.0 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Nederlands in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

<i>1.0-leerlingen</i> oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	*	*	7,1	vmbo-pro
ivbo	*	*	0,6	1,4	5,4	vmbo-lwo
	-	-	-	-	8,3	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	*	*	1,5	vmbo-bbl
	-	-	-	-	8,3	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	-	8,1	vmbo-kbl
vbo	6,5	10,0	8,6	7,8	8,5	vmbo-breed
	-	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	10,2	6,8	8,8	12,0	11,8	vmbo-gl
	-	-	-	-	12,7	vmbo-gl/tl
mavo	8,9	6,4	9,8	10,4	9,2	vmbo-tl
mavo/havo	12,4	6,7	10,6	11,3	9,7	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	12,1	12,7	5,2	5,0	6,9	vmbo/havo/vwo
havo	9,7	5,8	13,6	10,7	10,0	havo
havo/vwo	7,8	4,3	9,3	9,2	4,6	havo/vwo
vwo	5,2	6,8	8,0	7,8	3,5	vwo
totaal	8,9	7,1	9,2	9,4	6,8	
<i>N</i>			1821	2198	3037	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.2 – Percentage 1.25 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Nederlands in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

<i>1.25-leerlingen</i> oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	0,0	*	0,0	vmbo-pro
ivbo	0,0	6,3	7,9	9,6	2,3	vmbo-lwo
	-	-	-	-	0,0	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	0,0	0,0	3,5	vmbo-bbl
	-	-	-	-	6,8	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	-	6,5	vmbo-kbl
vbo	8,7	8,8	13,1	14,3	10,2	vmbo-breed
	-	-	-	-	0,0	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	8,9	8,2	13,8	13,1	10,0	vmbo-gl
	-	-	-	-	8,8	vmbo-gl/tl
mavo	8,2	11,2	10,1	9,4	6,4	vmbo-tl
mavo/havo	21,8	3,7	12,8	11,8	12,4	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	19,6	9,2	5,6	6,3	14,9	vmbo/havo/vwo
havo	0,0	0,0	0,0	*	11,8	havo
havo/vwo	10,3	6,8	12,3	14,2	11,9	havo/vwo
vwo	0,0	28,9	2,1	0,0	9,7	vwo
totaal	10,3	8,2	11,5	11,8	8,6	
			1657	1302	1473	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.3 – Percentage 1.9 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Nederlands in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (totale steekproef, percentages)

<i>1.9-leerlingen</i> oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	13,3	15,0	vmbo-pro
ivbo	8,5	3,6	15,1	5,9	vmbo-lwo
	-	-	-	6,7	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	30,8	4,8	vmbo-bbl
	-	-	-	17,0	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	18,1	vmbo-kbl
vbo	23,2	15,8	17,8	12,2	vmbo-breed
	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	16,9	14,0	10,9	*	vmbo-gl
	-	-	-	11,4	vmbo-gl/tl
mavo	19,2	15,6	18,1	17,8	vmbo-tl
mavo/havo	20,9	12,8	16,6	16,1	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	30,2	18,0	15,1	9,1	vmbo/havo/vwo
havo	*	*	*	13,9	havo
havo/vwo	11,5	6,0	20,0	9,4	havo/vwo
vwo	*	7,8	3,8	13,2	vwo
totaal	20,6	12,9	16,3	12,0	
			1254	1293	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.4 – Percentage 1.0 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor wiskunde in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

<i>1.0-leerlingen</i> oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	*	*	0,0	vmbo-pro
ivbo	*	*	0,5	0,8	9,7	vmbo-lwo
	-	-	-	-	16,7	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	*	*	10,9	vmbo-bbl
	-	-	-	-	25,0	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	-	20,3	vmbo-kbl
vbo	9,8	8,8	8,6	9,7	12,0	vmbo-breed
	-	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	10,2	4,4	15,0	18,4	14,7	vmbo-gl
	-	-	-	-	4,7	vmbo-gl/tl
mavo	10,0	5,3	15,4	14,8	11,4	vmbo-tl
mavo/havo	13,3	15,8	12,9	13,7	10,6	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	11,1	11,1	16,9	16,8	11,6	vmbo/havo/vwo
havo	3,2	5,7	*	10,7	17,1	havo
havo/vwo	8,4	6,7	8,6	8,5	7,2	havo/vwo
vwo	1,7	4,3	10,5	10,6	6,2	vwo
totaal	9,3	8,4	11,1	11,6	10,0	
<i>N</i>			1820	2196	3032	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.5 – Percentage 1.25 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Nederlands in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

<i>1.25-leerlingen</i> oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	0,0	*	15,4	vmbo-pro
ivbo	12,1	10,0	17,9	19,3	13,2	vmbo-lwo
	-	-	-	-	21,7	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	7,1	8,3	8,2	vmbo-bbl
	-	-	-	-	17,8	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	-	17,2	vmbo-kbl
vbo	9,0	14,5	14,6	14,9	12,9	vmbo-breed
	-	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	20,0	11,7	26,3	26,3	16,7	vmbo-gl
	-	-	-	-	11,8	vmbo-gl/tl
mavo	12,8	12,6	14,3	14,8	13,8	vmbo-tl
mavo/havo	10,7	1,4	16,4	16,1	23,2	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	15,7	8,5	18,1	18,8	29,8	vmbo/havo/vwo
havo	0,0	26,5	23,1	*	11,8	havo
havo/vwo	11,9	13,8	8,3	8,5	15,8	havo/vwo
vwo	7,1	27,5	8,5	6,9	6,7	vwo
totaal	11,9	11,7	15,8	16,3	15,7	
			1679	1303	1470	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.6 – Percentage 1.9 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor wiskunde in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 88-8, 92-8, 96-8 en 00-8 (totale steekproef, percentages)

<i>1.9-leerlingen</i> oude onderwijstypen	88-8	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	7,1	5,3	vmbo-pro
ivbo	17,0	6,8	17,9	15,5	vmbo-lwo
	-	-	-	20,0	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	15,4	23,8	vmbo-bbl
	-	-	-	17,4	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	23,6	vmbo-kbl
vbo	27,9	29,2	25,8	23,5	vmbo-breed
	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	16,9	19,7	20,7	*	vmbo-gl
	-	-	-	28,6	vmbo-gl/tl
mavo	20,9	26,6	29,0	30,2	vmbo-tl
mavo/havo	45,7	20,7	23,0	22,3	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	32,7	18,8	15,1	21,8	vmbo/havo/vwo
havo	*	*	*	19,4	havo
havo/vwo	22,9	6,4	16,5	21,4	havo/vwo
vwo	*	0,0	7,7	17,9	vwo
totaal	26,4	18,7	21,3	21,7	
			1260	1294	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.7 – Percentage 1.0 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Engels in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

<i>1.0-leerlingen</i> oude onderwijstypen	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	*	*	0,0	vmbo-pro
ivbo	*	8,3	12,5	8,5	vmbo-lwo
	-	-	-	8,3	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	*	*	4,6	vmbo-bbl
	-	-	-	11,1	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	9,5	vmbo-kbl
vbo	15,7	12,6	10,7	15,6	vmbo-breed
	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	12,5	19,5	22,2	11,8	vmbo-gl
	-	-	-	3,1	vmbo-gl/tl
mavo	7,0	16,8	14,2	13,1	vmbo-tl
mavo/havo	17,1	15,6	17,0	15,5	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	16,5	20,8	19,8	11,7	vmbo/havo/vwo
havo	12,6	22,7	17,9	7,1	havo
havo/vwo	9,9	13,0	12,4	6,8	havo/vwo
vwo	9,8	11,0	11,1	4,6	vwo
totaal	12,3	14,3	14,4	9,9	
		1821	2179	3037	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.8 – Percentage 1.25 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Engels in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten, 92-8, 96-8 en 00-8 (representatieve steekproef, percentages)

<i>1.25-leerlingen oude onderwijstypen</i>	92-8	96-8 oud	96-8 nieuw	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	21,4	*	15,4	vmbo-pro
ivbo	14,5	17,9	17,8	5,7	vmbo-lwo
	-	-	-	8,7	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	14,3	16,7	11,8	vmbo-bbl
	-	-	-	5,6	vmbo-bbl/kbl
	-	-	-	18,3	vmbo-kbl
vbo	13,0	19,2	21,3	17,3	vmbo-breed
	-	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	12,2	21,0	19,2	10,3	vmbo-gl
	-	-	-	8,8	vmbo-gl/tl
mavo	16,9	17,3	21,1	11,0	vmbo-tl
mavo/havo	14,0	20,5	19,1	22,8	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	13,9	9,9	6,4	2,9	vmbo/havo/vwo
havo	0,7	7,7	*	11,8	havo
havo/vwo	16,4	10,3	11,4	14,9	havo/vwo
vwo	26,2	10,9	10,3	0,0	vwo
totaal	14,2	17,3	18,0	13,9	
		1676	1300	1470	

* = < 10 leerlingen

Tabel A 5.9 – Percentage 1.9 -leerlingen met een rapportcijfer lager dan 5,5 voor Engels in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs van de cohorten 92-8, 96-8 en 00-8 (totale steekproef, percentages)

<i>1.9-leerlingen</i> oude onderwijstypen	92-8	96-8	00-8	nieuwe onderwijstypen
vso en isk	*	14,3	10,5	vmbo-pro
ivbo	8,4	16,0	10,2	vmbo-lwo
	-	-	0,0	vmbo-lwo/bbl
ivbo/vbo	*	0,0	9,5	vmbo-bbl
	-	-	2,2	vmbo-bbl/kbl
	-	-	8,5	vmbo-kbl
vbo	19,1	23,1	14,7	vmbo-breed
	-	-	*	vmbo-kbl/gl
vbo/mavo	13,9	21,8	*	vmbo-gl
	-	-	11,4	vmbo-gl/tl
mavo	21,8	22,5	16,8	vmbo-tl
mavo/havo	15,0	23,8	19,8	vmbo-tl/havo
mavo/havo/vwo	13,5	20,3	15,1	vmbo/havo/vwo
havo	*	*	25,0	havo
havo/vwo	10,1	24,7	11,3	havo/vwo
vwo	31,4	11,5	15,4	vwo
totaal	15,8	21,7	13,4	
		1257	1283	

