

## 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/2066/211971>

Please be advised that this information was generated on 2021-03-07 and may be subject to change.

# De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid: ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs

Geert Driessen (red.)



its

**De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid:  
ontwikkelingen in prestaties en  
het advies voortgezet onderwijs**

Geert Driessen (red.)

Augustus 2012

Foto omslag: M. vd. Bogaerdt, Nationale Beeldbank

Projectnummer: 34001082

© 2012 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

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

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

# Managementsamenvatting

## Inleiding

De Nederlandse overheid voert al bijna veertig jaar gericht beleid om onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie van kinderen te bestrijden. Tot de doelgroepen van dat beleid behoren in de praktijk kinderen van laagopgeleide ouders en uit etnische minderheidsgroepen. Deze rapportage bundelt de resultaten van twee deelstudies waarin de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid centraal staan. Voor de analyses is gebruik gemaakt van gegevens die in de loop der jaren zijn verzameld in de cohortstudies PRIMA en COOL<sup>5-18</sup>. In de eerste deelstudie is de vraag aan de orde hoe zich de onderwijspositie, in termen van leerprestaties en advies voortgezet onderwijs, van de doelgroep-leerlingen in de periode 1995–2011 heeft ontwikkeld. Lopen de doelgroepen hun achterstand in? In de tweede deelstudie wordt de relatie leerprestaties – advies ontrafeld. Krijgen de doelgroepen een advies dat in overeenstemming is met hun feitelijke prestatieniveau?

## Deelstudie 1: Ontwikkelingen in prestaties

### Achterstandsbestrijding

Het bestrijden van onderwijsachterstanden kent in Nederland een lange traditie. Sinds halverwege de jaren '70 voert de overheid gericht beleid om de verschillen in schoolloopbanen die het gevolg zijn van een minder-geprivilegieerde thuissituatie te reduceren. Het bekendste onderdeel van dat beleid is waarschijnlijk de zogenoemde gewichtenregeling. Deze houdt in dat scholen meer budget ontvangen naarmate ze meer kinderen hebben uit achterstandssituaties. Die achterstandssituatie werd tot enkele jaren terug bepaald aan de hand van het opleidingsniveau en geboorteland van de ouders; momenteel vormt alleen een laag opleidingsniveau het criterium om tot de doelgroep te worden gerekend. Met het extra budget en allerlei programma's, methoden en strategieën gaan de scholen aan de slag om de loopbanen van de doelgroepleerlingen succesvoller te laten verlopen.

De overheid heeft bepaalde ambities met het onderwijsachterstandenbeleid. Deze zijn vooral gericht op de reductie van de achterstanden van de doelgroepen op het gebied van de Nederlandse taalvaardigheid. Om na te gaan in hoeverre die ambities worden gerealiseerd, zijn in de loop der jaren verschillende monitor-studies verricht. In die studies worden de prestaties van de doelgroepen vergeleken met die van een referentiecategorie, de niet-doelgroep, en wordt nagegaan of de verschillen in de loop van de tijd afnemen. Het doel van de onderhavige studie is nagaan hoe de prestaties van de doelgroepen zich sinds 1995 hebben ontwikkeld en in hoeverre de ambities van de overheid zijn waargemaakt.

## Onderzoeksgegevens

Gebruik is gemaakt van gegevens die zijn verzameld in enkele grootschalige, landelijke cohort-studies. Het betreft de metingen uit 1995, 1999 en 2003 van het PRIMA-cohortonderzoek, en de metingen uit 2008 en 2011 van het COOL-cohortonderzoek. Voor elk van deze metingen zijn gegevens beschikbaar van 550 à 600 basisscholen met per jaargroep zo'n 12.500 leerlingen. Gefocust is op de taal- en rekenvaardigheid in groep 2 en de reken- en taalvaardigheid, de Cito Eindtoetscores en het percentage leerlingen met een havo-vwo advies in groep 8.

De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid zijn enkele malen gewijzigd. Om toch de prestatie-ontwikkeling over de jaren heen te kunnen volgen, is in dit onderzoek een verfijnde tiendingeling geconstrueerd op basis van het opleidingsniveau en geboorteland van de ouders. Daarnaast zijn ook de ontwikkelingen van kinderen uit specifieke herkomstlanden in kaart gebracht. In beide gevallen worden de prestaties van elk van de categorieën vergeleken met die van een referentiecategorie, hier de kinderen van autochtone, middelbaar opgeleide ouders. Deze gedetailleerde indelingen maken het mogelijk na te gaan waar zich precies de problemen voordoen en waar eventuele aangrijpingspunten liggen voor nieuw beleid. Bij de doelstellingen die door de overheid zijn geformuleerd wordt echter niet uitgegaan van een dergelijke gedetailleerde indeling, maar van doelgroepen versus niet-doelgroepen. Daarom is ook nog een driedeling gehanteerd van niet-doelgroep (i.c. de referentiecategorie), autochtone doelgroep en allochtone doelgroep.

## Bevindingen

Wat betreft de stand van zaken in 2011 kan het volgende worden geconcludeerd. Voor groep 2 geldt dat naarmate het ouderlijk opleidingsniveau lager wordt, de *taalvaardigheid* van hun kinderen navenant daalt. Bovendien scoren de allochtone kinderen bij eenzelfde ouderlijk opleidingsniveau lager dan hun autochtone jaargenoten. Voor groep 8 is het scorepatroon vergelijkbaar. Wel zijn de verschillen tussen autochtone en qua ouderlijk opleidingsniveau vergelijkbare allochtone leerlingen in die groep minder groot.

Wat de *rekenvaardigheid* betreft is het patroon in grote lijnen vergelijkbaar met dat bij de taalvaardigheid. De verschillen zijn echter niet zo groot.

De *Cito-scores* volgen eveneens eenzelfde patroon: hogere scores bij kinderen van hoger opgeleide ouders, en bij autochtonen. De verschillen tussen de 0.3 en 1.2 leerlingen (i.c. met een lichte, resp. zware achterstand) zijn daarbij zeer gering.

Met betrekking tot het percentage leerlingen met een *advies havo-vwo* zijn er grote verschillen tussen met name kinderen van hoog- en middelbaar opgeleide ouders. Opvallend is dat de 0.3 leerlingen het wat slechter doen dan de 1.2 leerlingen.

De ontwikkelingen in de reductie van de achterstanden van de doelgroepen worden in onderstaande tabel samengevat. In die tabel wordt die reductie voor drie periodes gepresenteerd, waarbij een vergelijking wordt gemaakt tussen de totale doelgroep (autochtoon plus allochtoon) versus de niet-doelgroep, en een vergelijking tussen de autochtone, respectievelijk allochtone doelgroep versus de niet-doelgroep. Dat gebeurt op basis van de oude gewichtencriteria (alle

autochtone en/of allochtone achterstandsleerlingen versus alle niet-achterstandsleerlingen) en de nieuwe, strengere criteria (de autochtone en/of allochtone achterstandsleerlingen met het gewicht 0.3 of 1.2 versus de overige leerlingen). Een positief percentage in de tabel wil zeggen dat de achterstand van de doelgroep in de betreffende periode is gereduceerd, een negatief percentage duidt op een toename van de achterstand.

*De ontwikkeling in taal- en rekenvaardigheid, Cito-scores en adviezen havo-vwo in groep 8 tussen 1995 en 2011, 2003 en 2011, en 2008 en 2011 (in %)*

	1995-2011	2003-2011	2008-2011
<i>Totale vs. niet-doelgroep</i>			
Taalvaardigheid			
- oude criteria	25%	12%	6%
- nieuwe criteria	18%	11%	-3%
Rekenvaardigheid			
- oude criteria	17%	15%	-6%
- nieuwe criteria	11%	10%	-17%
Cito-scores			
- oude criteria	16%	16%	3%
- nieuwe criteria	12%	7%	-3%
Advies havo-vwo			
- oude criteria	21%	13%	6%
- nieuwe criteria	8%	3%	-2%
<i>Autochtone vs. niet-doelgroep</i>			
Taalvaardigheid			
- oude criteria	11%	-4%	10%
- nieuwe criteria	-4%	-11%	2%
Rekenvaardigheid			
- oude criteria	4%	12%	-7%
- nieuwe criteria	-10%	2%	-20%
Cito-scores			
- oude criteria	13%	14%	11%
- nieuwe criteria	5%	7%	5%
Advies havo-vwo			
- oude criteria	22%	13%	9%
- nieuwe criteria	5%	3%	2%
<i>Allochtone vs. niet-doelgroep</i>			
Taalvaardigheid			
- oude criteria	42%	24%	-4%
- nieuwe criteria	40%	22%	-12%
Rekenvaardigheid			
- oude criteria	19%	18%	-11%
- nieuwe criteria	32%	16%	-14%
Cito-scores			
- oude criteria	34%	13%	-1%
- nieuwe criteria	34%	7%	-12%
Advies havo-vwo			
- oude criteria	18%	9%	1%
- nieuwe criteria	6%	-2%	-6%

In *de periode 1995-2011* heeft een flinke reductie plaatsgevonden van de achterstanden. Die varieert grofweg van een vooruitgang van 25% voor taalvaardigheid tot 15% voor rekenvaardigheid, Cito-scores en advies. Daarbij is echter de vooruitgang van de autochtone doelgroep aanzienlijk geringer dan die van de allochtone doelgroep. De autochtone doelgroep is er wat taal en rekenen betreft zelfs op achteruit gegaan. De allochtone doelgroep is er op die twee vaardigheden juist fors op vooruitgegaan (40, resp. 32%).

In *de periode 2003-2011* heeft de totale doelgroep 15% vooruitgang geboekt. Maar ook hier dient die vooruitgang voor een belangrijk deel op het conto te worden geschreven van de allochtone doelgroep.

Voor *de periode 2008-2011* is het beeld aanzienlijk minder gunstig. Voor de totale doelgroep is er op de meeste aspecten zelfs sprake van een achteruitgang. Uit de uitsplitsing naar autochtoon en allochtoon wordt duidelijk dat die achteruitgang vooral wordt veroorzaakt door de allochtone doelgroep.

Het geheel overziend, blijkt dat er voor de hele periode (1995-2011) wel een flinke vooruitgang is geboekt, met name door de allochtone doelgroep. In de kortere periode 2003-2011 is de vooruitgang veel minder groot en in de meest recente periode (2008-2011) is er zelfs sprake van een (doorgaans lichte) achteruitgang, voornamelijk bij de allochtone doelgroep.

Hoe verhoudt zich dit nu tot de ambities zoals die door de overheid ten aanzien van de taalvaardigheid voor enkele periodes zijn geformuleerd (Rijksoverheid, 2009, 2010)? Voor de meest recente, korte periode (2008-2011) zien we voor de totale doelgroep een zeer geringe achteruitgang (-3%), waarachter een zeer geringe vooruitgang (2%) voor de autochtone doelgroep en een achteruitgang (-12%) van de allochtone doelgroep schuil gaat. Deze ontwikkelingen benaderen geenszins het gestelde doel van een reductie van de taalachterstand met 20%. Het is echter de vraag of zo'n forse inhaalslag in een dergelijk korte periode überhaupt haalbaar is. De tweede hier onderscheiden periode (2003-2011) valt in grote lijnen samen met de periode waarvoor volgens de overheid de taalachterstand met 40% zou moeten zijn gereduceerd (2002-2011). De reductie voor de totale doelgroep bedraagt 12%; de autochtone doelgroep is er iets op achteruit gegaan (-4%), terwijl de allochtone doelgroep er flink op vooruit is gegaan (24%). Hoewel ook hiermee het doel dus niet is gerealiseerd, is er zeker voor de allochtone doelgroep sprake van een substantiële inhaalslag. Voor de langste hier bestudeerde periode (1995-2011) heeft de overheid geen doelen gesteld. Het beeld voor deze periode is zonder meer positief: de totale doelgroep heeft zijn achterstand met 25% weten te reduceren, de autochtone doelgroep met 11% en de allochtone doelgroep met liefst 42%.



## Deelstudie 2: Het advies voortgezet onderwijs

### Over- en onder advisering

Het advies voor voortgezet onderwijs dat kinderen op het eind van de basisschool ontvangen, markeert waarschijnlijk het belangrijkste kruispunt in hun schoolloopbaan. De keuze die wordt gemaakt voor een bepaald type voortgezet onderwijs heeft verregaande consequenties voor de verdere onderwijs- en beroepsloopbaan. Daarom is het van belang dat het advies zo goed mogelijk aansluit bij de capaciteiten van de kinderen. De cognitieve capaciteiten worden meestal gemeten met behulp van een eindtoets, vaak die van het Cito. Behalve cognitieve capaciteiten kunnen ook persoonlijkheidskenmerken, zoals interesses, motivatie en werkhouding, van belang zijn, evenals de mate waarin het kind thuis ondersteund wordt. In het advies van de basisschool wordt doorgaans met al deze factoren rekening gehouden.

Zo'n twintig jaar geleden bleek uit onderzoek dat allochtone leerlingen een hoger advies kregen dan autochtone kinderen die vergelijkbaar scoorden op prestatietoetsen. Er was sprake van over advisering van allochtone leerlingen. Ter verklaring werd er op gewezen dat leerkrachten rekening hielden met het feit dat de leerlingen en hun ouders nog niet zo lang in Nederland verbleven, dat ze de Nederlandse taal nog niet zo goed machtig waren en niet goed wisten wat van hen verwacht werd. Ook werd gewezen op het feit dat het Nederlandse onderwijs nog onvoldoende was ingesteld op de specifieke situatie van migranten. Tegelijkertijd werd er vanuit gegaan dat de allochtone leerlingen wel even intelligent waren en ook hogere niveaus van voortgezet onderwijs aankonden.

In de loop der jaren zijn er verschillende studies verricht om na te gaan of er nog steeds sprake was van over advisering. Die studies lieten zien dat de over advisering van allochtone leerlingen op een gegeven moment was verdwenen en dat er eerder sprake was van onder advisering van autochtone leerlingen: bij vergelijkbare toetsprestaties kregen autochtone leerlingen een lager advies dan allochtone leerlingen. Uit het meest recente onderzoek op dit terrein bleek dat alleen autochtone kinderen van laagopgeleide ouders (met het zogenoemde leerlinggewicht 0.3) iets worden ondergeadviseerd, en autochtone kinderen van hoogopgeleide ouders (met leerlinggewicht 0) iets worden overgeadviseerd. De verschillen zijn bij dit alles echter zeer gering. Daarnaast bleek dat vergeleken met leerlingen die de Cito Eindtoets hebben gemaakt, leerlingen op dezelfde scholen die die toets niet hebben gemaakt een iets lager advies krijgen. Deze leerlingen worden dus bij vergelijkbare competenties en achtergronden licht ondergeadviseerd. De onderhavige studie betreft een replicatie van genoemd onderzoek; het eerdere onderzoek maakte gebruik van gegevens uit het jaar 2008, het huidige onderzoek van gegevens uit 2011. Twee vragen staan centraal: (1) is er sprake van onder- of over advisering van bepaalde sociaal-etnische groepen? (2) Worden leerlingen die niet deelnemen aan de Cito-toets terwijl die toets wel wordt afgenomen op hun school ondergeadviseerd?

## Onderzoeksgegevens

Gebruik is gemaakt van gegevens die zijn verzameld bij de tweede meting van het COOL-cohortonderzoek in 2011. Het zijn gegevens van bijna 7500 leerlingen in 350 klassen van groep 8. Het gaat om het advies voortgezet onderwijs, de scores op de Cito Eindtoets en op toetsen uit het Cito leerlingvolgsysteem, niet-cognitieve competenties als gedrag en werkhouding, persoonlijkheidskenmerken, de sociaal-etnische achtergrond, de sekse, loopbaanvertraging, deelname aan de Cito-toets, classesamenstelling, en gemeentegrootte.

Wat betreft de sociaal-etnische achtergronden van de leerlingen zijn twee indelingen gehanteerd; beide zijn gebaseerd op het opleidingsniveau en geboorteland van de ouders. Allereerst een zeer verfijnde indeling van tien categorieën, en vervolgens een grovere van drie categorieën. Bij die laatste indeling gaat het om de autochtone en de allochtone doelgroep en de niet-doelgroep van het Onderwijsachterstandenbeleid.

## Bevindingen

Uit de analyses met de fijne indeling van *tien sociaal-etnische categorieën* blijkt dat er in eerste instantie grote verschillen optreden in het advies. Wanneer echter de resultaten op de Cito Eindtoets worden verdisconteerd, dan worden de effecten zeer sterk gereduceerd en is er nog voor slechts drie categorieën sprake van een kleine afwijking ten opzichte van de referentiecategorie, hier de autochtone leerlingen van middelbaar opgeleide ouders. Wanneer ten slotte ook nog rekening wordt gehouden met een serie andere kenmerken, dan resteren er uiteindelijk nog slechts twee geringe significante effecten: kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders (met leerlinggewicht 0) worden licht overgeadviseerd, en kinderen van autochtone laagopgeleide ouders (met leerlinggewicht 0.3) worden licht ondergeadviseerd. Binnen de allochtone groep is er geen sprake van onder- of overadvisering. Verder laten de analyses zien dat leerlingen die de Cito-toets niet maken terwijl die toets op school wel wordt afgenomen niet worden ondergeadviseerd.

Uit de analyses met de grovere *driedeling van sociaal-etnische achtergrond* blijkt dat zowel de autochtone als allochtone doelgroep een advies ontvangen dat ruim driekwart niveau onder dat van de niet-doelgroep ligt. Nadat rekening is gehouden met de Cito-scores wordt dat verschil voor het grootste deel wegverklaard. Wanneer daarna rekening wordt gehouden met nog een aantal andere factoren, dan blijkt dat er alleen nog voor de autochtone doelgroep sprake is van een zeer lichte onderadvisering. Ook blijkt dat er geen significant effect is van niet-deelname aan de Cito-toets.

# Inhoud

<b>Managementsamenvatting</b>	iii
<b>Inleiding</b>	1
<b>Deelstudie 1 – <i>De ambities waargemaakt?</i></b>	3
1 Achtergronden	5
1.1 Het achterstandenbeleid	5
1.2 Ontwikkelingen in de onderwijspositie van de doelgroepen	5
1.2.1 Stand van zaken tot 2008	5
1.2.2 Stand van zaken in 2008	6
1.2.3 Ontwikkelingen 1995-2008	7
1.3 Probleemstelling	7
2 Methode	9
2.1 Steekproeven	9
2.2 Instrumenten en kenmerken	9
2.3 Analyse-opzet	12
3 Resultaten	13
3.1 Stand van zaken in 2011	13
3.1.1 Taalvaardigheid	13
3.1.2 Rekenvaardigheid	15
3.1.3 De Cito Eindtoets	16
3.1.4 Het advies voortgezet onderwijs	17
3.2 Ontwikkelingen 1995-2011	18
3.2.1 Taalvaardigheid	18
3.2.2 Rekenvaardigheid	21
3.2.3 De Cito Eindtoets	25
3.2.4 Het advies voortgezet onderwijs	26
3.3 Ontwikkelingen achterstanden doelgroepen	27
4 Conclusies	33
4.1 Stand van zaken in 2011	33
4.2 Ontwikkelingen 1995-2011	33

<b>Deelstudie 2 - <i>Het advies voortgezet onderwijs</i></b>	37
1 Het advies voortgezet onderwijs	39
1.1 Van basis- naar voortgezet onderwijs	39
1.2 Discrepanties tussen prestaties en adviezen	39
1.3 Naar een terechte advisering?	40
1.4 Gevolgen van over- en onderadvisering	43
2 Onderzoeksvragen	47
3 Methode	49
3.1 Steekproef	49
3.2 Instrumenten en kenmerken	51
3.3 Analyse-opzet	54
4 Resultaten	55
4.1 Beschrijvende analyses	55
4.1.1 Adviezen en cognitieve en niet-cognitieve competenties	55
4.1.2 Adviezen, competenties en achtergrondkenmerken	57
4.2 Verklarende analyses	61
5 Conclusies	71
5.1 Over- en onderadvisering	71
5.2 Ontwikkelingen	72
<b>Literatuur</b>	73

## Inleiding

De Nederlandse overheid voert al bijna veertig jaar gericht beleid om onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren in de thuissituatie van kinderen te bestrijden. Tot de doelgroepen van dat beleid behoren in de praktijk kinderen van laagopgeleide ouders en uit etnische minderheidsgroepen. In de loop der jaren zijn tal van onderzoeken verricht om na te gaan in hoeverre de onderwijskansen van deze doelgroepen verbeteren. Daarvoor is veelal gebruik gemaakt van gegevens die zijn verzameld bij grootschalige, landelijke cohortonderzoeken in het basis- en voortgezet onderwijs. Tot 2005 ging het om de zogenoemde LEO-, PRIMA- en VOCL-cohortonderzoeken; in 2008 is het geïntegreerde cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> met een eerste meting van start gegaan. Als vast onderdeel van deze onderzoeken is onder meer informatie verzameld over de thuissituatie van de kinderen, hun taal-, lees- en rekenprestaties, advies voortgezet onderwijs, intelligentie en attitudes en gedrag.

Op verzoek van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) zijn er in 2011 enkele studies verricht naar de positie van de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid in het basisonderwijs. Voor deze studies werd met name gebruik gemaakt van de gegevens van de eerste COOL-meting in 2008. Centraal stond de vraag naar ontwikkelingen in leerprestaties van de doelgroepleerlingen en de vraag naar onbenut talent en discrepanties tussen de prestaties en het advies voor het voortgezet onderwijs (zie Ledoux e.a., 2011; Roeleveld e.a., 2011). In 2011 heeft de tweede COOL-meting plaatsgevonden en is er weer een schat aan gegevens beschikbaar gekomen. Het ministerie van OCW heeft het ITS verzocht op basis van deze nieuwe gegevens de stand van zaken anno 2011 op te maken. In feite betreft het twee replicatiestudies, waarbij enerzijds de ontwikkelingen in leerprestaties en anderzijds de relatie leerprestaties en advies voortgezet onderwijs centraal staan. Meer in het bijzonder is in de eerste deelstudie de vraag aan de orde hoe zich de onderwijspositie, in termen van leerprestaties en advies voortgezet onderwijs, van de doelgroepleerlingen in de periode 1995–2011 heeft ontwikkeld. Het gaat om de vraag of de aanvankelijke achterstand van de doelgroepleerlingen in de loop der jaren is afgenomen. In de tweede deelstudie wordt de relatie leerprestaties – advies ontrafeld. Enkele jaren geleden werd gesuggereerd dat bepaalde doelgroepleerlingen lagere adviezen kregen dan andere leerlingen met vergelijkbare prestaties, de zogenoemde onderadvisering. Hier wordt nagegaan of het advies momenteel in overeenstemming is met het prestatieniveau.

Hierna zijn de resultaten van beide deelstudies samengebracht. Ze zijn afzonderlijk van elkaar uitgevoerd en gerapporteerd en kunnen daarom ook zelfstandig gelezen worden.



## **Deelstudie 1**

De ambities waargemaakt?

De ontwikkeling van de onderwijspositie van de doelgroepen van het  
onderwijsachterstandenbeleid tussen 1995 en 2011

*Geert Driessen*





# 1 Achtergronden

## 1.1 Het achterstandenbeleid

Gedurende bijna veertig jaar voert de overheid beleid om de onderwijskansen van autochtone en allochtone kinderen in achterstandssituaties te verbeteren (Driessen, 2012). In de loop der jaren heeft dat beleid verschillende wijzigingen ondergaan, met name qua inhoudelijke thema's en (daaraan gekoppelde) doelgroepen (Ledoux & Veen, 2009). Een element dat vrij constant is gebleven, betreft de toekenning van extra financiële middelen aan basisscholen met doelgroep-leerlingen, de zogenoemde gewichtenregeling. Achterliggend idee is dat er een relatie bestaat tussen de sociaal-etnische omstandigheden waarin kinderen opgroeien en hun onderwijskansen. In sommige gezinnen is er een rijk cultureel-educatief klimaat, in andere niet - tenminste niet het autochtoon-middenklasse klimaat dat de norm is op de meeste scholen. Hoe ongunstiger nu de thuissituatie, hoe hoger het gewicht dat het kind krijgt en hoe meer extra geld de school ontvangt om via gerichte aandacht voor die thuissituatie te compenseren. De indicatoren die worden gehanteerd voor het identificeren van doelgroepleerlingen, en daarmee voor het leerlinggewicht, zijn enkele malen gewijzigd.

## 1.2 Ontwikkelingen in de onderwijspositie van de doelgroepen

Om na te gaan of het gevoerde achterstandenbeleid effectief is, zijn verschillende evaluaties uitgevoerd. Voor de meeste daarvan is gebruik gemaakt van de landelijke, grootschalige cohortstudies LEO, PRIMA, VOCL en COOL<sup>5-18</sup> (Roeleveld e.a., 2011). Deze cohortgegevens zijn frequent gebruikt voor de monitoring van de onderwijspositie van de doelgroepen. Belangrijkste doel daarvan is nagaan of de prestaties van doelgroepen en niet-doelgroepen dicht bij elkaar komen.

### 1.2.1 Stand van zaken tot 2008

Driessen (2011) heeft wat betreft het basisonderwijs de resultaten van de verschillende studies tot 2008<sup>1</sup> als volgt samengevat.

*Aanvangsverschillen.* Bij aanvang van het basisonderwijs zijn de prestatieverschillen tussen de doelgroepleerlingen en de niet-doelgroepleerlingen groot. Vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen starten hun schoolloopbaan met een grote achterstand, zowel op het gebied van taal als - zij het in minder mate - rekenen. In de meest recente cohorten is er sprake van een afname van

---

1 Omdat de toetsafnames steeds hebben plaatsgevonden in de tweede helft van een schooljaar verwijzen de hier genoemde jaartallen naar dat kalenderjaar.

de aanvangsverschillen. Turkse en Marokkaanse kinderen en autochtone kinderen van laagopgeleide ouders groeien iets toe naar het aanvangsniveau van de niet-doelgroepleerlingen, en dat geldt voor zowel taal als voor rekenen. De kloof ten opzichte van de niet-doelgroepleerlingen is echter nog lang niet overbrugd.

*Allochtone doelgroepleerlingen.* Was er bij de eerste cohortonderzoeken sprake van geen of hooguit geringe prestatie-ontwikkelingen, de laatste jaren blijkt dat de allochtone doelgroepleerlingen in de loop van het basisonderwijs de aanvangsachterstanden op de niet-doelgroepleerlingen enigszins inlopen. In groep 8 zijn de niveauverschillen voor taal kleiner geworden (alhoewel nog altijd duidelijk aanwezig) en voor rekenen grotendeels verdwenen (vooral Marokkaanse leerlingen hebben volgens de laatste PRIMA- en COOL-gegevens hun achterstand op niet-doelgroepleerlingen bij rekenen vrijwel ingehaald). Deze winst wordt met name behaald in de hogere groepen van het basisonderwijs.

*Autochtone doelgroepleerlingen.* Bij de autochtone doelgroepleerlingen doet zich een dergelijke positieve ontwikkeling niet voor. Sinds de striktere definiëring van deze doelgroep is de prestatie-achterstand van de betreffende leerlingen ten opzichte van de niet-doelgroepleerlingen vergroot in plaats van verkleind; de achterstand is bij rekenen groter dan bij taal. Vergeleken met de allochtone doelgroepleerlingen presteren de autochtone doelgroepleerlingen nog wel beter bij taal, maar niet meer bij rekenen.

### **1.2.2 Stand van zaken in 2008**

In Driessen (2011) wordt met behulp van gegevens uit het COOL-cohortonderzoek ook een beschrijving gegeven van de stand van zaken in het basisonderwijs in 2008. Daarbij zijn vergelijkingen gemaakt op basis van een verfijnde indeling van categorieën van leerlingen die binnen het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) kunnen worden onderscheiden.

In groep 2 van het basisonderwijs zijn er tussen de onderscheiden leerlingcategorieën grote verschillen in *taalvaardigheid*. Opvallend is dat allochtone leerlingen steeds veel lager presteren dan autochtone leerlingen met ‘formeel’ dezelfde achtergronden. In groep 8 zijn deze verschillen minder groot, wat niet wegneemt dat er tussen OAB-doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen nog een flinke afstand bestaat. De verschillen tussen leerlingen uit verschillende herkomstlanden zijn vrij gering.

De verschillen in *rekenvaardigheid* zijn veel minder groot dan die in taalvaardigheid, en ook geldt dat de verschillen in groep 8 weer wat minder groot zijn dan die in groep 2. De invloed van de thuissituatie is voor rekenen van minder belang dan die voor taal en neemt gedurende de onderwijsloopbaan ook nog eens flink af. Maar ook hier geldt dat er in groep 8 nog steeds behoorlijke verschillen bestaan tussen OAB-doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen.

### 1.2.3 Ontwikkelingen 1995-2008

In Driessen (2011) worden tevens op basis van gegevens van verschillende metingen van het PRIMA- en COOL-cohortonderzoek de ontwikkelingen tussen 1995 en 2008 beschreven.

In groep 2 van het basisonderwijs is er in de onderzochte periode met betrekking tot de *taalvaardigheid* nauwelijks sprake van ontwikkelingen. In groep 8 zijn echter met name de allochtone doelgroepleerlingen flink vooruit gegaan.

Wat betreft de *rekenvaardigheid* hebben de allochtone doelgroepleerlingen hun positie behoorlijk weten te verbeteren. Dit geldt zowel voor groep 2 als voor groep 8.

Met betrekking tot de situatie in groep 8 is nagegaan in hoeverre de doelgroepen hun achterstanden hebben weten te reduceren. Dat is gebeurd voor de periode 1995-2008 en de periode 2003-2008. De resultaten van de analyses wijzen op grote verschillen tussen de autochtone en de allochtone doelgroep. De allochtone doelgroep heeft een forse inhaalslag gemaakt: in de periode 1995-2008 van rond de 40%, en in de periode 2003-2008 van ruim 25%. Voor de autochtone doelgroep is de ontwikkeling echter lang niet zo rooskleurig. In de periode 1995-2008 is er qua taalvaardigheid sprake van stilstand of zelfs een lichte achteruitgang; in de periode 2003-2008 gaat het om een verslechtering van rond de 15%. Met betrekking tot de rekenvaardigheid doet zich wel een positieve ontwikkeling voor: in de periode 1995-2008 zijn de achterstanden met rond de 10% gereduceerd, en in de periode 2003-2008 met bijna 20%.

### 1.3 Probleemstelling

In het voorafgaande is de balans opgemaakt van hetgeen bekend is over de onderwijspositie van de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid. Daarbij is enerzijds ingegaan op de stand van zaken op een bepaald moment, en anderzijds zijn de ontwikkelingen in verschillende periodes samengevat. De beschrijvingen waren voornamelijk gebaseerd op Driessen (2011) die daarvoor onder meer gebruik maakte van de gegevens die zijn verzameld bij de eerste meting van het COOL-cohortonderzoek in 2008. Inmiddels zijn ook de gegevens beschikbaar van de tweede COOL-meting uit 2011. De onderhavige studie vormt een replicatie van dat eerdere onderzoek. Er wordt nagegaan hoe zich de onderwijspositie van OAB-doelgroepleerlingen in de periode 1995-2011 heeft ontwikkeld. De centrale vraag luidt of de achterstand van de verschillende doelgroepen ten opzichte van een referentiecategorie in de loop van de jaren verkleind is. Om deze vraag te beantwoorden wordt allereerst de stand van zaken in 2011 opgemaakt met betrekking tot de taal- en rekenvaardigheid in groep 2, en de taal- en rekenvaardigheid, de Cito Eindtoetscores en het advies voortgezet onderwijs in groep 8. Vervolgens wordt nagegaan of er wat deze kenmerken betreft in de periode 1995-2011 verschillen zijn in ontwikkelingen tussen de onderscheiden categorieën van leerlingen.



## 2 Methode

### 2.1 Steekproeven

Doel van het onderzoek is het verkrijgen van zicht op de prestatie-ontwikkelingen van de OAB-categorieën. Daarvoor zijn gegevens geanalyseerd die zijn verzameld bij het PRIMA- en COOL-cohortonderzoek. PRIMA is in 1995 gestart met een eerste meting in de groepen 2, 4, 6 en 8 van het basisonderwijs, en is vervolgens tweejaarlijks herhaald tot en met 2005. Aan PRIMA hebben per meting steeds circa 60.000 leerlingen van 600 scholen meegewerkt. In 2008 is PRIMA opgevolgd door COOL, dat driejaarlijkse metingen kent. In het basisonderwijs is op ongeveer 550 scholen informatie verzameld bij 38.000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8.

Bij zowel PRIMA als COOL wordt een steekproef van scholen onderscheiden die representatief is voor alle basisscholen en een aanvullende steekproef van scholen met een oververtegenwoordiging van achterstandsleerlingen. Daar zijn twee redenen voor. Ten eerste wordt er zo voor gezorgd dat ook kleine categorieën van achterstandsleerlingen voldoende zijn vertegenwoordigd in het onderzoek. Ten tweede zitten achterstandsleerlingen meestal geconcentreerd op bepaalde scholen. Door te zorgen voor een sterke vertegenwoordiging van deze scholen in de steekproef kan een goed beeld worden verkregen van de ‘typische’ achterstandsleerling.

De analyses zijn steeds uitgevoerd op de totale steekproef, dus zowel de representatieve als aanvullende steekproef. De reden hiervoor is dat het hier niet gaat om het geven van een representatief beeld, maar om het bepalen van ontwikkelingen *binnen* de verschillende OAB-categorieën. Omdat er (in eerste instantie) tien OAB-categorieën worden onderscheiden, zorgt de keuze voor de totale steekproef ervoor dat ook de kleinere categorieën voldoende leerlingen bevatten en er betrouwbaardere schattingen kunnen worden gemaakt (vgl. Luyten, Cremers-Van Wees & Bosker, 2001).

Van PRIMA en COOL zijn metingen geselecteerd met zoveel mogelijk gelijke tijdsintervallen: 1995, 1999, 2003 (PRIMA) en 2008 en 2011 (COOL). Er is gefocust op de positie van leerlingen bij hun start (groep 2) en aan het eind (groep 8) van het basisonderwijs. Uitvoerige informatie over PRIMA en COOL is voor de hier geselecteerde metingen te vinden in achtereenvolgens Jungbluth e.a. (1996), Driessen, Van Langen en Vierke (2000, 2004), Driessen e.a. (2009) en Driessen, Mulder en Roeleveld (2012).

### 2.2 Instrumenten en kenmerken

In het onderzoek staan de volgende gegevens centraal: de sociaal-etnische achtergronden van de leerlingen, de taal- en rekenvaardigheid, de Cito Eindtoetsscores en het advies voortgezet onderwijs.

Voor de *sociaal-etnische achtergronden* is het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) als vertrekpunt genomen. Binnen dat beleid vormt de zogenoemde gewichtenregeling de basis voor extra financiering die scholen krijgen om achterstanden te voorkomen en bestrijden. Een leerling krijgt een hoger gewicht naarmate de kans op onderwijsachterstanden hoger wordt ingeschat. Naargelang er meer leerlingen met een hoog gewicht (de doelgroep leerlingen) op een school zitten, ontvangt die school meer extra budget. De indicatoren voor de gewichten zijn gebaseerd op de situatie van de ouders van de leerlingen. De afgelopen 25 jaar zijn deze indicatoren qua aantallen en inhoud enkele malen gewijzigd. Aanvankelijk werd uitgegaan van het opleidings- en beroepsniveau en geboorteland van de ouders, tegenwoordig alleen nog van het opleidingsniveau. Hier is op basis van gegevens over geboorteland en opleiding allereerst voor een sterk gedifferentieerde tiendingeling gekozen, met om te beginnen het onderscheid autochtoon - allochtoon en vervolgens daarbinnen vijf (aflopende) opleidingsniveaus.<sup>2</sup> Tabel 1 geeft een overzicht van de tien OAB-categorieën die zijn onderscheiden en hoe die in de loop der jaren zijn aangegeleid in termen van leerlinggewicht. Voor meer informatie zie Roeleveld e.a. (2011).

Aanvullend op deze tiendingeling worden voor de drie 1.9 categorieën ook de scores gepresenteerd naar specifiek herkomstland. Onderscheiden worden Turkije, Marokko, Suriname en de Antillen, en overige niet-westerse landen.

*Tabel 1 – Indeling leerlingen gebaseerd op de gewichtenregeling uit het onderwijsachterstandenbeleid op basis van geboorteland en opleiding ouders*

Categorie	Criteria	Leerlinggewicht		
		voor 1998	na 1998	na 2006
<i>Autochtoon</i>				
1.0 ho	beide ouders meer dan lbo; minstens één ho	-	-	-
1.0 mbo	beide ouders meer dan lbo; maar geen ho	-	-	-
1.25 ex	één ouder max. lbo, de ander meer	0.25	0	0
1.25 0.3	beide ouders max. lbo	0.25	0.25	0.3
1.25 1.2	beide ouders max. lbo; ten minste 1 max. lo	0.25	0.25	1.2
<i>Allochtoon</i>				
1.0 ho	beide ouders meer dan lbo; minstens één ho	-	-	-
1.0 mbo	beide ouders meer dan lbo; maar geen ho	-	-	-
1.9 ex	één ouder max. lbo, de ander meer	0.9	0.9	0
1.9 0.3	beide ouders max. lbo	0.9	0.9	0.3
1.9 1.2	beide ouders max. lbo; ten minste 1 max. lo	0.9	0.9	1.2

2 Deze categorisering vormt gegeven de in de cohortonderzoeken beschikbare informatie een zo goed mogelijk benadering van de door de overheid gehanteerde gewichten. Er kon daarbij geen gebruik worden gemaakt van één van de indicatoren, het beroepsniveau van de ouders, omdat de scholen dit niet (meer) registreren.

De tiendingeling heeft als voordeel dat zicht wordt verkregen op waar de achterstanden zich precies voordoen. In het overheidsbeleid wordt echter met een grovere indeling gewerkt. Momenteel zijn er nog twee doelgroepen, namelijk de 0.3 en 1.2 leerlingen, naast de niet-doelgroep ('0'). Om zicht te krijgen op de ontwikkelingen van de doelgroepen is behalve met de tiendingeling ook met een driedeling gewerkt, namelijk de totale niet-doelgroep, de autochtone doelgroep en de allochtone doelgroep.

De taal- en rekenvaardigheid zijn in beide cohortstudies gemeten met toetsen die alle door het Cito zijn ontwikkeld. De resultaten op deze toetsen zijn uitgedrukt in zogenoemde vaardigheidsscores (zie Vierke, 1995; de Cito toetshandleidingen). Tabel 2 biedt een overzicht van de afgenomen toetsen. De toetsen voor groep 2 zijn afkomstig uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Het betreft toetsen voor het meten van het voorbereidend lezen en rekenen. Een deel van de toetsen voor groep 8 is destijds speciaal door het Cito voor PRIMA ontwikkeld ('PRIMA' in de tabel); deze toetsen meten algemene taal- en rekenvaardigheden. De overige toetsen voor groep 8 zijn afkomstig uit het Cito leerlingvolgsysteem. Omdat bij de laatste COOL-meting in groep 8 verschillende toetsversies zijn afgenomen (de oude en de nieuwe: LVS en LOVS), is om tot één vaardigheidsscore te komen na standaardisatie de z-score van de leerlingen die de nieuwe versie niet hebben gemaakt de score van de oude versie geïmputeerd (voor een uitgebreidere verantwoording zie Driessen en Cuppen, elders in dit rapport).

*Tabel 2 – Overzicht toetsen taal- en rekenvaardigheid in PRIMA en COOL, naar meting en groep*

		PRIMA			COOL	
		1995	1999	2003	2008	2011
<i>Groep 2</i>						
Taal	Begrippen	Begrippen	Begrippen	Taal voor kleuters	Taal voor kleuters	Taal voor kleuters
Rekenen	Ordenen	Ordenen	Ordenen	Ordenen	Ordenen	Ordenen
<i>Groep 8</i>						
Taal	PRIMA	PRIMA	PRIMA	Begrijpend lezen	Begrijpend lezen	Begrijpend lezen
Rekenen	PRIMA	Rekenen/ Wiskunde	Rekenen/ Wiskunde	Rekenen/ Wiskunde	Rekenen/ Wiskunde	Rekenen/ Wiskunde

De tabel laat zien dat er met uitzondering van de bepaling van de rekenvaardigheid in groep 2 (met de toets Ordenen) gedurende de bestudeerde periode verschillende toetsen zijn afgenomen. Voor de analyses is dat geen bezwaar. Er wordt namelijk niet naar verschillen in toetsscore tussen cohorten gekeken, maar naar de relatieve positie van verschillende categorieën van leerlingen ten opzichte van een referentiecategorie en eventuele veranderingen daarin in de tijd.

De prestaties van de leerlingen zijn in groep 8 ook gemeten met behulp van de *Cito Eindtoets basisonderwijs*. Deze toets dekt de domeinen taal, rekenen en informatieverwerking/studievaardigheden. De scores zijn uitgedrukt in zogenoemde standaardscores. Daarnaast is bekend welk *advies voor voortgezet onderwijs* de leerlingen hebben gekregen. Op basis van de door de scholen aangeleverde informatie is het percentage leerlingen bepaald met het advies havo, havo/vwo of vwo.

### 2.3 Analyse-opzet

In de analyses hierna worden allereerst de gemiddelde scores van de verschillende categorieën van leerlingen gepresenteerd voor de meest recente gegevens, die uit 2011. Dat gebeurt op basis van de tiending die in de vorige paragraaf is toegelicht. Daarnaast worden ook scores gepresenteerd naar herkomstland van de 1.9 leerlingen. Bij de interpretatie van de resultaten van deze herkomst-differentiatie dient wel rekening te worden gehouden met het feit dat de aantallen leerlingen in sommige cellen relatief klein kunnen worden.

Om de ontwikkelingen van de leerlingen in kaart te brengen, worden de gemiddelde scores van elk van de onderscheiden categorieën van leerlingen steeds afgezet tegen die van een referentiegroep. Hier is in het geval van de tiending van OAB-categorieën en de herkomstlanden geopteerd voor de modale groep, de kinderen van autochtone ouders met een mbo-opleiding (hierna kortheidshalve aangeduid als 'aut. 1.0 mbo'). Het betreft feitelijk de ouders met mavo, havo, vwo of mbo. Bij de driedeling van de OAB-doelgroepen vormt de niet-doelgroep de referentiegroep.

Om een indicatie te geven van de relevantie van het verschil, wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van zogenoemde effect sizes (*ES* of effectgroottes; vgl. Thompson, 1998). Anders dan bij het significantieconcept, hebben deze als groot voordeel dat ze niet afhankelijk zijn van de steekproefomvang en bovendien dat, doordat het een gestandaardiseerde coëfficiënt betreft, ze voor verschillende indicatoren rechtstreeks met elkaar kunnen worden vergeleken (Coe, 2002). Een ander voordeel is dat onderzoeksresultaten op een zeer compacte wijze kunnen worden samengevat. Hier is de *ES* berekend als het verschil tussen de gemiddelde score van een leerlingcategorie en die van de referentiecategorie, gedeeld door de ('gepoolde') standaarddeviatie (deze *ES* wordt ook wel aangeduid als Cohen's *d*). Wat de interpretatie van een *ES* betreft, wordt doorgaans de vuistregel van Cohen (1988) overgenomen, die een coëfficiënt van 0,20 als 'klein' bestempelt, die van 0,50 als 'middelmattig' en die van 0,80 als 'groot'.



## 3 Resultaten

In de hierna volgende paragraaf wordt allereerst de stand van zaken geschetst op basis van de meeste recente gegevens uit 2011. Daarbij komen vier aspecten aan bod: de taal- en rekenvaardigheid in de groepen 2 en 8, en voor groep 8 ook nog de Cito Eindtoetscores en het advies voortgezet onderwijs. In de daarop volgende paragraaf worden de ontwikkelingen op deze aspecten beschreven voor de periode 1995 tot en met 2011. In de afsluitende paragraaf wordt ingegaan op de vraag in hoeverre de initiële achterstanden van de doelgroepen van het achterstandenbeleid in de genoemde periode zijn gereduceerd.

### 3.1 Stand van zaken in 2011

#### 3.1.1 Taalvaardigheid

In Tabel 3 staan de taalvaardigheidsscores in groep 2 en 8 uitgesplitst naar OAB-categorie. De scores voor groep 2 en groep 8 kunnen niet met elkaar worden vergeleken; bij de beschrijving van de ontwikkelingen over de jaren heen in de volgende paragraaf kan dat wel. Onder in de tabel staat de overall effect size (*ES*) en de mate waarin de verschillen in vaardigheidsscores kunnen worden toegeschreven aan de verschillen in sociaal-etnische achtergronden (i.c. de OAB-indeling; % verklaarde variantie).

*Tabel 3 – De taalvaardigheid in groep 2 en 8 in 2011, naar OAB-categorie (gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen)*

	Groep 2			Groep 8		
	gem.	sd	n	gem.	sd	n
aut. 1.0 ho	67,7	10,4	2655	0,49	0,96	2794
aut. 1.0 mbo	64,8	10,4	2069	0,07	0,94	2247
aut. 1.25 ex	63,9	10,5	1293	-0,07	0,89	1937
aut. 1.25 0.3	60,4	9,1	765	-0,35	0,89	1151
aut. 1.25 1.2	56,3	8,6	149	-0,41	0,98	217
all. 1.0 ho	60,2	10,3	446	0,19	1,02	323
all. 1.0 mbo	58,1	9,1	416	-0,25	0,97	387
all. 1.9 ex	56,7	9,7	500	-0,32	0,97	562
all. 1.9 0.3	56,3	8,6	208	-0,59	0,87	274
all. 1.9 1.2	54,9	8,7	701	-0,58	0,91	949
Totaal	63,1	10,9	9202	0,00	1,00	10841
<i>ES</i> (% verkl. var.)	0,85 (15,4%)			0,77 (12,8%)		

Voor groep 2 geldt dat naarmate het opleidingsniveau van de ouders lager wordt, de taalvaardigheid van hun kinderen navenant daalt. Dat is zo voor zowel de autochtone kinderen als ook de allochtone kinderen, maar de allochtone kinderen scoren bij eenzelfde opleidingsniveau steeds lager dan de autochtone kinderen. Een voorbeeld: allochtone kinderen van hoogopgeleide ouders scoren 7,5 punt ofwel driekwart standaarddeviatie lager dan autochtone kinderen van hoogopgeleide ouders. Een ander voorbeeld: tussen autochtone en allochtone 'lichte' (0.3) achterstandskinderen bestaat een verschil van ruim 4 punten ofwel viertiende standaarddeviatie.

Voor groep 8 zijn de toetsprestaties uitgedrukt in gestandaardiseerde ( $z$ ) scores. Het scorepatroon is vergelijkbaar met dat bij groep 2. Wel is het zo dat de verschillen tussen de autochtone en vergelijkbare allochtone OAB-categorieën in termen van standaarddeviaties minder groot zijn. Voor bijvoorbeeld de autochtone en allochtone kinderen van hoogopgeleide ouders bedraagt het verschil 0,30 punt ofwel minder dan eenderde standaarddeviatie. De sociaal-etnische achtergrond doet er voor de taalvaardigheid in groep 8 dus wat minder toe dan in groep 2, iets wat ook kan worden afgeleid uit het lagere percentage verklaarde variantie bij groep 8.

De hier gehanteerde tiendingeling van OAB-categorieën geeft al een vrij goed beeld van waar de achterstanden zich precies voordoen. Om een nog nauwkeuriger beeld te krijgen, zijn de drie 1.9 categorieën nog verder uitgesplitst naar herkomstland. In Tabel 4 staan de resultaten voor Turkije, Marokko, Suriname en de Antillen, en de overige niet-westerse landen. Onder in de tabel staat ter vergelijking nog een keer het gemiddelde van de referentiecategorie, de kinderen van autochtone ouders met een mbo-niveau.

*Tabel 4 – De taalvaardigheid van de 1.9 leerlingen in groep 2 en 8 in 2011, naar herkomstland (gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen)*

	Groep 2			Groep 8		
	gem.	sd	n	gem.	sd	n
ex Turkije	53,7	8,8	92	-0,47	1,01	161
ex Marokko	56,6	8,4	151	-0,28	0,98	153
ex Suriname/Antillen	60,6	13,0	36	-0,37	0,82	54
ex Overig niet-westers	55,1	8,3	65	-0,15	1,09	62
0.3 Turkije	53,0	7,3	46	-0,77	0,68	58
0.3 Marokko	57,3	8,0	31	-0,61	0,92	50
0.3 Suriname/Antillen	55,6	9,5	32	-0,77	0,87	68
0.3 Overig niet-westers	57,0	8,9	46	-0,36	1,01	45
1.2 Turkije	52,1	7,7	157	-0,59	0,98	331
1.2 Marokko	56,4	8,8	271	-0,67	0,86	325
1.2 Suriname/Antillen	53,9	7,5	14	-0,44	0,94	35
1.2 Overig niet-westers	54,8	8,8	184	-0,46	0,87	184
aut. 1.0 mbo	64,8	10,4	2069	0,07	0,94	2247

De gegevens voor groep 2 laten zien dat de kinderen met een Turkse achtergrond steeds het laagste scoren en bovendien dat er daarbij nauwelijks verschillen zijn tussen de drie categorieën ex, 0.3 en 1.2. Met andere woorden, het doelgroepgewicht doet er niet zoveel toe; het hebben van een Turkse achtergrond is veel belangrijker. Dit geldt eveneens voor de kinderen met een Marokkaanse achtergrond. Voor de kinderen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond zijn er wel redelijke verschillen tussen de drie categorieën. Voor groep 8 is het patroon wat diffuser. Opvallend is dat binnen de 0.3 categorie de kinderen met een Turkse en Surinaamse en Antilliaanse achtergrond ongunstiger scoren dan vergelijkbare kinderen binnen de 1.2 categorie.

### 3.1.2 Rekenvaardigheid

In Tabel 5 staan de gemiddelden voor de rekenvaardigheid in groep 2 en 8, uitgesplitst naar OAB-categorie.

*Tabel 5 – De rekenvaardigheid in groep 2 en 8 in 2011, naar OAB-categorie (gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen)*

	Groep 2			Groep 8		
	gem.	sd	n	gem.	sd	n
aut. 1.0 ho	63,2	14,2	2592	0,43	0,90	2813
aut. 1.0 mbo	59,8	13,2	1988	0,04	0,95	2244
aut. 1.25 ex	58,5	12,9	1190	-0,07	0,94	1951
aut. 1.25 0.3	54,8	11,4	707	-0,38	0,99	1154
aut. 1.25 1.2	52,4	10,4	151	-0,51	1,03	220
all. 1.0 ho	57,2	12,8	437	0,24	1,03	324
all. 1.0 mbo	55,2	13,8	421	-0,16	0,95	383
all. 1.9 ex	53,9	11,5	498	-0,23	1,01	563
all. 1.9 0.3	53,4	11,4	216	-0,48	0,97	268
all. 1.9 1.2	52,8	13,8	730	-0,40	0,99	924
Totaal	58,7	13,7	8930	0,00	1,00	10844
ES (% verkl. var.)	0,56 (7,2%)			0,65 (9,4%)		

Wat de rekenvaardigheid betreft is het patroon in grote lijnen vergelijkbaar met dat bij de taalvaardigheid. Dus lagere scores bij een grotere sociaal-etnische achterstand, en autochtone kinderen die bij een vergelijkbaar ouderlijk opleidingsniveau wat hoger scoren dan allochtone kinderen. De verschillen bij rekenen zijn echter minder geprononceerd dan bij taal. Opvallend is ook hier de positie van de allochtone 0.3 categorie in groep 8: hun score valt wat uit de toon, dat wil zeggen is ongunstiger dan die van de allochtone 1.2 categorie. De sociaal-etnische achtergrond is voor de rekenvaardigheid kennelijk van minder belang dan voor de taalvaardigheid: taal wordt meer in de thuissituatie verworven, rekenen meer op school.

In Tabel 6 volgt de differentiatie in rekenvaardigheid naar geboorteland van de 1.9 leerlingen.

*Tabel 6 – De rekenvaardigheid van de 1.9 leerlingen in groep 2 en 8 in 2011, naar herkomstland (gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen)*

	Groep 2			Groep 8		
	gem.	sd	n	gem.	sd	n
ex Turkije	52,5	13,1	97	-0,30	1,07	162
ex Marokko	54,0	11,6	150	-0,19	1,00	150
ex Suriname/Antillen	56,9	10,6	35	-0,48	1,00	55
ex Overig niet-westers	52,8	10,9	61	0,00	1,04	64
0.3 Turkije	51,5	12,6	48	-0,44	0,84	57
0.3 Marokko	54,1	10,5	31	-0,49	1,08	45
0.3 Suriname/Antillen	50,2	12,0	38	-0,76	1,10	70
0.3 Overig niet-westers	56,3	12,2	42	-0,14	0,96	47
1.2 Turkije	50,4	13,2	181	-0,35	0,91	330
1.2 Marokko	53,6	13,2	279	-0,45	1,01	313
1.2 Suriname/Antillen	54,1	11,4	14	-0,67	0,99	32
1.2 Overig niet-westers	53,8	16,0	181	-0,33	1,08	178
aut. 1.0 mbo	59,8	13,2	1988	0,04	0,95	2244

Voor groep 2 laat de tabel een diffuus patroon zien. De verschillen tussen de herkomstlanden binnen elk van de drie categorieën zijn vaak niet groot, en bovendien zijn de scores van elk van de herkomstlanden over de drie categorieën heen meestal ook gering. Ook voor groep 8 ontbreekt een heldere lijn. Opvallend is wel dat de eerste drie herkomstlanden uit de categorie 0.3 lager scoren dan dezelfde herkomstlanden uit de categorie 1.2.

### 3.1.3 De Cito Eindtoets

In het linker paneel van Tabel 7 staan de scores op de Cito Eindtoets, uitgesplitst naar OAB-categorie; in het linker paneel van Tabel 8 zijn ze verder uitgesplitst naar herkomstland.

*Tabel 7 – De Cito Eindtoetsscores en het advies voortgezet onderwijs (% havo-vwo) in 2011, naar OAB-categorie (gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen)*

	Cito Eindtoets			Advies havo-vwo		
	gem.	sd	n	%	sd	n
aut. 1.0 ho	539,7	7,4	1610	68,3	46,5	1989
aut. 1.0 mbo	535,0	8,7	1305	42,4	49,4	1708
aut. 1.25 ex	533,7	8,9	1122	35,2	47,8	1431
aut. 1.25 0.3	530,6	9,6	676	20,8	40,6	871
aut. 1.25 1.2	529,0	9,6	137	23,8	42,8	151
all. 1.0 ho	537,4	9,3	181	57,1	49,6	212
all. 1.0 mbo	532,5	9,6	223	34,6	47,7	243
all. 1.9 ex	532,3	10,2	321	33,4	47,2	344
all. 1.9 0.3	529,4	8,9	141	17,2	37,8	169
all. 1.9 1.2	528,6	9,4	607	18,9	39,2	641
Totaal	534,5	9,5	6323	42,2	49,4	7759
ES (% verkl. var.)	0,85 (15,3%)			0,77 (12,8%)		

De Cito-scores naar OAB-categorie in Tabel 7 laten het inmiddels bekende patroon zien: hogere scores bij kinderen van hoger opgeleide ouders, en hogere scores bij autochtonen. De verschillen tussen de 0.3 en 1.2 leerlingen zijn daarbij zeer gering. Bij de verdere uitsplitsing naar herkomstland in Tabel 8 blijkt dat de verschillen tussen de drie achterstandscategorieën niet zo eenduidig zijn. Opvallend is bijvoorbeeld dat de gemiddelden voor de kinderen met een Turkse herkomst nauwelijks verschillen.

### **3.1.4 Het advies voortgezet onderwijs**

In het rechter paneel van Tabel 7 zien we grote verschillen tussen bepaalde OAB-categorieën, met name tussen de kinderen van hoog- en middelbaar opgeleide ouders (tegen de 25%). De cijfers laten zien dat ruim tweederde van de kinderen van autochtone ouders met een hbo- of universitaire opleiding zelf ook een advies krijgt dat toeleidt naar een dergelijke opleiding. Bij de allochtonen is dat aandeel wat lager, namelijk 57%. Daarnaast valt de afwijking van het patroon bij de 0.3 leerlingen op: deze ‘lichte’ achterstandskinderen doen het wat slechter dan de ‘zwaardere’ 1.2 leerlingen.

In het rechter paneel van Tabel 8 valt bij de herkomstlanden ook hier de positie van de 0.3 categorie op: de scores met betrekking tot Marokko en Suriname/Antillen wijken (in negatieve zin) af van wat verwacht zou worden.

*Tabel 8 – De Cito Eindtoetscores en het advies voortgezet onderwijs (% havo-vwo) van de 1.9 leerlingen in 2011, naar herkomstland (gemiddelden, standaarddeviaties en aantallen)*

	Cito Eindtoets			Advies havo-vwo		
	gem.	sd	n	%	sd	n
ex Turkije	529,9	10,6	76	29,1	45,7	86
ex Marokko	532,9	9,9	105	36,2	48,3	105
ex Suriname/Antillen	531,0	10,3	27	24,1	43,5	29
ex Overig niet-westers	533,5	10,4	43	43,2	50,1	44
0.3 Turkije	528,0	9,9	25	20,0	40,8	25
0.3 Marokko	531,0	7,3	27	13,2	34,3	38
0.3 Suriname/Antillen	525,2	8,4	33	13,2	34,3	38
0.3 Overig niet-westers	532,1	10,2	28	30,3	46,7	33
1.2 Turkije	528,4	8,9	190	15,8	36,5	203
1.2 Marokko	527,8	9,9	224	17,7	38,3	237
1.2 Suriname/Antillen	530,1	9,0	20	22,7	42,9	22
1.2 Overig niet-westers	529,9	9,2	123	27,1	44,6	133
aut. 1.0 mbo	535,0	8,7	1305	42,4	49,4	1708

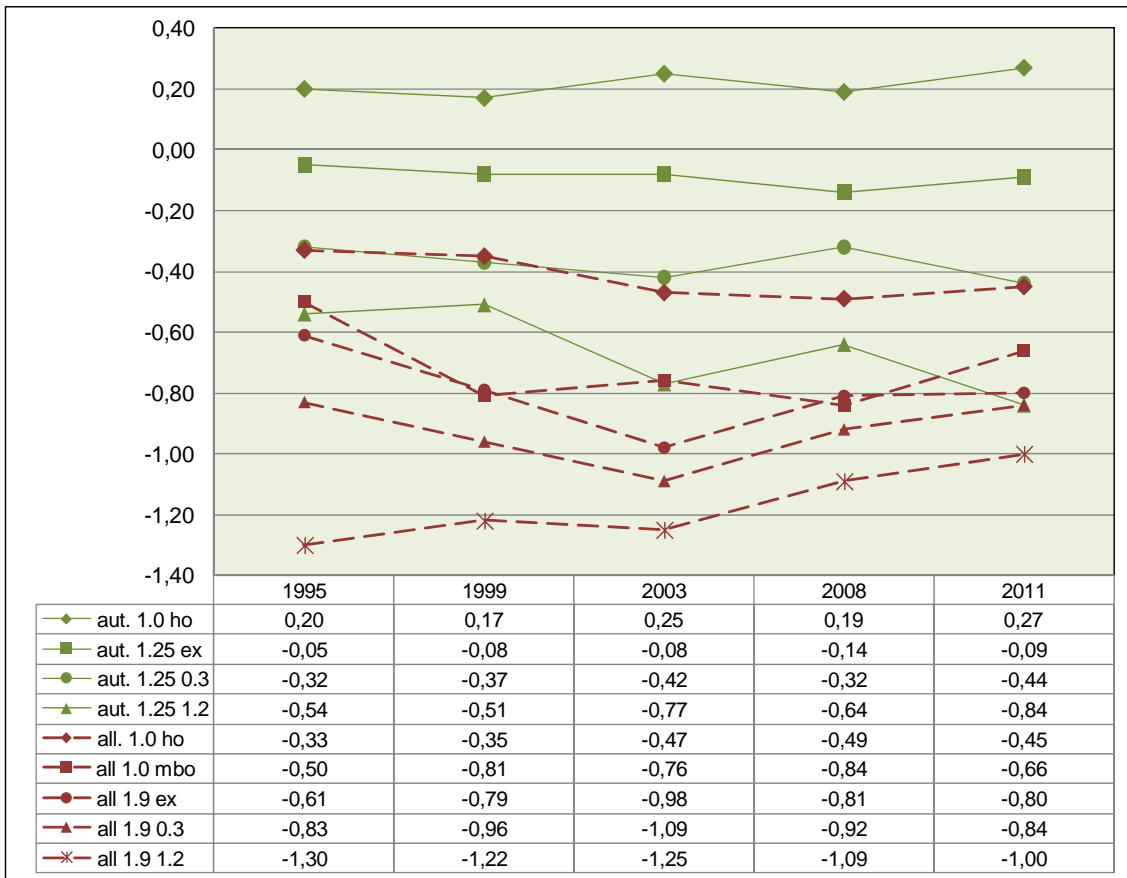
### **3.2 Ontwikkelingen 1995-2011**

In de vorige paragraaf is op basis van de meest recente gegevens, uit 2011, een gedetailleerde beschrijving gegeven van de prestaties en adviezen van de verschillende OAB-categorieën en herkomstlanden. In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van de ontwikkelingen die elk van die categorieën en landen in de periode 1995-2011 heeft doorgemaakt. Daarvoor worden per jaar de effect sizes gepresenteerd, zijnde het gestandaardiseerde verschil tussen elk van de OAB-categorieën en de referentiecategorie (kinderen van middelbaar opgeleide autochtone ouders).

#### **3.2.1 Taalvaardigheid**

Figuur 1 en 2 geven een overzicht van de ontwikkelingen in effect sizes met betrekking tot de taalvaardigheid, respectievelijk voor groep 2 en 8.

Figuur 1 – De ontwikkeling van de taalvaardigheid in groep 2 tussen 1995 en 2011, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)

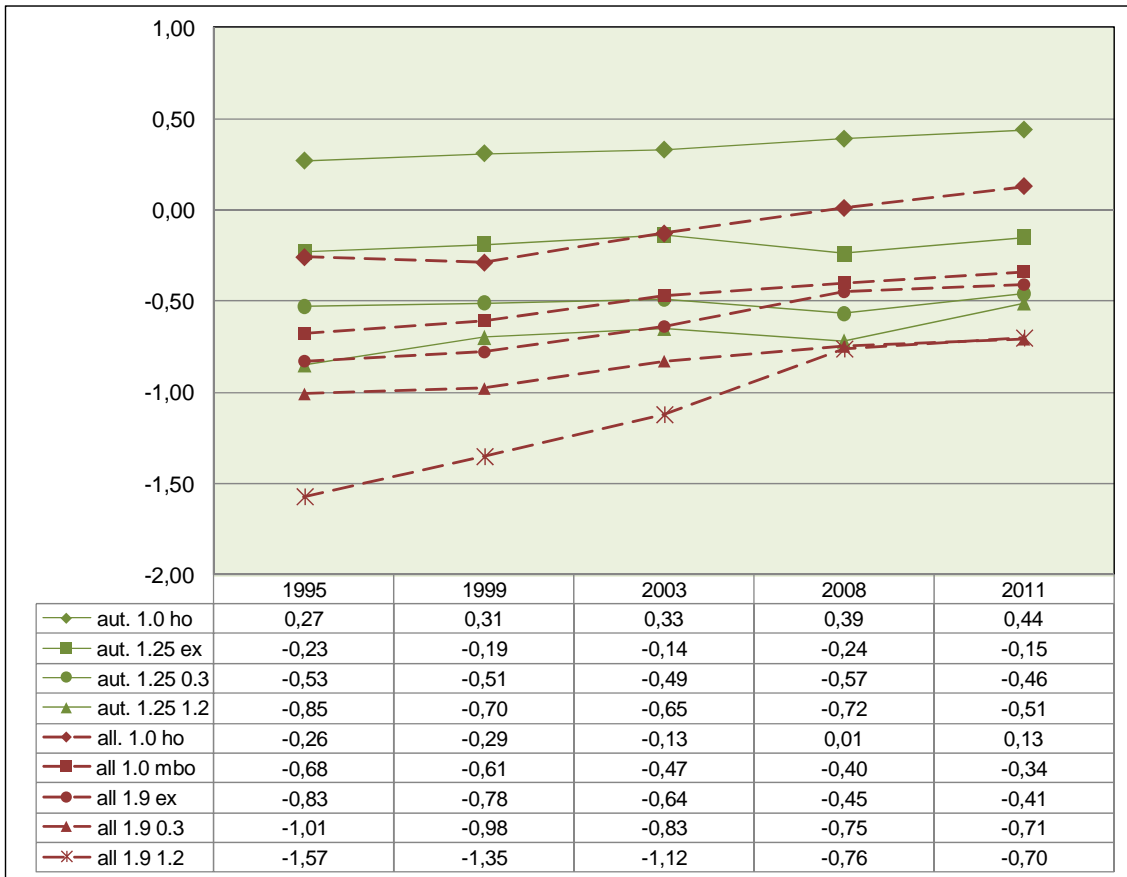


De gegevens in Figuur 1 kunnen als volgt gelezen worden. De 0,00-lijn in de grafiek betreft het referentiepunt, dus de autochtone leerlingen met middelbaar opgeleide ouders (aut. 1.0 mbo) waartegen de scores van elk van de andere categorieën tegen af worden gezet. In de eerste rij van de tabel onder de grafiek blijkt dat in 1995 het gestandaardiseerde verschil (de ES) tussen de taalvaardigheid van de autochtone leerlingen met hoogopgeleide ouders (aut. 1.0 ho) en die van de referentiecategorie 0,20 bedraagt. Dit kan worden geïnterpreteerd als een klein positief effect: de kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders doen het wat beter dan de kinderen uit de referentiecategorie. Uit de ES van de jaren daarna volgt dat de verschillen tussen beide categorieën ongeveer even groot blijven. In 2011 is de ES 0,27, dus ligt wat hoger dan in 1995. In de tweede rij van de tabel worden de leerlingen die vroeger tot de autochtone achterstandscategorie werden gerekend (aut. 1.25 ex) vergeleken met de referentiecategorie. Voor 1995 is de ES -0,05, ofwel een minimaal *negatief* effect: de voormalige achterstandsléerlingen doen het iets slechter dan de referentiecategorie. In de navolgende jaren blijft het effect vrij stabiel.

Over het geheel genomen zijn er wat de taalvaardigheid in groep 2 betreft twee opmerkingen te plaatsen. De beide autochtone achterstandscategorieën (0.3 en 1.2) scoren in 2011 lager dan in 2008. De beide allochtone achterstandscategorieën zijn het sinds 2003 beter gaan doen, al dient daarbij te worden aangetekend dat de 0.3 categorie (samen met de 1.9 ex categorie) daarvóór in

een dip terecht was gekomen. Bij de overige categorieën is er over de onderzochte periodes nauwelijks sprake van ontwikkelingen of valt er weinig lijn in te ontdekken.

*Figuur 2 – De ontwikkeling van de taalvaardigheid in groep 8 tussen 1995 en 2011, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*



In groep 8 valt de positieve ontwikkeling van alle allochtone categorieën op; vooral de zwaarste achterstandscategorie heeft haar achterstand flink weten te reduceren. In de periode 1995-2011 is haar achterstand meer dan gehalveerd.

In Tabel 9 splitsen we de gegevens van de drie categorieën van allochtone achterstandsl leerlingen verder uit naar de vier onderscheiden herkomstlanden.



*Tabel 9 – De ontwikkeling in de taalvaardigheid van de 1.9 leerlingen in groep 2 en 8 tussen 1995 en 2011, naar herkomstland (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*

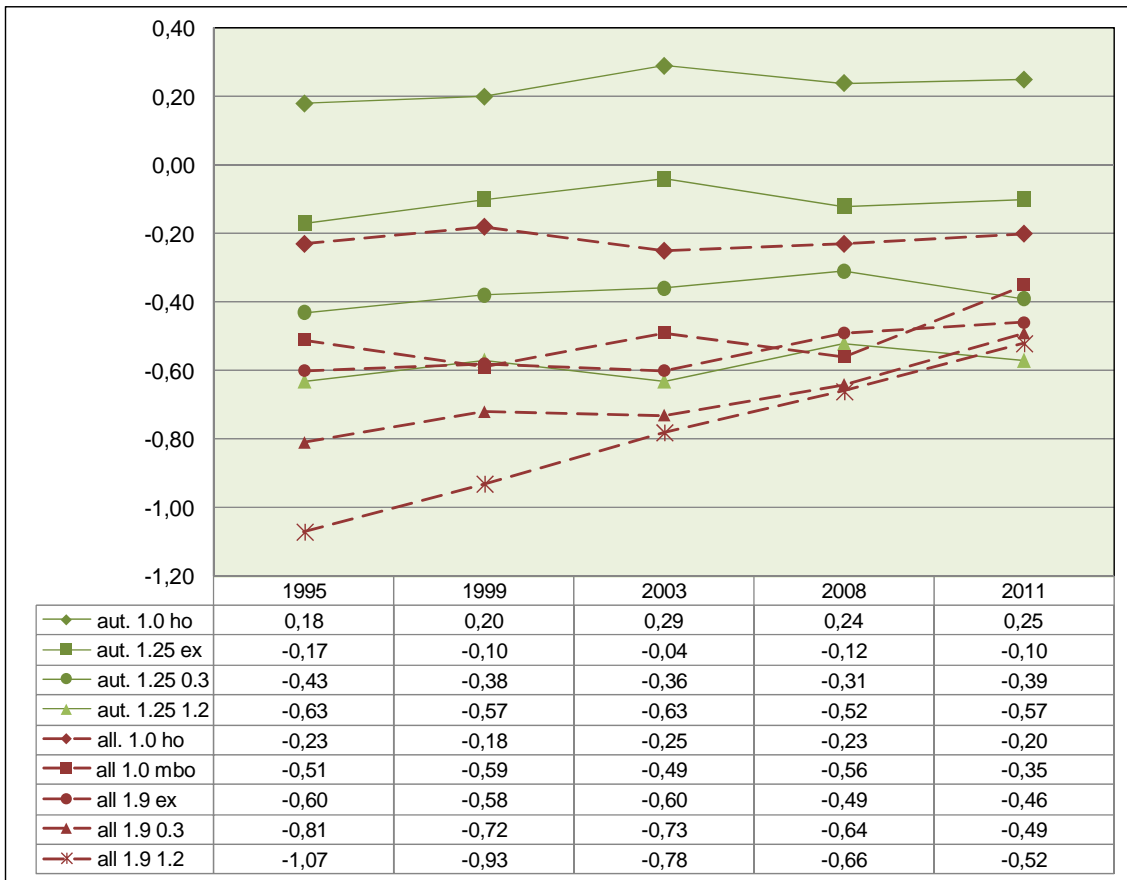
	Groep 2					Groep 8				
	1995	1999	2003	2008	2011	1995	1999	2003	2008	2011
ex Turkije	-1,01	-1,16	-1,21	-0,98	-1,08	-1,30	-1,31	-1,00	-0,59	-0,57
ex Marokko	-0,97	-0,83	-0,88	-0,79	-0,81	-1,47	-0,88	-0,82	-0,41	-0,38
ex Suriname/Antillen	-0,47	-0,72	-0,94	-0,82	-0,41	-0,99	-0,82	-0,47	-0,40	-0,47
ex Overig niet-westers	-0,53	-0,77	-1,21	-0,99	-0,95	-0,90	-0,80	-0,63	-0,23	-0,24
0.3 Turkije	-1,27	-1,27	-1,43	-1,00	-0,85	-1,35	-1,41	-1,24	-0,93	-0,90
0.3 Marokko	-0,92	-0,99	-1,06	-0,95	-0,73	-1,11	-0,84	-0,99	-0,85	-0,73
0.3 Suriname/Antillen	-0,76	-0,90	-1,02	-0,87	-0,89	-1,10	-0,93	-0,89	-0,79	-0,90
0.3 Overig niet-westers	-0,58	-0,81	-1,11	-0,93	-0,76	-1,03	-0,91	-0,73	-0,52	-0,46
1.2 Turkije	-1,41	-1,28	-1,39	-1,15	-1,25	-1,79	-1,53	-1,34	-0,90	-0,70
1.2 Marokko	-1,15	-1,20	-1,10	-1,02	-0,83	-1,46	-1,25	-1,00	-0,73	-0,80
1.2 Suriname/Antillen	-0,87	-1,02	-1,06	-1,15	-1,06	-1,49	-1,09	-0,90	-0,95	-0,55
1.2 Overig niet-westers	-1,14	-1,09	-1,19	-1,04	-0,99	-1,26	-1,08	-0,96	-0,57	-0,57

De ontwikkelingen ten aanzien van groep 2 zijn niet echt helder. Voor groep 8 zijn er in het algemeen wel positieve ontwikkelingen in de onderzochte periode: de achterstand ten opzichte van de referentiecategorie wordt geringer.

### **3.2.2 Rekenvaardigheid**

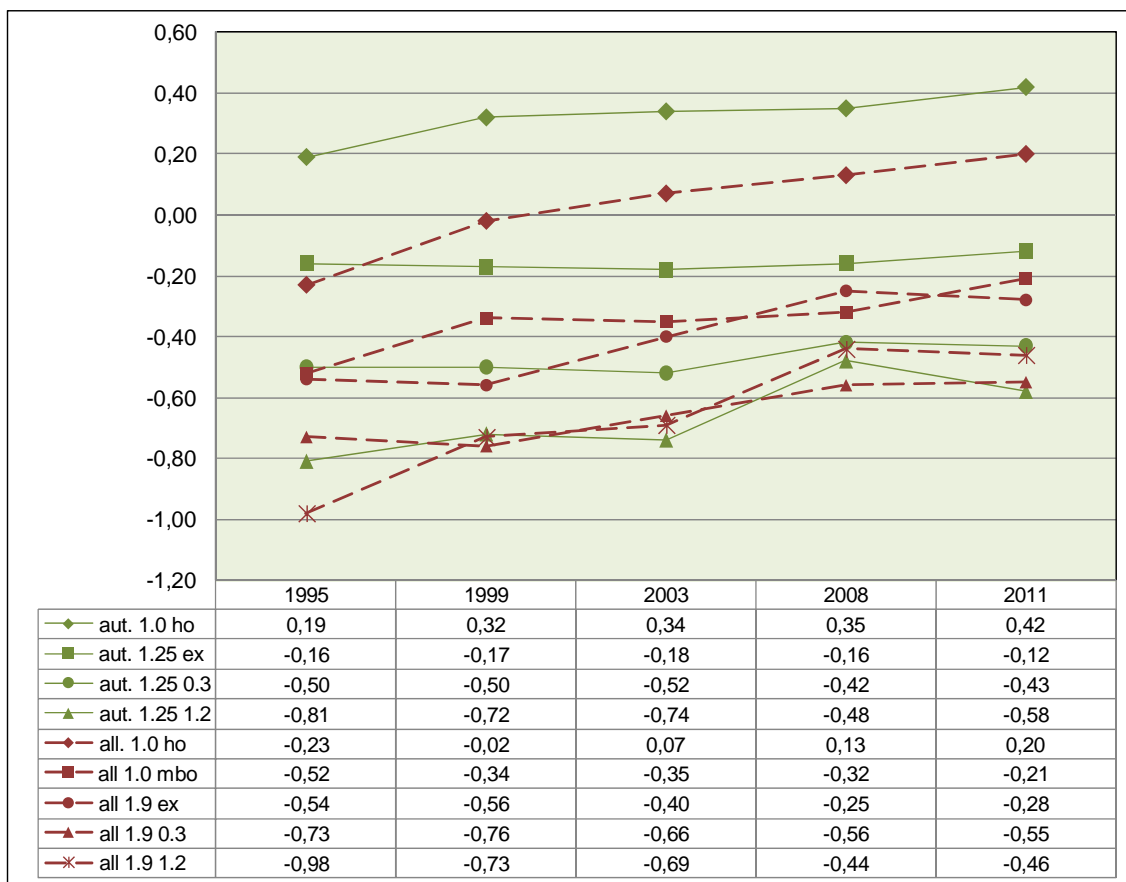
Figuur 3 en 4 geven de ontwikkelingen weer wat betreft de rekenvaardigheid in groep 2, respectievelijk 8. In Tabel 10 staan vervolgens de effect sizes voor de onderscheiden herkomstlanden.

*Figuur 3 – De ontwikkeling van de rekenvaardigheid in groep 2 tussen 1995 en 2011, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*



Als het gaat om de rekenvaardigheid in groep 2 laat de grafiek zien dat er voor de meeste categorieën geen of nauwelijks ontwikkelingen zijn. Twee categorieën springen er echter in positieve zin uit: de beide allochtone achterstandscategorieën hebben hun positie flink weten te verbeteren. De zware allochtone achterstandscategorie heeft haar achterstand zelfs voor meer dan de helft weten te reduceren.

Figuur 4 - De ontwikkeling van de rekenvaardigheid in groep 8 tussen 1995 en 2011, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)



Wat betreft de rekenvaardigheid in groep 8 vallen verschillende ontwikkelingen op. Op de eerste plaats de positieve ontwikkeling van de allochtone kinderen van hoogopgeleide ouders. Hun achterstand van -0,23 ten opzichte van de referentiecategorie is omgezet in een voorsprong van 0,20. Ook opvallend is de positieve ontwikkeling van de andere allochtone categorieën, al heeft die van de drie 1.9 categorieën na 2008 niet meer doorgezet. Daarnaast kan de positieve ontwikkeling van kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders worden genoemd.

*Tabel 10 – De ontwikkeling in de rekenvaardigheid van de 1.9 leerlingen in groep 2 en 8 tussen 1995 en 2011, naar herkomstland (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*

	Groep 2					Groep 8				
	1995	1999	2003	2008	2011	1995	1999	2003	2008	2011
ex Turkije	-0,96	-0,78	-0,66	-0,58	-0,30	-0,63	-0,64	-0,36	-0,15	-0,36
ex Marokko	-0,83	-0,71	-0,59	-0,45	-0,14	-0,84	-0,32	-0,54	-0,38	-0,24
ex Suriname/Antillen	-0,50	-0,51	-0,73	-0,41	-0,21	-0,92	-0,77	-0,55	-0,46	-0,55
ex Overig niet-westers	-0,62	-0,57	-0,66	-0,48	-0,42	-0,41	-0,55	-0,29	0,19	-0,04
0.3 Turkije	-1,08	-0,85	-0,82	-0,71	-0,56	-0,75	-0,74	-0,64	-0,48	-0,50
0.3 Marokko	-0,85	-0,70	-0,75	-0,68	-0,42	-0,76	-0,65	-0,57	-0,48	-0,55
0.3 Suriname/Antillen	-0,83	-0,67	-0,76	-0,64	-0,69	-1,05	-0,84	-0,90	-0,87	-0,84
0.3 Overig niet-westers	-0,51	-0,70	-0,67	-0,61	-0,25	-0,60	-0,76	-0,46	-0,25	-0,19
1.2 Turkije	-1,14	-0,87	-0,81	-0,67	-0,18	-0,92	-0,70	-0,65	-0,40	-0,41
1.2 Marokko	-1,00	-0,96	-0,72	-0,64	-0,06	-1,03	-0,83	-0,75	-0,51	-0,51
1.2 Suriname/Antillen	-0,75	-0,78	-0,87	-0,65	-0,44	-1,22	-0,96	-0,96	-0,96	-0,75
1.2 Overig niet-westers	-1,02	-0,83	-0,70	-0,63	-0,11	-0,83	-0,44	-0,62	-0,31	-0,38

In groep 2 is er wat de rekenvaardigheid betreft voor alle categorieën een lichte trend waarneembaar dat met het verstrijken van de jaren de achterstand afneemt, in het bijzonder voor de ex 1.9 leerlingen en voor alle drie de categorieën Turkse leerlingen in groep 2. Voor groep 8 laat de tabel wat meer diversiteit zien; vooral de gunstige ontwikkeling van de (vrij heterogene) categorie van overige niet-westerse achterstandsléerlingen valt in positieve zin op.

### 3.2.3 De Cito Eindtoets

Figuur 5 geeft een overzicht van de ontwikkelingen van de Cito-scores tussen 1995 en 2011.

*Figuur 5 – De ontwikkeling van de Cito Eindtoetscores tussen 1995 en 2011, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*



Het meest opvallende van de Cito-scores is de progressie die alle allochtone categorieën hebben gemaakt. De meeste van deze categorieën hebben hun achterstand in de periode 1995-2011 ten minste weten te halveren. Voor de autochtone categorieën valt de vooruitgang van de categorie autochtoon hoogopgeleid na 2008 op.

In het linker paneel van Tabel 11 volgt de uitsplitsing van de Cito-scores naar herkomstland.

*Tabel 11 – De ontwikkeling in de Cito-scores en adviezen havo-vwo van de 1.9 leerlingen in groep 2 en 8 tussen 1995 en 2011, naar herkomstland (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*

	Cito-scores					Adviezen havo-vwo				
	1995	1999	2003	2008	2011	1995	1999	2003	2008	2011
ex Turkije	-1,09	-0,74	-0,69	-0,56	-0,58	-0,65	-0,38	-0,43	-0,32	-0,27
ex Marokko	-0,92	-0,61	-0,89	-0,50	-0,24	-0,24	-0,27	-0,40	-0,24	-0,13
ex Suriname/Antillen	-0,90	-0,86	-0,68	-0,43	-0,47	-0,30	-0,40	-0,27	-0,36	-0,37
ex Overig niet-westers	-0,75	-0,64	-0,45	-0,08	-0,18	-0,46	-0,28	-0,12	-0,09	0,01
0.3 Turkije	-1,56	-1,21	-1,19	-0,96	-0,80	-0,76	-0,48	-0,68	-0,62	-0,45
0.3 Marokko	-1,23	-0,92	-0,93	-0,74	-0,47	-0,66	-0,52	-0,53	-0,32	-0,60
0.3 Suriname/Antillen	-1,32	-1,10	-1,07	-0,93	-1,13	-0,60	-0,64	-0,52	-0,64	-0,60
0.3 Overig niet-westers	-0,95	-0,73	-0,62	-0,36	-0,34	-0,36	-0,43	-0,38	-0,26	-0,25
1.2 Turkije	-1,60	-1,09	-1,06	-0,88	-0,76	-0,77	-0,67	-0,65	-0,60	-0,55
1.2 Marokko	-1,41	-1,10	-0,96	-0,75	-0,81	-0,72	-0,69	-0,58	-0,52	-0,51
1.2 Suriname/Antillen	-1,73	-1,26	-1,18	-0,97	-0,57	-0,70	-0,71	-0,79	-0,60	-0,40
1.2 Overig niet-westers	-1,35	-0,74	-0,76	-0,65	-0,59	-0,59	-0,43	-0,40	-0,42	-0,31

Wat de Cito-scores betreft is er voor de meeste landen grofweg een positieve ontwikkeling waarneembaar. Al zijn er op sommige meetmomenten wat effect sizes die het patroon verstoren.

### **3.2.4 Het advies voortgezet onderwijs**

In Figuur 6 worden de ontwikkelingen met betrekking tot het percentage leerlingen met een advies havo, havo/vwo en vwo samengevat.

*Figuur 6 – De ontwikkeling van het percentage leerlingen met een havo–vwo advies tussen 1995 en 2011, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)*



De tabel laat voor de meeste categorieën een (licht) positieve trend zien. Opvallend is de positieverbetering van de autochtone 1.2 categorie en, in wat minder mate, de allochtone 1.2 categorie.

In het rechter paneel van Tabel 11 staat de uitsplitsing van de adviezen naar herkomstland. De patronen zijn niet echt helder. Wel valt de licht positieve ontwikkeling van de 1.2 leerlingen op.

### 3.3 Ontwikkelingen achterstanden doelgroepen

In de vorige twee paragrafen zijn gegevens gepresenteerd van groepen van leerlingen die zijn gevormd op basis van binnen de gewichtenregeling gehanteerde criteria. Omdat deze criteria de afgelopen jaren enkele malen zijn bijgesteld, is voor een sterk gedifferentieerde indeling van tien categorieën gekozen. In het onderwijsachterstandenbeleid zijn doelstellingen geformuleerd in termen van een reductie van de achterstanden van doelgroepleerlingen ten opzichte van niet-doelgroepleerlingen, een aanzienlijk grovere indeling dus. Volgens de oude doelstellingen, met als eerste peildatum 2002, zou de taalachterstand van de doelgroepen op het eind van de basis-

school in de periode 2002-2011 met 40% moeten zijn gereduceerd (waarbij wordt uitgegaan van de oude en nieuwe gewichtscriteria) (Rijksoverheid, 2009). Volgens de nieuwe doelstellingen, met als eerste peildatum 2008, zou in de periode 2008-2011 de taalachterstand (op het gebied van begrijpend lezen) met 20% moeten zijn gereduceerd en in de periode 2008-2014 met 30% (waarbij wordt uitgegaan van de nieuwe gewichtscriteria) (Rijksoverheid, 2010). Qua interpretatie van de analysesresultaten is het van belang te benadrukken dat de doelstellingen niet in absolute termen zijn gedefinieerd (bv. de doelgroepen scoren op een later tijdstip hoger op een taaltoets dan op een eerder tijdstip), maar in relatieve termen (bv. het verschil qua taaltoetscores tussen de doelgroepen en niet-doelgroep is op een later tijdstip kleiner dan op een eerder tijdstip).

In Tabel 12 worden de resultaten gepresenteerd van analyses die een indicatie geven van de ontwikkelingen in achterstanden in groep 8. De strategie die daarbij wordt gevolgd werd eerder door onder meer Driessen (2009, 2011) toegepast en bestaat eruit dat het relatieve verschil tussen de effect sizes van de eerste en laatste meting wordt berekend. Er wordt met andere woorden nagegaan of er een reductie van achterstanden van de doelgroep ten opzichte van de niet-doelgroep heeft plaatsgevonden. Dat gebeurt niet alleen voor de taalvaardigheid, maar ook voor de rekenvaardigheid, de Cito-scores en het advies.

In de tabel worden (op pragmatische gronden) drie periodes onderscheiden, namelijk 1995-2011, 2003-2011 en 2008-2011. Daarbij dient te worden aangetekend dat alleen de laatste periode overeenstemt met een periode waarvoor doelstellingen zijn geformuleerd. De tweede periode valt grotendeels samen met de bij de doelstellingen genoemde periode 2002-2011. De eerste periode is opgenomen omdat daarmee de langetermijneffecten zichtbaar kunnen worden gemaakt. Voor deze drie periodes worden allereerst de ontwikkelingen van de totale doelgroep (dus autochtoon plus allochtoon) afgezet tegen die van de niet-doelgroep, en vervolgens wordt de totale doelgroep nog uitgesplitst naar de autochtone en de allochtone doelgroep. Om de realisatie van zowel de oude als nieuwe doelstellingen te kunnen toetsen, vinden de vergelijkingen plaats op basis van de oude gewichtscriteria (alle 1.25 en/of 1.9 leerlingen versus alle 1.0 leerlingen) en de nieuwe criteria (de 1.25 en/of 1.9 0.3 en 1.2 leerlingen versus de overige leerlingen).



*Tabel 12 – Verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen in taal- en rekenvaardigheid, Cito-scores en adviezen havo-vwo in groep 8 in 1995, 2003, 2008 en 2011 (effect sizes), en de ontwikkeling qua achterstand tussen 1995 en 2011, 2003 en 2011, en 2008 en 2011 (in %)*

	1995	2003	2008	2011	1995-2011	2003-2011	2008-2011
	Verschillen (ES)				Ontwikkelingen (%)		
<i>Totale vs. niet-doelgroep</i>							
Taalvaardigheid							
- oude criteria	-0,77	-0,66	-0,62	-0,58	25%	12%	6%
- nieuwe criteria	-0,77	-0,71	-0,61	-0,63	18%	11%	-3%
Rekenvaardigheid							
- oude criteria	-0,60	-0,59	-0,47	-0,50	17%	15%	-6%
- nieuwe criteria	-0,62	-0,61	-0,47	-0,55	11%	10%	-17%
Cito-scores							
- oude criteria	-0,77	-0,76	-0,70	-0,65	16%	16%	3%
- nieuwe criteria	-0,80	-0,76	-0,69	-0,71	12%	7%	-3%
Advies havo-vwo							
- oude criteria	-0,75	-0,68	-0,63	-0,59	21%	13%	6%
- nieuwe criteria	-0,66	-0,63	-0,60	-0,61	8%	3%	-2%
<i>Autochtone vs. niet-doelgroep</i>							
Taalvaardigheid							
- oude criteria	-0,53	-0,45	-0,52	-0,47	11%	-4%	10%
- nieuwe criteria	-0,50	-0,47	-0,53	-0,52	-4%	-11%	2%
Rekenvaardigheid							
- oude criteria	-0,47	-0,51	-0,42	-0,45	4%	12%	-7%
- nieuwe criteria	-0,49	-0,55	-0,45	-0,54	-10%	2%	-20%
Cito-scores							
- oude criteria	-0,64	-0,65	-0,63	-0,56	13%	14%	11%
- nieuwe criteria	-0,66	-0,68	-0,66	-0,63	5%	7%	5%
Advies havo-vwo							
- oude criteria	-0,68	-0,61	-0,58	-0,53	22%	13%	9%
- nieuwe criteria	-0,60	-0,59	-0,58	-0,57	5%	3%	2%
<i>Allochtone vs. niet-doelgroep</i>							
Taalvaardigheid							
- oude criteria	-1,34	-1,03	-0,75	-0,78	42%	24%	-4%
- nieuwe criteria	-1,24	-0,96	-0,67	-0,75	40%	22%	-12%
Rekenvaardigheid							
- oude criteria	-0,88	-0,74	-0,55	-0,61	19%	18%	-11%
- nieuwe criteria	-0,82	-0,67	-0,49	-0,56	32%	16%	-14%
Cito-scores							
- oude criteria	-1,27	-0,97	-0,83	-0,84	34%	13%	-1%
- nieuwe criteria	-1,22	-0,87	-0,73	-0,81	34%	7%	-12%
Advies havo-vwo							
- oude criteria	-0,82	-0,74	-0,68	-0,67	18%	9%	1%
- nieuwe criteria	-0,67	-0,62	-0,59	-0,63	6%	-2%	-6%

In het bovenste deel van de tabel staan de ontwikkelingen tussen de totale doelgroep en niet-doelgroep weergegeven. Uit de cijfers blijkt dat in *de periode 1995-2011* een flinke reductie heeft plaatsgevonden van de achterstanden. Als wordt uitgegaan van de oudere, minder strenge,

criteria van de gewichtenregeling bedraagt de vooruitgang qua taalvaardigheid 25%; qua rekenvaardigheid, Cito-scores en advies gaat het om een verbetering van rond de 15%. Als wordt uitgegaan van de nieuwe, strengere criteria is de vooruitgang geringer, vooral met betrekking tot het advies.

In het middelste en onderste deel van de tabel wordt de totale doelgroep uitgesplitst naar respectievelijk autochtone en allochtone doelgroepelerlingen. Duidelijk wordt dat het samennemen van beide subgroepen, zoals in het bovenste deel gebeurt, belangrijke verschillen verhuult. De vooruitgang van de autochtone doelgroep is namelijk aanzienlijk geringer dan die van de allochtone doelgroep (met als uitzondering het advies). Opvallend is zelfs dat de autochtone doelgroep er uitgaande van de nieuwe criteria wat taal en rekenen betreft wat op achteruit is gegaan (-4, resp. -10%). De allochtone doelgroep is er op die twee vaardigheden fors op vooruitgegaan (40, resp. 32%).

De ontwikkelingen in *de periode 2003-2011* zijn minder spectaculair dan de (langere) periode 1995-2011. Toch heeft de totale doelgroep uitgaande van de oude criteria tegen de 15% vooruitgang geboekt. Maar ook hier wordt duidelijk dat die vooruitgang voor een belangrijk deel op het conto dient te worden geschreven van de allochtone doelgroep. De autochtone doelgroep heeft op het gebied van de taalvaardigheid te maken met een verslechtering van zijn positie.

Als we kijken naar de ontwikkelingen in *de periode 2008-2011*, dan wordt het beeld aanzienlijk minder gunstig. Voor de totale doelgroep is er op de meeste aspecten zelfs sprake van een achteruitgang. Uit de uitsplitsing naar autochtoon en allochtoon wordt duidelijk dat die achteruitgang vooral wordt veroorzaakt door de allochtone doelgroep.

Het geheel overziend, blijkt dat er voor de hele periode (1995-2011) wel een flinke vooruitgang is geboekt, met name door de allochtone doelgroep. In de kortere periode 2003-2011 is de vooruitgang veel minder groot en in de meest recente periode (2008-2011) is er zelfs sprake van een (doorgaans lichte) achteruitgang, voornamelijk bij de allochtone doelgroep.

Hoe verhoudt zich dit nu tot de ambities zoals die door de overheid ten aanzien van de taalvaardigheid voor enkele periodes zijn geformuleerd (Rijksoverheid, 2009, 2010)? Allereerst dient te worden opgemerkt dat van de hier onderscheiden periodes alleen de laatste (2008-2011) samenvalt met die door de overheid is onderscheiden. Dit betreft echter een korte periode van slechts drie jaar. Voor die periode zien we voor de totale doelgroep een zeer geringe achteruitgang (-3%), waarachter een zeer geringe vooruitgang (2%) voor de autochtone doelgroep en een achteruitgang (-12%) van de allochtone doelgroep schuil gaat. Deze ontwikkelingen benaderen geenszins het gestelde doel van een reductie van de taalachterstand met 20%. Het is echter de vraag hoe realistisch het is om voor zo'n korte periode zo'n forse inhaalslag te verwachten. De tweede hier onderscheiden periode (2003-2011) valt in grote lijnen samen met de periode waarvoor volgens de overheid de taalachterstand met 40% zou moeten zijn gereduceerd (2002-2011). De reductie voor de totale doelgroep bedraagt 12%; de autochtone doelgroep is er iets op achteruit gegaan (-4%), terwijl de allochtone doelgroep er flink op vooruit is gegaan (24%). Hoewel ook hiermee het doel dus niet is gerealiseerd, is er zeker voor de allochtone doelgroep

sprake van een substantiële inhaalslag. Voor de langste hier bestudeerde periode (1995-2011) heeft de overheid geen doelen gesteld. Het beeld voor deze periode is zonder meer positief: de totale doelgroep heeft zijn achterstand met 25% weten te reduceren, de autochtone doelgroep met 11% en de allochtone doelgroep met liefst 42%.

Bij bovenstaande conclusies passen enkele opmerkingen. Uit de beschrijving van de ontwikkeling van hier onderscheiden categorieën van leerlingen (de tiending van OAB-categorieën, de vier herkomstlanden, de driedeling van doelgroepen) volgt allereerst dat het relevant kan zijn te differentiëren naar specifieke subgroep. Achter de dichotomie doelgroep versus niet-doelgroep gaan regelmatig flinke verschillen tussen subgroepen schuil. Op de tweede plaats is er soms sprake van een paradox: bij de tiending gaat het vaak om progressie, terwijl het bij de driedeling om achteruitgang gaat. Dit wordt deels veroorzaakt doordat er verschillende referentiegroepen worden gehanteerd. Deels heeft het ook te maken met het feit dat de ene groep een andere ontwikkeling doormaakt dan de andere. Dit punt behoeft een nadere toelichting. In Tabel 12 zien we voor bijvoorbeeld de ontwikkelingen tussen 2008 en 2011 soms negatieve percentages. We moeten daarbij nadrukkelijk rekening houden met het feit dat het in de tabel om *relatieve* verschillen en ontwikkelingen gaat. Dat is inherent aan de beleidsdoelstelling, die er immers op gericht is de achterstanden van de doelgroepen te reduceren *ten opzichte van* de niet-doelgroep. Wanneer nu de niet-doelgroep er in absolute termen méér op vooruitgaat dan de doelgroep, dan *lijkt het* alsof de doelgroep erop achteruit is gegaan. In Tabel 13 wordt dit geadstrueerd aan de hand van de scores op de Eindtoets voor 2008 en 2011. Die tabel laat zien dat *alle* leerlingen erop vooruit zijn gegaan, maar de niet-doelgroep méér dan de allochtone doelgroep. In Tabel 12 leidt dit voor die doelgroep tot een *negatief* percentage. De autochtone doelgroep gaat er iets meer op vooruit dan de niet-doelgroep, wat in Tabel 12 tot uitdrukking komt in een *positief* percentage. Met andere woorden: bij het formuleren van de beleidsdoelen zou rekening moeten worden gehouden met het feit dat ook de niet-doelgroep er in absolute zin op vooruit kan gaan en dat daardoor de doelgroep nog meer progressie moet maken om de relatieve achterstand te reduceren.

*Tabel 13 – Cito-scores in 2008 en 2011, naar OAB-doelgroep (gemiddelden)*

	2008	2011	Ontwikkeling
Niet-doelgroep	535,1	536,1	+1,0
Autochtone doelgroep	528,7	530,4	+1,7
Allochtone doelgroep	528,0	528,8	+0,8
Totaal	532,9	534,5	+1,6



## 4 Conclusies

In deze replicatiestudie stonden twee onderwerpen centraal, namelijk de stand van zaken met betrekking tot de onderwijspositie van de doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid, en de ontwikkelingen daarin in de periode 1995-2011.

### 4.1 Stand van zaken in 2011

Voor groep 2 geldt dat naarmate het ouderlijk opleidingsniveau lager wordt, de *taalvaardigheid* van hun kinderen navenant daalt. Bovendien scoren de allochtone kinderen bij eenzelfde ouderlijk opleidingsniveau lager dan hun autochtone jaargenoten. Voor groep 8 is het scorepatroon vergelijkbaar met dat bij groep 2. Wel zijn de verschillen tussen autochtone en qua ouderlijk opleidingsniveau vergelijkbare allochtone leerlingen minder groot.

Wat de *rekenvaardigheid* betreft is het patroon in grote lijnen vergelijkbaar met dat bij de taalvaardigheid. De verschillen zijn echter niet zo groot.

De *Cito-scores* volgen het bekende patroon: hogere scores bij kinderen van hoger opgeleide ouders, en hogere scores bij autochtonen. De verschillen tussen de 0.3 en 1.2 leerlingen zijn daarbij zeer gering.

Met betrekking tot het percentage leerlingen met een *advies havo-vwo* zijn er grote verschillen tussen met name kinderen van hoog- en middelbaar opgeleide ouders. Opvallend is dat de 0.3 leerlingen het wat slechter doen dan de 1.2 leerlingen.

### 4.2 Ontwikkelingen 1995-2011

Allereerst zijn de ontwikkelingen in kaart gebracht voor de verfijnde indeling van *tien OAB-categorieën*, waarbij gefocust is op de hele periode 1995-2011.

Wat betreft de *taalvaardigheid* in groep 2 zijn beide autochtone achterstandscategorieën (0.3 en 1.2) het sinds 2008 slechter gaan doen. De beide allochtone achterstandscategorieën daarentegen zijn het sinds 2003 juist beter gaan doen. In groep 8 valt de positieve ontwikkeling van alle allochtone categorieën op; vooral de zwaarste achterstandscategorie heeft haar achterstand flink weten te reduceren. In de periode 1995-2011 is haar achterstand meer dan gehalveerd.

Als het gaat om de *rekenvaardigheid* in groep 2 zijn er voor de meeste categorieën geen of nauwelijks ontwikkelingen. De beide allochtone achterstandscategorieën hebben hun positie echter flink weten te verbeteren. De zware allochtone achterstandscategorie heeft haar achterstand zelfs voor meer dan de helft weten te reduceren. Wat betreft de rekenvaardigheid in groep 8 valt de positieve ontwikkeling van de allochtone kinderen van hoogopgeleide ouders op. Hun achterstand is omgezet in een voorsprong. Ook opvallend is de positieve ontwikkeling van de

andere allochtone categorieën, al heeft die van de drie 1.9 categorieën na 2008 niet meer doorgezet. Daarnaast kan de positieve ontwikkeling van kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders worden genoemd.

Alle allochtone categorieën hebben een flinke progressie gemaakt wat betreft de *Cito-scores*. De meeste van deze categorieën hebben hun achterstand in de periode 1995-2011 ten minste weten te halveren. Voor de autochtone categorieën zijn de ontwikkelingen minder evident.

Ten aanzien van het *advies voortgezet onderwijs* geldt voor de meeste categorieën een (licht) positieve trend. Opvallend is de positieverbetering van de autochtone 1.2 categorie.

Ook zijn de ontwikkelingen in kaart gebracht voor de *driedeling* niet-doelgroep, autochtone doelgroep, en allochtone doelgroep. Daarbij zijn drie verschillende periodes onderscheiden.

In *de periode 1995-2011* heeft een flinke reductie plaatsgevonden van de achterstanden. Die varieert grofweg van een vooruitgang van 25% voor taalvaardigheid tot 15% voor rekenvaardigheid, Cito-scores en advies. Daarbij is echter de vooruitgang van de autochtone doelgroep aanzienlijk geringer dan die van de allochtone doelgroep. De autochtone doelgroep is er wat taal en rekenen betreft zelfs op achteruit gegaan. De allochtone doelgroep is er op die twee vaardigheden juist fors op vooruitgegaan (40, resp. 32%).

In *de periode 2003-2011* heeft de totale doelgroep 15% vooruitgang geboekt. Maar ook hier dient die vooruitgang voor een belangrijk deel op het conto te worden geschreven van de allochtone doelgroep.

Voor *de periode 2008-2011* is het beeld aanzienlijk minder gunstig. Voor de totale doelgroep is er op de meeste aspecten zelfs sprake van een achteruitgang. Uit de uitsplitsing naar autochtoon en allochtoon wordt duidelijk dat die achteruitgang vooral wordt veroorzaakt door de allochtone doelgroep.

Het geheel overziend, blijkt dat er voor de hele periode (1995-2011) wel een flinke vooruitgang is geboekt, met name door de allochtone doelgroep. In de kortere periode 2003-2011 is de vooruitgang veel minder groot en in de meest recente periode (2008-2011) is er zelfs sprake van een (doorgaans lichte) achteruitgang, voornamelijk bij de allochtone doelgroep.

Hoe verhoudt zich dit nu tot de ambities zoals die door de overheid ten aanzien van de taalvaardigheid voor enkele periodes zijn geformuleerd (Rijksoverheid, 2009, 2010)? Voor de meest recente, korte periode (2008-2011) zien we voor de totale doelgroep een zeer geringe achteruitgang (-3%), waarachter een zeer geringe vooruitgang (2%) voor de autochtone doelgroep en een achteruitgang (-12%) van de allochtone doelgroep schuil gaat. Deze ontwikkelingen benaderen geenszins het gestelde doel van een reductie van de taalachterstand met 20%. Het is echter de vraag of zo'n forse inhaalslag in een dergelijk korte periode überhaupt haalbaar is. De tweede hier onderscheiden periode (2003-2011) valt in grote lijnen samen met de periode waarvoor volgens de overheid de taalachterstand met 40% zou moeten zijn gereduceerd (2002-2011). De reductie voor de totale doelgroep bedraagt 12%; de autochtone doelgroep is er iets op achteruit gegaan (-4%), terwijl de allochtone doelgroep er flink op vooruit is gegaan (24%). Hoewel ook hiermee het doel dus niet is gerealiseerd, is er zeker voor de allochtone doelgroep sprake van een substantiële inhaalslag. Voor de langste hier bestudeerde periode (1995-2011) heeft de

overheid geen doelen gesteld. Het beeld voor deze periode is zonder meer positief: de totale doelgroep heeft zijn achterstand met 25% weten te reduceren, de autochtone doelgroep met 11% en de allochtone doelgroep met liefst 42%.





## **Deelstudie 2**

Het advies voortgezet onderwijs:  
over- of onderadvisering van de doelgroepen van het  
onderwijsachterstandenbeleid?

*Geert Driessen & Joris Cuppen*



# 1 Het advies voortgezet onderwijs

## 1.1 Van basis- naar voortgezet onderwijs

Wanneer kinderen vanuit groep 8 basisonderwijs doorstromen naar het voortgezet onderwijs, is dat waarschijnlijk het meest bepalende transitie-moment in hun schoolloopbaan. Met nog maar beperkte mogelijkheden tot ‘stapelen’ is het van groot belang meteen een optimale keuze te maken, een keuze voor een type voortgezet onderwijs dat het beste aansluit bij de capaciteiten van de leerling. Doorslaggevend bij deze keuze is meestal het advies dat de leerkracht van groep 8 of directeur van de basisschool geeft. Dat advies is gebaseerd op een inschatting van vooral de cognitieve capaciteiten, maar daarnaast ook op zaken als interesses, motivatie, werkhouding, doorzettingsvermogen en mogelijke ondersteuning in de thuissituatie. Die ondersteuning is weer sterk afhankelijk van het sociale en etnische herkomstmilieu van de leerling: in lagere sociaal-economische milieus en allochtone gezinnen zijn er vaak minder mogelijkheden tot ondersteuning.

Bij het kiezen van een school voor voortgezet onderwijs dient, naast het advies, ook gebruik te worden gemaakt van een ‘tweede gegeven’. Dat kan de uitkomst van een schoolvorderingenonderzoek zijn, een intelligentieonderzoek of een toelatingsexamen. Verreweg de meeste basisscholen gebruiken een eindtoets, in meer dan 80% van de gevallen die van het Cito.

Bij de totstandkoming van het advies en de uiteindelijke schoolkeuze zijn behalve de leerling zelf en de groepsleerkracht nog andere partijen betrokken. De ontvangende scholen voor voortgezet onderwijs stellen soms eisen wat betreft de minimumscore op een eindtoets, ouders hebben specifieke wensen met betrekking tot wat voor hen nog een acceptabel minimumniveau is, en vriendjes en vriendinnetjes oefenen groepsdruk uit om samen naar dezelfde school te gaan (Driessen e.a., 2005). Daarnaast worden er door gemeenten met de scholen steeds vaker afspraken gemaakt over de minimale Cito-score die nodig is om tot een bepaald vo-type te worden toegelaten en over de verdeling van leerlingen over scholen binnen de gemeente.

## 1.2 Discrepanties tussen prestaties en adviezen

Het advies van de basisschool wordt dus door meerdere factoren bepaald. Een gevolg daarvan is dat de statistische samenhang tussen de cognitieve capaciteiten, zoals gemeten met een eindtoets, en het advies niet perfect is. Driessen en Doesborgh (2005) en Driessen en Smeets (2007, 2011) hebben op basis van grootschalige, landelijke gegevens berekend dat ruim tweederde van de verschillen in advieshoogte kan worden toegeschreven aan de resultaten op taal-, reken- en leestoetsen of de eindtoets. Een derde komt dus op het conto van andere invloeden. Het Cito verrichtte onderzoek onder scholen voor voortgezet onderwijs naar de relatie tussen het advies

van de basisschool en het advies op basis van de Cito-score (Van der Lubbe e.a., 2005). Het bleek dat beide voor 86% van de leerlingen overeenstemden. Wanneer er sprake was van een discrepantie, ging 8% van de scholen voor voortgezet onderwijs louter af op het advies van de basisschool en minder dan 1% op het Cito-advies; de helft van de scholen voor voortgezet onderwijs overlegde met de basisschool en als die een aannemelijk verklaring had, werd het advies van de basisschool gevolgd. Luyten en Bosker (2004) concludeerden aan de hand van een reeks studies naar de relatie tussen de score op de Cito Eindtoets en het advies voortgezet onderwijs dat er een trend waarneembaar is waarbij de gemeten capaciteiten een steeds prominentere rol zijn gaan spelen. Eerder constateerden Tesser en Iedema (2001) ook al dat de adviezen in steeds sterkere mate op de feitelijk gemeten prestaties werden gebaseerd. Niettemin zijn er bij de advisering soms flinke discrepanties tussen prestaties en advies, zowel bij individuele leerlingen als bij bepaalde categorieën van leerlingen. Twee soorten afwijkingen doen zich voor, namelijk 'overadvisering' en 'onderadvisering'. In het eerste geval ontvangt een leerling een advies dat hoger ligt dan dat van leerlingen met vergelijkbare prestaties; in het tweede geval krijgt een leerling een lager advies dan leerlingen met vergelijkbare prestaties.

### 1.3 Naar een terechte advisering?

Eind jaren '80 wees De Jong (1987) op basis van Rotterdamse gegevens als eerste op het bestaan van overadvisering. Hij liet zien dat allochtone leerlingen bij gelijke prestaties een hoger advies kregen dan hun autochtone jaargenoten. Analyses van Driessen (1991), die gebruik maakte van landelijke gegevens, bevestigden dit beeld. In deze en de daarna rond dit thema uitgevoerde analyses ging het meestal niet om de vraag of er überhaupt sprake was van overadvisering, maar of er een systematische relatie was met de etnische herkomst van de leerlingen (i.c. hogere adviezen bij allochtone leerlingen). Voor het bestaan van een dergelijke etnische overadvisering werden in de loop der jaren verschillende verklaringen gegeven, waarbij drie niveaus kunnen worden onderscheiden, namelijk het niveau van de leerling, van de klas en school, en van de bredere context.

Een verklaring op *het niveau van de leerling* die aanvankelijk vaak werd gegeven is dat leerkrachten bij hun advisering nadrukkelijk negatieve effecten van de migratiegeschiedenis van de kinderen verdisconteren. Zij schatten dan in dat die leerlingen ondanks hun nog ontoereikende Nederlandse taalvaardigheid toch over voldoende intellectuele capaciteiten<sup>3</sup> beschikken om met succes een hoger niveau van voortgezet onderwijs aan te kunnen dan hun toetsprestaties rechtvaardigen. De leerkrachten laten dus het door hen bij de leerlingen veronderstelde potentieel zwaarder meewegen dan hun feitelijke resultaten op een taalttest (De Jong, 1987). Leerkrachten kunnen ook niet-cognitieve aspecten als motivatie, inzet en houding zwaarder laten wegen dan de toetsuitslag. Zij geven de betreffende leerlingen het voordeel van de twijfel, omdat ze er vanuit gaan dat die het met hard werken en steun uit de omgeving uiteindelijk waarschijnlijk wel zullen redden (Kerckhoff, 1988). Een andere verklaring is dat leerkrachten bang zijn van

---

3 En wellicht een goede motivatie en extra ondersteuning vanuit de eigen omgeving (bv. oudere broers of zussen) en school voor voortgezet onderwijs.

discriminatie te worden beticht wanneer ze veel allochtone leerlingen lage adviezen zouden geven (Driessen & Doesborgh, 2005).

Verklaringen op *het niveau van de klas of school* hebben meestal te maken met de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Achterliggend idee is dat het oordeel van de leerkracht over een individuele leerling wordt beïnvloed door de relatieve positie die die leerling inneemt in de klas, het zogenoemde ‘frog-pond’-effect (Davis, 1966). Volgens deze verklaring houden leerkrachten bij de beoordeling van hun leerlingen een bepaalde rangorde aan. Daardoor krijgen iets betere leerlingen in een klas met een voornamelijk laag prestatieniveau gemakkelijker een relatief hoog advies dan leerlingen met vergelijkbare prestaties in een klas met een hoog niveau (Driessen, 2007). Het prestatieniveau van de klas hangt op zijn beurt sterk samen met de sociale en etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie. Allochtone en lager milieu kinderen presteren gemiddeld lager dan autochtone kinderen uit hogere sociaal-economische milieus. Naarmate er sprake is van een concentratie van de eerstgenoemde categorie van kinderen, ligt ook het prestatieniveau van die klas lager en zal er ten gevolge van het ‘frog-pond’-effect eerder overadvisering plaatsvinden.

Op *het niveau van de bredere context* wordt er op gewezen dat overadvisering ook een typisch grootstedelijk fenomeen zou kunnen zijn. Dronkers e.a. (1998) toonden aan dat, ook nadat rekening is gehouden met relevante leerling- en schoolkenmerken, vooral in de grote steden sprake is van overadvisering. Volgens hen kan dit mede worden toegeschreven aan de specifieke leefstijl en het assertievere klimaat in die steden en de daaruit voortvloeiende pressie van ouders. Leerkrachten hebben er minder gezag en ouders komen eerder op voor hun rechten. Ouders nemen er tegenwoordig niet zonder meer genoegen mee wanneer hun kind een vmbo advies krijgt en eisen dat de leerkracht een hoger advies geeft (Mulder & Suhre, 1995). Verschillen in advisering zouden daarnaast ook kunnen worden teruggevoerd op het kleinere aandeel laaggeschoolde autochtone ouders en het grotere aandeel allochtone ouders in de grote steden.

Uit vanaf de tweede helft van de jaren '90 uitgevoerde studies bleek dat de overadvisering van allochtone leerlingen substantieel was verminderd, dan wel geheel was verdwenen (Dagevos, Gijsberts & Van Praag, 2003). Claassen en Mulder (2003) concludeerden dat de in 1988 en 1992 nog geconstateerde overadvisering in 2000 was omgeslagen in onderadvisering. Tesser en Iedema (2001) vermoedden dat dit het gevolg was van procedure-afspraken die ondertussen in de grote steden waren gemaakt om het advies beter af te stemmen op de prestaties. Maar er zijn natuurlijk nog andere verklaringen mogelijk. Een afname valt bijvoorbeeld ook te verwachten omdat er steeds minder allochtone kinderen (en ouders) zijn die niet in Nederland zijn geboren. Leerkrachten hebben in de loop der jaren ook steeds meer ervaring met allochtone leerlingen opgedaan en daarom een betere kijk op hun reële capaciteiten en mogelijkheden gekregen. Verder is er het afgelopen decennium het een en ander veranderd in het politieke klimaat en in de publieke discussie, met name over onderwerpen op het gebied van immigratie en integratie die eerder nog in de taboesfeer lagen. Wellicht zijn leerkrachten daardoor minder geneigd om bij allochtone leerlingen anders te adviseren dan bij autochtone leerlingen. Een laatste punt is dat, omdat scholen voor voortgezet onderwijs steeds meer in het openbaar worden afgerekend

op hun rendement, zij ook wat kritischer zijn geworden in hun toelatingsbeleid (Driessen, 2006; Kuyper e.a., 2000). Dat kan consequenties hebben voor de wijze waarop basisscholen adviseren. Wellicht zijn zij zelf door het aangescherpte toelatingsbeleid ook wat kritischer geworden wat betreft de hoogte van de adviezen die zij geven en varen ze meer op de feitelijke prestaties dan op het potentieel van leerlingen.

Zoals al eerder opgemerkt, richt zich de discussie rond de discrepantie tussen cognitieve capaciteiten en advies voornamelijk op de categorie allochtone leerlingen (vgl. Koeslag & Dronkers, 1994). Mulder, Roeleveld, Van der Veen en Vierke (2005) wezen er echter op dat, terwijl de overadvisering van allochtone leerlingen in 2002 verdwenen was, er op dat moment wel sprake was van onderadvisering en dat die zich bij autochtone achterstandsleerlingen sterker voordeed dan bij allochtone achterstandsleerlingen (zie ook Claassen & Mulder, 2002). In een latere studie van Claassen en Mulder (2006) werd dezelfde conclusie getrokken.

In 2007 werd er in de media uitvoerig aandacht besteed aan een onderzoek waaruit zou blijken dat er in de gemeente Amsterdam sprake was van onderadvisering van bepaalde groepen allochtone leerlingen (Gemeente Amsterdam, 2007a,b; Babeliowsky & Den Boer, 2007). Hoewel het uiteindelijk om hooguit een beperkte en selecte groep van allochtonen bleek te gaan, vormde deze aandacht voor de Inspectie van het Onderwijs toch aanleiding tot het instellen van een nader onderzoek. De hoofdvraag van dat onderzoek (Driessen & Smeets, 2007) luidde of er bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs sprake is van een correcte advisering, ofwel of leerlingen een advies krijgen dat aansluit bij hun capaciteiten zoals gemeten via toetsen. Een belangrijke aanvullende vraag luidde of er daarbij eventueel verschillen waren tussen Amsterdam, de overige grote gemeenten en Nederland als geheel. Voor de analyses werd gebruik gemaakt van grootschalige, landelijke gegevensbestanden. De resultaten van die studie lieten zien dat er verschillen zijn in advieshoogte tussen gemeentetypen: in de grotere steden worden gemiddeld genomen lagere adviezen gegeven. Wanneer echter rekening wordt gehouden met verschillen in toetsprestaties verdwijnen deze verschillen. Met uitzondering van de zeer heterogene categorie 'overig allochtone leerlingen' werden, gegeven de toetsprestaties, allochtone leerlingen ook niet anders geadviseerd dan autochtone leerlingen. Het antwoord op de hoofdvraag luidde dan ook dat er geen sprake was van systematische onderadvisering van onderscheiden etnische groepen in verschillende gemeentetypen.

In het betreffende onderzoek werd tevens ingegaan op niet-deelname van scholen en leerlingen aan de Cito Eindtoets. Er waren namelijk aanwijzingen dat sommige scholen potentieel laagpresterende leerlingen ten onrechte niet lieten deelnemen, om zo niet het schoolgemiddelde omlaag te halen (vgl. Luyten & Bosker, 2004). Het bleek dat het voor de hoogte van het advies niet uitmaakte of *hele* scholen niet of wel deelnamen aan de Cito-toets. Wanneer echter de school wel deelnam, maar leerlingen van die school niet, trad er wel een negatief effect op voor die leerlingen. Het bleek namelijk dat dergelijke niet-deelnemende leerlingen een lager advies kregen dan andere wel-deelnemende leerlingen met een vergelijkbare taal-, reken- en leesvaardigheid. Niet-deelnemende leerlingen leken dus te worden ondergeadviseerd.

Op basis van gegevens die in het schooljaar 2008 zijn verzameld bij de eerste meting van het COOL-cohortonderzoek, zijn Driessen en Cuppen (2011) opnieuw nagegaan of er sprake is van onterechte afwijkingen bij het geven van het advies voortgezet onderwijs. Voor deze analyses hebben ze gebruik gemaakt van een zeer gedifferentieerde indeling qua etniciteit en sociaal milieu. In totaal werden tien categorieën van leerlingen onderscheiden, waarbij de kinderen van autochtone ouders met een opleiding op mbo-niveau de vergelijkingsgroep vormden. Nagegaan werd dus of de kinderen uit de andere negen categorieën vergeleken met die vergelijkingsgroep een te hoog of te laag advies kregen. Uit de analyses bleek dat wanneer alleen rekening wordt gehouden met de scores op de Cito Eindtoets de lichte achterstandscategorie (met leerlinggewicht 0.3) iets wordt ondergeadviseerd, de autochtone leerlingen daarbij meer dan de allochtone leerlingen. Er kan behalve met de cognitieve competenties (i.c. toetsprestaties) echter ook nog rekening worden gehouden met niet-cognitieve competenties (bv. gedrag, houding). Deze kunnen worden opgevat als verklaringen voor de verschillen die nog resterend na verdiscontering van de cognitieve competenties. De analyses lieten zien dat deze nauwelijks enige aanvullende verklaringskracht hebben. Na verdiscontering van nog andere leerling-, klas- en contextkenmerken bleek uiteindelijk dat alleen de autochtone lichte achterstandscategorie (0.3) iets wordt ondergeadviseerd, en de autochtone hoogopgeleide niet-achterstandscategorie (met leerlinggewicht 1.0) iets wordt overgeadviseerd. De verschillen zijn bij dit alles echter zeer gering. Daarnaast bleek dat vergeleken met leerlingen die de Cito Eindtoets hebben gemaakt, leerlingen op dezelfde scholen die die toets niet hebben gemaakt een iets lager advies krijgen. Deze leerlingen worden dus bij vergelijkbare competenties en achtergronden licht ondergeadviseerd.

#### **1.4 Gevolgen van over- en onder advisering**

Zowel over- als onder advisering worden in het algemeen als een ongewenst iets beschouwd, omdat ze tot negatieve gevolgen zouden kunnen leiden. Vergeleken met leerlingen die wél in overeenstemming met hun prestaties zijn geadviseerd, starten bijvoorbeeld *overgeadviseerde* leerlingen in principe meteen al met een achterstand in het voortgezet onderwijs. Tesser en Iedema (2001) zagen over advisering daarom als een belangrijke oorzaak voor hun lagere rapportcijfers en hogere drop-out percentage in het voortgezet onderwijs. Andere onderzoekers zijn echter minder pessimistisch; volgens hen zijn er ook aanwijzingen dat over advisering op de wat langere termijn niet altijd negatief hoeft uit te pakken. Het kan voor leerlingen ook een extra uitdaging en stimulans zijn om hun ambities waar te maken en boven hun niveau uit te stijgen (Hustinx, 2002; Koeslag & Dronkers, 1994). Ook nuanceerden Mulder (1993) en Mulder en Suhre (1995) de conclusie van Tesser en Iedema (2001). Uit hun analyse bleek namelijk dat de ongunstiger loopbaan van allochtone leerlingen niet zozeer het gevolg was van een te hoog advies, maar van een te hoge schoolkeuze. Die keuze wordt gemaakt door ouders die vaak onvoldoende zicht hebben op wat er bij de kinderen zelf en in hun thuissituatie voor nodig is om een dergelijke keuze ook te kunnen waarmaken (Smit, Driessen & Doesborgh, 2005; Van der Veen, 2001). Veel leerlingen die te hoog hebben gekozen, blijven zitten. Een te hoge schoolkeuze kan ook aanleiding geven tot motivatieverlies en ondermaats presteren. Van der Werf en Kuyper (2004) concludeerden op basis van gegevens uit 1989, 1993 en 1999 dat basisscholen na de invoering van het vmbo hogere adviezen zijn gaan geven. Zij veronderstellen dat dit zou

kunnen komen door druk van de ouders die per se niet willen hebben dat hun kind naar het vmbo gaat. Van der Werf en Kuyper signaleren dat de betreffende leerlingen als brugklasser lager scoren op toetsen dan hun voorgangers. De scholen passen hun lesniveau echter niet aan: in het derde leerjaar zijn de prestaties namelijk even hoog als vóór de invoering van het vmbo. Dat dit niveau even hoog blijft wordt veroorzaakt doordat de leerlingen tussentijds vaker dan voorheen zijn uitgevallen en afgestroomd naar een lager schooltype (Kuyper & Van der Werf, 2005). Dit duidt dus op negatieve gevolgen van overadvisering.

Voorjaar 2012 heeft het ministerie van OCW cijfers gepubliceerd waaruit blijkt dat het percentage leerlingen dat het eindexamen vmbo, havo en vwo succesvol afrondt gestaag daalt. Ging het in 2006 nog om 93% geslaagden, in 2011 was dat aandeel gedaald tot 90,5%. Bovendien dalen tegelijkertijd ook de eindexamencijfers. De VO-Raad geeft daarvoor twee verklaringen. Op de eerste plaats gaan er steeds meer leerlingen naar havo en vwo, ten koste van vmbo-t. Een deel van deze leerlingen zit echter tegen de grenzen van hun presteren en heeft veel moeite om te slagen. Op de tweede plaats zijn veel leerlingen tegenwoordig druk met andere zaken dan school, zoals bijbaantjes en sociale media. Het gevolg is dat ze onvoldoende tijd vrijmaken om te studeren of genoeg nemen met een lager cijfer. Dronkers (2012) vermoedt echter dat deze ontwikkelingen (ook) worden veroorzaakt doordat de kwaliteit van het onderwijs op sommige scholen onder de maat is. Hoe het ook zij, de verklaring die de VO-Raad geeft suggereert dat een deel van de leerlingen eigenlijk een te hoog advies heeft gekregen, dan wel een te hoge schoolkeuze heeft gemaakt.

Er zijn ook aanwijzingen voor negatieve gevolgen van *onderadvisering*. De Boer, Bosker en Van der Werf (2007) lieten zien dat deze gevolgen voor het succes in het voortgezet onderwijs fors kunnen zijn. Volgens deze onderzoekers bedraagt het verschil tussen de categorie sterkst ondergeadviseerde en de categorie sterkst overgeadviseerde leerlingen met betrekking tot het bereikte niveau voortgezet onderwijs 1,35 onderwijsjaar, waarvan -0,73 onderwijsjaar voor rekening komt van de ondergeadviseerde leerlingen en +0,63 voor rekening van de overgeadviseerde leerlingen. Hierbij doen zich overigens geen verschillen voor tussen allochtone en autochtone leerlingen. Leerlingen die worden ondergeadviseerd worden daarmee blijvend op achterstand gezet.

Onderadvisering kan ook gezien worden als een vorm van onderbenutting of verspilling van talent (Mulder, Roeleveld & Vierke, 2007; Driessen, Mooij & Doesborgh, 2007). Zeker in een land als Nederland dat sterk afhankelijk is van een innovatieve en bloeiende kenniseconomie is het belangrijk zo efficiënt en effectief mogelijk een uitgebreid kenniskader op te bouwen en in stand te houden. Uit het onderzoek van Mulder e.a. (2007) bleek dat er bij rond de 5% van de leerlingen sprake is van onderbenutting in termen van onderadvisering (dat wil zeggen een lager advies dan wat past bij de toetsscores). Dat betekent dat niet al het aanwezige potentieel wordt benut.

Men kan ook vanuit een politiek-filosofisch perspectief bezwaar hebben tegen over- en onderadvisering. Dit kan namelijk worden opgevat als een afwijking van het meritocratische principe. Volgens dat principe zou het innemen van een bepaalde (maatschappelijke) positie louter be-



paald mogen worden door iemands capaciteiten, talenten en inzet, kortom iemands competenties; factoren als sekse, sociaal milieu en etnische herkomst zouden daarbij dan geen rol mogen spelen (Luyten & Bosker, 2004; Meijnen, 2004). Er kunnen hier twee interpretaties van dit principe worden onderscheiden: een brede en een beperkte. Bij de brede interpretatie worden behalve cognitieve competenties, ook niet-cognitieve competenties meegenomen als indicatoren voor het bepalen van het advies. De omschrijving van ‘niet-cognitieve competenties’ is ruim, maar vaak worden er aspecten als inzet en motivatie mee bedoeld. Bij de beperkte interpretatie wordt louter gekeken naar het effect van de cognitieve competenties, in casu toetsprestaties, op het advies (Tesser & Iedema, 2001). Volgens die laatste benadering zou de samenhang tussen toetsprestaties en advies dus perfect moeten zijn; volgens de eerste benadering hoeft dat niet het geval te zijn en is er ook een samenhang met bijvoorbeeld inzet en motivatie. Wanneer de samenhangen tussen de cognitieve (en eventueel niet-cognitieve) competenties enerzijds en het advies anderzijds niet perfect zijn, wordt gesproken van een afwijking van het meritocratische principe.



## 2 Onderzoeksvragen

In de vorige paragraaf hebben we een overzicht gegeven van de ontwikkelingen met betrekking tot over- en onder advisering, mogelijke oorzaken daarvoor, en gevolgen daarvan. In deze studie willen we op basis van de meest recente landelijke gegevens (uit 2011) de stand van zaken opmaken. Ze kan gezien worden als een replicatie van het laatste door ons uitgevoerde onderzoek op dit terrein (op basis van gegevens uit 2008; zie Driessen & Cuppen, 2011). We kijken opnieuw naar zowel individuele kenmerken van leerlingen als naar kenmerken van de klas en de context. Ook brengen we weer nadrukkelijk een onderscheid aan tussen cognitieve en niet-cognitieve leerlingkenmerken. En net als we eerder ook al deden, differentiëren we in onze analyses sterk naar verschillende categorieën van leerlingen op basis van hun sociaal-etnische herkomst. We sluiten daarbij zoveel mogelijk aan bij de categorieën die in de loop der jaren binnen het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) zijn onderscheiden. Zo kunnen we nauwkeurig nagaan waar de eventuele over- en onder advisering zich precies voordoet.

In de navolgende analyses laten we ons leiden door de volgende onderzoeksvragen:

- In hoeverre verschillen de adviezen voortgezet onderwijs voor de categorieën van leerlingen die in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid worden onderscheiden?
- Welke verschillen zijn er tussen deze leerlingcategorieën ten aanzien van een aantal cognitieve competenties (toetsprestaties) en niet-cognitieve competenties (attitudes, gedrag, karaktertrekken)?
- Hoe verhouden zich deze cognitieve en niet-cognitieve competenties tot elkaar bij de verklaring van verschillen in adviezen?
- Welke relatie bestaat er vervolgens nog met klas- en contextuele kenmerken (klassemensetzung en -niveau, gemeentegrootte)?
- Is er voor sommige leerlingcategorieën uiteindelijk sprake van onder- of over advisering, ofwel krijgen sommige categorieën lagere dan wel hogere adviezen dan op basis van hun prestaties verwacht zou worden?
- Wijken op scholen waar de Cito Eindtoets wordt afgenomen de adviezen van leerlingen die níet deelnemen af van leerlingen die wél deelnemen?



## 3 Methode

### 3.1 Steekproef

In het verleden is voor het verkrijgen van inzicht in over- of onderadvisering van bepaalde groepen van leerlingen veelvuldig gebruik gemaakt van gegevens die zijn verzameld binnen de cohortonderzoeken LEO, PRIMA en COOL<sup>5-18</sup> (o.m. Driessen & Doesborgh, 2005; Driessen & Smeets, 2007; Mulder & Tesser, 1992). Belangrijke voordelen hiervan zijn dat het landelijke gegevens betreft, met omvangrijke steekproeven, waardoor het mogelijk is ook relatief kleine subgroepen te onderscheiden, en dat doordat er steeds een in grote lijnen vergelijkbare onderzoeksopzet wordt gevolgd het mogelijk is ontwikkelingen in de tijd in kaart te brengen. De laatste analyses met betrekking tot over- en onderadvisering zijn verricht op gegevens van de eerste meting van COOL in 2008 (Driessen & Cuppen, 2011). Inmiddels zijn de gegevens beschikbaar gekomen van de tweede COOL-meting uit 2011. Het zijn deze gegevens die centraal staan in de onderhavige rapportage.

Het COOL-cohortonderzoek is in schooljaar 2008 van start gegaan met een eerste meting bij 550 basisscholen met in totaal ruim 38.000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8. In het schooljaar 2010/11 volgde de tweede meting bij 553 scholen, eveneens met circa 38.000 leerlingen. Bij beide metingen zijn grotendeels dezelfde instrumenten (toetsen, vragenlijsten) afgenomen (Driessen e.a., 2009, 2012). Om de resultaten van de twee metingen te kunnen vergelijken, is bij de analyse van de gegevens van de tweede meting zoveel mogelijk dezelfde opzet gevolgd als bij de eerste meting.

Binnen de totale COOL-steekproef kan een onderscheid worden gemaakt tussen een landelijk representatieve steekproef van circa 400 scholen en een aanvullende steekproef van circa 150 scholen met een oververtegenwoordiging van leerlingen uit achterstandssituaties. Omdat het in het onderhavige onderzoek niet gaat om het geven van een representatief overzicht, maar om het nagaan of er bij de samenhang tussen toetsprestaties en adviezen verschillen optreden tussen groepen van leerlingen, zijn de analyses uitgevoerd op de totale steekproef, dus de representatieve en aanvullende samen. Daarmee wordt de steekproefgrootte gemaximaliseerd en er zorg voor gedragen dat ook relatief kleine groepen van leerlingen met voldoende aantallen vertegenwoordigd zijn.

De analyses hebben betrekking op de gegevens van leerlingen in groep 8. Centraal staan de adviezen, de toetsprestaties en de sociaal-etnische achtergronden van deze leerlingen; daarnaast worden nog verschillende andere kenmerken van leerlingen en klassen/scholen geanalyseerd. De totale COOL-steekproef voor groep 8 telt 12.538 leerlingen. Van niet alle leerlingen zijn echter alle gegevens beschikbaar; soms hebben hele scholen een bepaald instrument niet afgenomen of ingevuld, soms ontbreken gegevens van individuele leerlingen. De vragenlijst waar-

mee de informatie over het advies voortgezet onderwijs en de scores op de Cito Eindtoets basis-onderwijs bij de scholen is verzameld, is voor 68,3% van de leerlingen ingevuld. Om na te gaan of die respons selectief is, is de verdeling van de sociaal-etnische achtergrond (het centrale kenmerk in dit onderzoek) binnen de steekproef van leerlingen waarvoor de vragenlijst is ingevuld vergeleken met die van leerlingen waarvoor dat niet is gebeurd. Die vergelijking liet hooguit zeer geringe verschillen zien; de respons is dus niet selectief met betrekking tot de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen.

Bij een deel van de analyses wordt gebruik gemaakt van de scores op een drietal toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito, namelijk voor technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Enkele jaren geleden is het Cito gestart met het vernieuwen van haar toetsen uit haar Leerlingvolgsysteem. Bestond er ten tijde van de eerste COOL-meting voor groep 8 slechts één versie van de toetsen voor begrijpend lezen en rekenen/wiskunde, bij de tweede meting was er naast deze (oude) versie ook een nieuwe versie in gebruik. De scores op beide versies zijn niet zonder meer tot elkaar herleidbaar. Om toch tot één score voor begrijpend lezen, respectievelijk rekenen/wiskunde te komen, is de volgende strategie gevolgd. Een leerling heeft ofwel een score op de oude toetsversie, ofwel op de nieuwe versie. Eerst is nagegaan of de verdeling van de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen die de oude versie hebben gemaakt verschilt van die van de leerlingen die de nieuwe versie hebben gemaakt. Dat bleek niet het geval te zijn; de samenhang (*eta*) bedroeg slechts 0,09. Vervolgens zijn de scores per versie omgezet in z-scores (gestandaardiseerde scores met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1). Omdat de meeste leerlingen een nieuwe toetsversie hebben gemaakt, is voor de leerlingen die die versie niet hebben gemaakt de z-score van de oude versie geïmputeerd. Ten slotte zijn nog twee checks uitgevoerd. In de hierna te bespreken multilevel analyses zijn als eerste aparte zogenoemde dummy-variabelen meegenomen; deze geven aan of een leerling een oude dan wel een nieuwe versie van de toetsen begrijpend lezen en rekenen/wiskunde heeft gemaakt. Uit deze analyses bleek dat die dummies niet significant waren; er zijn dus geen systematische verschillen tussen het gebruik van de oude dan wel nieuwe toetsversie. Daarnaast zijn nog aparte multilevel analyses verricht met de oude en met de nieuwe versie. Ook deze analyses wezen niet op significante verschillen. Al met al lijkt de gevolgde imputatieprocedure geslaagd.

Behalve dat een belangrijk deel van de scholen geen gegevens heeft aangeleverd over het advies en de Cito-toets, ontbreken ook voor individuele leerlingen gegevens. Deze zijn zoveel mogelijk per samenhangend blok van kenmerken (zie hierna in Tabel 1) aangevuld door middel van imputatie van schattingen die zijn verkregen met behulp van de SPSS-module Missing Values Analysis (MVA). In het geval een leerling niet heeft deelgenomen aan de Cito-toets zijn diens Cito-scores echter niet aangevuld. Ook zijn leerlingen waarvan de sociaal-etnische achtergrond niet kon worden bepaald niet meegenomen.

In het COOL-databestand worden scholen onderscheiden, daarbinnen de groepen 2, 5 en 8, en binnen elk van die groepen weer klassen en binnen klassen leerlingen. In de multilevel analyses maken we een onderscheid tussen twee niveaus, namelijk leerlingen binnen klassen. We hebben klassen onderscheiden en niet scholen (i.c. de complete groep 8 binnen een school), omdat we ervan uitgaan dat de overweging van een leerkracht om een bepaald advies te geven kan varië-

ren naar gelang de specifieke samenstelling van zijn of haar klas en dat er zich dus verschillen tussen klassen binnen een school kunnen voordoen (Hanushek e.a., 2003). Wanneer uit zou worden gegaan van de groep in plaats van de klas als analyse-eenheid, worden dergelijke verschillen weggemiddeld. Omdat in multilevel analyses klassen met een gering aantal leerlingen tot minder betrouwbare schattingen leiden (Harker & Tymms, 2004), zijn klassen met minder dan vijf leerlingen uit het bestand verwijderd.

Bovenstaande bewerkingen hebben tot twee databestanden geleid, een bestand dat wordt gebruikt om eventuele onder- of advisering van bepaalde groepen van leerlingen op te sporen, en een bestand waarmee daarnaast nog wordt nagegaan wat de invloed is van al-dan-niet deelname aan de Cito Eindtoets. Het eerste bestand bevat gegevens van 5752 leerlingen in 284 klassen van 355 scholen, het tweede 7346 leerlingen in 351 klassen van 443 scholen.

### **3.2 Instrumenten en kenmerken**

De gegevens komen uit verschillende bronnen:

- informatie over het advies voortgezet onderwijs en de scores op de Cito Eindtoets basisonderwijs zijn door de scholen verstrekt;
- de taal-, lees- en rekenvaardigheid (de ‘COOL-toetsen’) zijn gemeten met behulp van toetsen uit het Cito Leerlingvolgsysteem (LVS) en de opvolger daarvan, het Cito Volgsysteem primair onderwijs (LOVS);
- niet-cognitieve kenmerken van leerlingen (zoals karaktereigenschappen, attitudes en gedrag) zijn verkregen via beoordelingen door de groepsleerkrachten;
- achtergrondgegevens van leerlingen (zoals leeftijd en sekse) zijn afkomstig uit de schooladministraties;
- klas- en contextuele kenmerken (zoals het aandeel allochtone leerlingen en gemeentegrootte) zijn verkregen via aggregatie van leerlingkenmerken, respectievelijk via het ministerie van OCW.

In Tabel 1 volgt een overzicht van alle kenmerken met een korte toelichting op de wijze waarop ze zijn geconstrueerd.

*Tabel 1 – Overzicht instrumenten en variabelen advies, cognitieve en niet-cognitieve competenties, en achtergrondkenmerken van leerlingen, klassen en scholen*

Advies	(1) vmbo pro–bbl, (2) vmbo bbl-kbl, (3) vmbo kbl-tl, (4) vmbo tl-havo, (5) havo/vwo–vwo <sup>1</sup>
<i>Cognitieve competenties</i>	
Cito Eindtoets	200 items; gestandaardiseerde totaalscore.
Cito Eindtoets Taal	100 items; somscore.
Cito Eindtoets Rekenen	60 items; somscore.
Cito Eindtoets Studievaardigheden	40 items; somscore.
COOL Technisch lezen	Cito leerlingvolgsysteem; Drie Minuten Toets 2009; 120 items; z-score.
COOL Begrijpend lezen	Cito leerlingvolgsysteem; Toets begrijpend lezen 1998, resp. Begrijpend lezen LOVS; 50, resp. 55 items; z-score.
COOL Rekenen/Wiskunde	Cito leerlingvolgsysteem; Rekenen/Wiskunde 2002, resp. Rekenen/Wiskunde LOVS; 107, resp. 96 items; z-score.
<i>Niet-cognitieve competenties</i>	
onderpresteren	Schaal, 3 items: (1) beslist onwaar, (2) onwaar, (3) niet onwaar/niet waar, (4) waar, (5) beslist waar. <sup>2</sup>
gedrag	Schaal, 4 items: (1) – (5).
werkhouding	Schaal, 3 items: (1) – (5).
afhankelijkheid	Schaal Leerling-Leerkracht Vragenlijst, 5 items: (1) – (5).
conflict	Schaal Leerling-Leerkracht Vragenlijst, 5 items: (1) – (5).
nabijheid	Schaal Leerling-Leerkracht Vragenlijst, 5 items: (1) – (5).
ouderbetrokkenheid <sup>3</sup>	Schaal, 3 items: (1) – (5).
extravert vs. introvert	five factor personality inventory; 5-puntsschaal. <sup>4</sup>
onverdraagzaam vs. verdraagzaam	
ordelijk vs. niet-ordelijk	
emotioneel vs. niet-emotioneel	
autonoom vs. niet-autonoom	
<i>Achtergronden leerling</i>	
OAB-categorie <sup>5</sup>	(1) autochtoon 1.0, met ho [hoger onderwijs], (2) autochtoon 1.0, mbo, (3) autochtoon 1.25-ex, (4) autochtoon 1.25 (nu 0.3), (5) autochtoon 1.25-zwaar (nu 1.2), (6) allochtoon 1.0, met ho, (7) allochtoon 1.0, met mbo, (8) allochtoon 1.9-ex, (9) allochtoon 1.9 (nu 0.3), (10) allochtoon 1.9-zwaar (nu 1.2).
sekse	(0) jongen, (1) meisje.
loopbaanvertraging	indicatie zittenblijven <sup>6</sup> : (0) nee, (1) ja.
deelname Cito Eindtoets	(1) school wel, leerling ook, (2) school wel, leerling niet, (3) school niet, leerling niet.
<i>Achtergronden klas en school</i>	
cognitief niveau klas	gemiddelde prestaties COOL-toetsen <sup>9</sup> ; gemiddelde z-score.
aandeel autochtone achterstandsl leerlingen	percentage autochtone achterstandsl leerlingen in de klas. <sup>7</sup>
aandeel allochtone achterstandsl leerlingen	percentage allochtone achterstandsl leerlingen in de klas. <sup>8</sup>
<i>Context</i>	
gemeentegrootte	van plaats van vestiging school: (1) G4, (2) G32, (3) overig.



- 1 Pro=praktijkonderwijs, lwoo=leerwegondersteunend onderwijs, bbl=basisberoepsgerichte leerweg, kbl=kaderberoepsgerichte leerweg, gl=gemengde leerweg, tl=theoretische leerweg. Deze vijfdeling is een indikking van oorspronkelijk 15 categorieën: vmbo-pro + vmbo-pro/bbl+lwoo + vmbo-bbl+lwoo + vmbo-bbl+lwoo/bbl = 1; vmbo-bbl + vmbo-bbl/kbl + vmbo-kbl = 2; vmbo-kbl/gl + vmbo-gl + vmbo-gl/tl+ vmbo-tl = 3; vmbo-tl/havo + havo = 4; havo/vwo + vwo = 5. Ze vertoont een perfect-lineaire relatie met de taal-, lees- en rekenprestaties zoals gemeten met de toetsen uit het Cito leerlingvolgsysteem en eveneens met de Cito Eindtoets basisonderwijs; het verschil tussen de nominaal-metrische en metrisch-metrische samenhangen (*eta*, resp. *r*) bedraagt maximaal 0,01.
- 2 De zeven schalen binnen dit blok zijn zodanig geconstrueerd dat een hoge score duidt op het in sterke mate van toepassing zijn van het betreffende kenmerk. Een hoge score op 'onderpresteren' wil bijvoorbeeld zeggen dat er in sterke mate sprake is van onderpresteren; een hoge score op 'gedrag' en 'werkhouding' duidt op positief gedrag, respectievelijk een goede werkhouding.
- 3 Eigenlijk is 'ouderbetrokkenheid' van een andere orde dan de voorafgaande zes kenmerken; het is namelijk een gezinskenmerk, terwijl de andere zes leerlingkenmerken zijn. Bij de bepaling van de hoogte van het advies kan de leerkracht rekening houden met zijn of haar inschatting van de mate van ondersteuning die het kind thuis waarschijnlijk zal ontvangen.
- 4 De leerkracht is gevraagd het kind te typeren tussen de twee voorgegeven polen. Het middelste punt is daarbij aangeduid als 'tussenin'. Een score lager dan 3 betekent voor bijvoorbeeld de eerste karaktertrek dat een kind meer extravert dan introvert is, terwijl een score veel hoger dan 3 betekent dat een kind duidelijk meer introvert dan extravert is.
- 5 Deze variabele geeft aan of een leerling tot de doelgroep van het Onderwijsachterstandenbeleid behoort. De grondslag daarvoor is de zogenoemde gewichtenregeling. Een leerling krijgt een hoger gewicht naarmate de kans op onderwijsachterstanden hoger wordt ingeschat. De indicatoren die daarvoor worden gehanteerd zijn gebaseerd op de situatie van de ouders van de leerlingen. De afgelopen 25 jaar zijn deze indicatoren enkele malen gewijzigd. Hier is voor een sterk gedifferentieerde indeling gekozen met allereerst het onderscheid autochtoon - allochtoon en vervolgens daarbinnen vijf (aflopende) opleidingsniveaus. Voor een nadere uitwerking, zie Tabel 1 van Deelstudie 1.
- 6 Op basis van de leeftijd per 1 oktober 2011.
- 7 Geaggregeerd; gebaseerd op de OAB-categorieën 3, 4 en 5.
- 8 Geaggregeerd; gebaseerd op de OAB-categorieën 8, 9 en 10.
- 9 Geaggregeerde scores van de drie COOL-toetsen.

### **3.3 Analyse-opzet**

Bij de analyse-opzet hebben we twee stappen onderscheiden; we starten met een beschrijvend deel en gaan daarna over op een verklarend deel. Eerst beschrijven we aan de hand van de resultaten van variantie-analyse de samenhangen tussen de centrale kenmerken. Concreet gaat het daarbij om de samenhangen tussen het advies en de cognitieve en niet-cognitieve competenties, en de samenhangen tussen het advies en de competenties en de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Vervolgens proberen we met behulp van multilevel-analyse verschillen in de hoogte van het advies te verklaren uit de competenties en achtergrondkenmerken. Op deze manier krijgen we zicht op een eventuele over- en onder advisering bij verschillende categorieën van leerlingen.

## 4 Resultaten

### 4.1 Beschrijvende analyses

#### 4.1.1 Adviezen en cognitieve en niet-cognitieve competenties

Tabel 2 geeft inzicht in de samenhang tussen enerzijds het advies en anderzijds de prestaties (Cito Eindtoets en COOL-toetsen), gedrags- en houdingskenmerken, karaktereigenschappen, loopbaanvertraging en Cito-deelname. De tabel laat bijvoorbeeld zien of leerlingen met een laag advies anders scoren qua toetsprestaties en houding en gedrag dan leerlingen met een hoog advies. Ook vermeldt de tabel het percentage leerlingen dat de toets heeft gemaakt, en het percentage leerlingen dat de toets niet heeft gemaakt terwijl op de betreffende school die toets wel is afgenomen. Onderin de tabel staat het aantal leerlingen per adviescategorie, eerst voor de totale steekproef en vervolgens voor de steekproef van leerlingen die de Cito-toets heeft gemaakt. In het rechter paneel van de tabel staan de totaalgemiddelden en standaarddeviaties (*sd*) van elk van de kenmerken vermeld. Om een indicatie te geven van de sterkte van de samenhangen tussen het advies en de andere kenmerken, vermelden we de correlatiecoëfficiënt *eta*; vaak wordt als ondergrens voor een relevante samenhang uitgaan van een coëfficiënt van minimaal 0,15.

Als we naar de gemiddelde scores van elk van de cognitieve en niet-cognitieve competenties kijken, dan zien we dat deze sterk monotoon oplopen naarmate het advies hoger wordt. Uit nadere analyse blijkt dat de samenhangen op één uitzondering na, namelijk bij onderpresteren, steeds perfect lineair zijn<sup>4</sup>. Dus naarmate leerlingen hoger scoren op de competenties hebben ze ook een navenant hoger advies ontvangen. Hierop zijn er qua inhoudelijke interpretatie twee uitzonderingen: omdat de kenmerken ordelijk en autonoom ‘negatief’ zijn geformuleerd, gaat hier een hogere score samen met een lager advies.

---

4 De nominaal-metrische correlatie (*eta*) is steeds gelijk aan de metrisch-metrische correlatie (*r*). Voor alle kenmerken is het verschil tussen *eta* en *r* maximaal 0,01, met uitzondering voor onderpresteren waar het 0,05 is (wat overigens ook zeer gering is).

Tabel 2 – Cognitieve en niet-cognitieve competenties en Cito-deelname per advies (gemiddelden)

	Advies					totaal	sd	eta
	vmbo pro-bbl	vmbo bbl-kbl	vmbo kbl-tl	vmbo tl-havo	havo- vwo			
Cito Eindtoets	518,5	524,6	531,4	538,3	544,9	534,5	9,5	0,85
Cito Taal	55,4	62,2	70,0	77,5	86,0	73,5	12,8	0,73
Cito Rekenen	25,8	31,4	38,5	46,0	52,7	41,8	11,2	0,75
Cito Studievaardigheden	19,9	23,0	27,3	31,3	35,0	29,0	6,3	0,74
COOL Technisch lezen	-0,7	-0,3	-0,2	0,1	0,5	0,0	1,0	0,33
COOL Begrijpend lezen	-1,2	-0,8	-0,3	0,3	1,0	0,0	1,0	0,68
COOL Rekenen/Wiskunde	-1,5	-0,8	-0,3	0,3	1,0	0,0	1,0	0,72
onderpresteren	2,5	2,6	2,6	2,4	2,0	2,4	0,9	0,29
gedrag	3,5	3,5	3,7	3,8	4,0	3,7	0,8	0,19
werkhouding	2,8	3,0	3,3	3,7	4,0	3,5	0,9	0,42
afhankelijkheid	2,5	2,3	2,1	1,8	1,6	2,0	0,8	0,33
conflict	2,0	1,9	1,7	1,6	1,5	1,7	0,8	0,19
nabijheid	3,5	3,5	3,5	3,6	3,7	3,6	0,7	0,09
ouderbetrokkenheid	2,9	3,2	3,5	3,8	4,1	3,6	0,9	0,40
extravert – introvert	2,6	2,5	2,5	2,5	2,6	2,5	1,2	0,03
onverdraagzaam - verdraagzaam	3,4	3,4	3,6	3,6	3,9	3,6	1,1	0,16
ordelijk - niet-ordelijk	3,3	3,1	2,9	2,6	2,2	2,7	1,1	0,32
emotioneel - niet-emotioneel	2,7	2,8	2,9	3,0	3,2	3,0	1,0	0,16
autonoom - niet-autonoom	3,4	3,1	2,8	2,5	2,0	2,6	1,0	0,41
loopbaanvertraging (%)	53,1	31,6	23,3	12,7	4,6	19,9	39,9	0,33
deelname Cito schl.+ ll.+ (%)*	71,3	78,3	77,6	78,1	81,9	78,3	41,2	0,06
deelname Cito schl.+ ll.- (%)**	12,1	2,2	1,4	0,3	0,1	1,8	13,3	0,24
n totaal	589	1087	2069	1957	1644	7346		
%	8,0	14,8	28,2	26,6	22,4	100,0		
n Cito-toets	420	851	1606	1528	1347	5752		
%	7,3	14,8	27,9	26,6	23,4	100,0		

\* School neemt de Cito-toets af en de leerling neemt ook deel.

\*\* School neemt de Cito-toets af, maar de leerling neemt niet deel.

De samenhang met de Cito-toets totaal<sup>5</sup> is met een correlatie van 0,85 zeer sterk; de correlaties met de deoltoetsen zijn alle drie even sterk, maar met rond de 0,75 wat zwakker.

Bij de drie COOL-toetsen is de samenhang het sterkst met Rekenen/Wiskunde en iets minder sterk met Begrijpend lezen. De samenhang met het technisch lezen is zwak. Dit laatste ligt voor

5 De score op de Cito-toets van alle leerlingen van alle deelnemende scholen bedroeg in 2011 535,5 (Cito, 2011). Dat de score in onze steekproef wat lager ligt komt doordat in COOL achterstandsscholen met opzet zijn oververtegenwoordigd.

de hand, aangezien verwacht mag worden dat het merendeel van de leerlingen in groep 8 die vaardigheid onder de knie heeft.

Binnen het eerste blok van de niet-cognitieve competenties (gebaseerd op inschattingen van de groepsleerkracht) zijn vooral de werkhouding van de leerling en betrokkenheid van diens ouders bij het onderwijs van belang.

Binnen het tweede blok (de vijf persoonlijkheidstrekken) is er vooral een samenhang met het oordeel van de leerkracht over de mate van autonomie en ordelijkheid.

In totaal heeft ongeveer een vijfde van de leerlingen vertraging opgelopen (door m.n. doubleren). Van de leerlingen met het laagste advies (vmbo pro-bbl) heeft meer dan de helft vertraging opgelopen; dat is meer dan tien keer zoveel als bij de leerlingen met het hoogste advies (havo-vwo) het geval is.

Bijna 80% van de leerlingen in de steekproef heeft de Cito-toets gemaakt. Van de leerlingen met een vmbo pro-bbl advies heeft een relatief groot deel de toets niet gemaakt, terwijl op de betreffende school die toets wel wordt afgenomen (12,1% tegenover 0,1% van de leerlingen met een havo-vwo advies). Daar kunnen trouwens legitieme redenen voor zijn. De categorie pro-bbl advies bestaat uit leerlingen die een pro of lwoo advies hebben. Voor hen geldt dat ze moeten voldoen aan een criterium voor leerachterstand en daarom vaak al getoetst zijn voordat een eindtoets wordt afgenomen. Scholen laten deze leerlingen dan dikwijls niet meer meedoen met een eindtoets omdat ze dat overbodig vinden (waarom een kind lastig vallen met (nog) een toets als het advies al vaststaat?). Een andere reden kan zijn dat scholen vinden dat de eindtoets te moeilijk is voor de betreffende leerlingen en hen de frustratie willen besparen. Daarnaast is er nog een algemene reden voor niet-deelname: kinderen die aan het begin van groep 8 4 jaar of korter in Nederland verblijven en de Nederlandse taal onvoldoende beheersen hoeven de toets ook niet te maken. Er is aanleiding te veronderstellen dat deze leerlingen oververtegenwoordigd zijn in de categorie leerlingen met een lwoo advies.

#### **4.1.2 Adviezen, competenties en achtergrondkenmerken**

*Leerlingenkenmerken.* Allereerst hebben we de samenhangen tussen enerzijds het advies en de cognitieve en niet-cognitieve competenties en anderzijds enkele leerlingenkenmerken geanalyseerd, te beginnen de sociaal-etnische achtergrond. Centraal in deze rapportage staat de vraag of bepaalde categorieën van leerlingen gegeven hun toetsprestaties lager of hoger worden geadviseerd dan andere leerlingen met vergelijkbare prestaties. Wat deze categorieën betreft is gedifferentieerd naar de groepen die in de loop der jaren in het onderwijsachterstandenbeleid zijn onderscheiden. In Tabel 3 geven we per categorie een overzicht van de scores op het advies en de competenties.

Tabel 3 – Advies, cognitieve en niet-cognitieve competenties en Cito-deelname naar OAB-categorie (gemiddelden)

	OAB autochtoon					OAB allochtoon					totaal	eta
	1.0 ho	1.0 mbo	1.25 ex	1.25 0.3	1.25 1.2	1.0 ho	1.0 mbo	1.9 ex	1.9 0.3	1.9 1.2		
Advies:												
• vmbo pro-bbl (%)	1,5	5,1	6,9	17,7	18,2	4,7	11,9	8,9	18,4	19,0	8,0	0,23
• vmbo bbl-kbl (%)	4,9	14,0	18,3	22,6	29,4	9,4	14,6	18,5	19,6	24,2	14,8	0,19
• vmbo kbl-tl (%)	16,7	31,8	33,4	33,0	28,7	20,9	34,7	33,5	34,4	31,2	28,2	0,16
• vmbo tl-havo (%)	35,6	28,0	25,0	18,2	16,8	28,3	19,6	23,1	20,9	18,1	26,6	0,14
havo-vwo (%)	41,3	21,0	16,4	8,5	7,0	36,6	19,2	16,0	6,7	7,5	22,4	0,30
gemiddeld advies	4,1	3,5	3,3	2,8	2,7	3,8	3,2	3,2	2,8	2,7	3,4	0,41
Cito Eindtoets	539,7	535,0	533,8	530,4	528,5	537,3	532,3	532,3	529,5	528,7	534,5	0,40
Cito Taal	80,0	74,5	72,8	68,7	66,6	76,0	72,0	70,7	68,1	65,0	73,5	0,38
Cito Rekenen	46,7	41,8	40,8	37,6	35,6	45,4	40,1	40,6	37,0	38,0	41,8	0,30
Cito Studievaardigheden	32,1	29,4	28,5	26,7	25,0	31,0	27,1	27,7	25,8	25,6	29,0	0,36
COOL Technisch lezen	0,1	0,0	-0,1	-0,2	-0,2	0,1	0,0	0,1	-0,1	-0,1	0,0	0,10
COOL Begrijpend lezen	0,5	0,1	-0,1	-0,4	-0,4	0,2	-0,3	-0,2	-0,6	-0,6	0,0	0,35
COOL Rekenen/Wiskunde	0,4	0,0	-0,1	-0,4	-0,5	0,2	-0,2	-0,1	-0,5	-0,4	0,0	0,31
onderpresteren	2,3	2,4	2,4	2,5	2,6	2,4	2,7	2,4	2,6	2,6	2,4	0,12
gedrag	3,9	3,8	3,8	3,6	3,6	3,7	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	0,14
werkhouding	3,7	3,5	3,4	3,3	3,2	3,7	3,4	3,6	3,2	3,3	3,5	0,17
afhankelijkheid	1,8	1,9	2,0	2,1	2,1	1,9	2,0	2,0	2,2	2,2	2,0	0,16
conflict	1,5	1,7	1,6	1,8	1,8	1,6	1,9	1,7	2,1	1,9	1,7	0,15
nabijheid	3,6	3,6	3,6	3,6	3,4	3,5	3,5	3,6	3,4	3,5	3,6	0,10
ouderbetrokkenheid	4,1	3,8	3,7	3,3	2,8	3,7	3,4	3,4	2,9	2,8	3,6	0,42
extravert - introvert	2,6	2,5	2,5	2,5	2,8	2,5	2,5	2,4	2,5	2,5	2,5	0,04
onverdraagzaam - verdr.	3,8	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,3	3,4	3,6	0,12
ordelijk - niet-ordelijk	2,6	2,8	2,8	2,9	3,0	2,6	2,7	2,5	2,9	2,7	2,7	0,12
emotioneel - niet-emot.	3,0	2,9	2,9	2,9	2,8	3,1	3,1	3,1	2,9	2,9	3,0	0,08
autonoom - niet-auton.	2,4	2,6	2,8	2,9	3,0	2,5	2,6	2,6	2,9	2,8	2,6	0,19
loopbaanvertraging (%)	9,9	15,9	19,6	26,3	36,4	17,3	23,7	26,8	39,9	40,0	19,9	0,23
deeln. Cito schl.+ II+ (%)	77,9	73,7	76,2	76,1	87,4	84,3	84,5	87,4	77,3	88,2	78,3	0,11
deeln. Cito. schl.+ II.- (%)	0,5	1,3	1,6	3,2	2,8	1,0	3,2	1,8	4,3	4,3	1,8	0,09

Er doen zich qua advies redelijk grote verschillen voor tussen de onderscheiden OAB-categorieën. Van de autochtone 1.0 leerlingen met hoogopgeleide ouders bijvoorbeeld, heeft slechts 1,5% een vmbo pro-bbl advies, terwijl 41,3% een havo-vwo advies heeft. Van de allochtone 1.9 leerlingen met tegenwoordig het gewicht 1.2 daarentegen, heeft liefst 19% een vmbo pro-bbl advies en slechts 7,5% een havo-vwo advies. Als we kijken naar het gemiddelde advies, dan zien we dat er tussen deze twee uiterste categorieën bijna 1,5 vo-niveau verschil zit.

Vergelijking van deze gemiddelde adviezen laat zien dat de huidige autochtone niet-doelgroepen (ho, mbo en ex) steeds hoger scoren dan de huidige allochtone niet-doelgroepen. Tussen de huidige autochtone doelgroepen (0.3 en 1.2) en de huidige allochtone doelgroepen zijn er echter geen verschillen in gemiddeld advies (2,8, resp. 2,7). En bovendien zijn de verschillen tussen leerlingen met het gewicht 0.3 en 1.2 minimaal (slechts 0,1).

Het grootste verschil komt op het conto van de beide 1.0 categorieën: daarbinnen verschillen de autochtone leerlingen vooral van de allochtone leerlingen. Bij wijze van voorbeeld: terwijl 1,5% van de autochtone 1.0 ho categorie het advies vmbo pro-bbl krijgt, is dat bij dezelfde allochtone categorie drie keer zoveel, namelijk 4,7%. Als we de laagste drie vmbo adviezen optellen, dan komen we voor de autochtone 1.0 ho categorie op 23,1% en voor de corresponderende allochtone categorie op 35,0%.

Er zijn dus twee lijnen zichtbaar: aan de ene kant zijn er tussen sterk verschillende achterstandscategorieën (autochtoon en allochtoon 0.3 en 1.2) praktisch geen verschillen in gemiddeld advies; aan de andere kant zijn er juist wel verschillen tussen autochtone en allochtone niet-achterstandscategorieën.

In Tabel 2 hebben we al laten zien dat de scores op de Eindtoets voor de steekproef als geheel monotoon teruglopen. Tabel 3 maakt duidelijk dat dat voor zowel de autochtone als ook allochtone subgroep geldt. Daarbij is het wel zo dat de scores in de autochtone groep in bijna alle gevallen hoger liggen dan die in de allochtone subgroep. Ook voor de drie COOL-toetsen (met z-scores) is er een grove trend dat de scores binnen zowel de autochtone als allochtone subgroepen teruglopen, waarbij de autochtone categorieën het op Begrijpend lezen en Rekenen/Wiskunde wat beter doen dan de allochtone categorieën.

Binnen het eerste blok met niet-cognitieve competenties (onderpresteren, etc.) zijn de verschillen tussen de OAB-categorieën in het algemeen betrekkelijk klein en ook zijn er ook geen duidelijke trends waarneembaar. De grootste verschillen treden op met betrekking tot de inschatting van de leerkracht van de ouderbetrokkenheid ( $\eta = 0,42$ ). De leerkracht is duidelijk positiever over de autochtone dan over de allochtone ouders, met uitzondering van de huidige 1.2 categorie waar er geen verschil is tussen autochtonen en allochtonen.

Bij het tweede blok met niet-cognitieve competenties (extravert, etc.) zijn er in de regel slechts geringe verschillen.

Als het gaat om loopbaanvertraging is er ook hier een trend dat de OAB-doelgroepen veel ongunstiger scoren dan de niet-doelgroepen, en bovendien dat de allochtonen daarbij weer veel ongunstiger scoren dan de autochtonen. Zo heeft binnen de autochtone 1.0 categorie 9,9% van de leerlingen vertraging opgelopen, terwijl dat binnen de vergelijkbare allochtone categorie met 17,3% bijna het dubbele is.

Als laatste in deze tabel de Cito-deelname. De percentages van leerlingen die niet deelnemen op scholen waar de toets wel wordt afgenomen zijn in het algemeen laag. Wel is het zo dat ze onder de allochtone categorieën hoger liggen dan onder de autochtone categorieën.

Behalve dat we hebben gekeken naar verschillen die te maken hebben met de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen, zijn we ook nagegaan of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes. We bespreken alleen kenmerken waarvoor de  $\eta$  voldoet aan het door ons gestelde relevantiecriteria van  $\geq 0,15$ . Jongens scoren iets hoger op de Cito rekentoets ( $\eta = 0,18$ ). Volgens hun leerkrachten is er bij hen ook wat vaker sprake van onderpresteren ( $\eta = 0,15$ ), zijn ze wat minder sociaal in hun gedrag ( $\eta = 0,19$ ), is hun werkhouding duidelijk minder goed ( $\eta = 0,27$ ), en is er bij hen vaker sprake van een conflictueuze en ook minder positief-

emotionele relatie met de leerkracht ( $\eta = 0,19$ , resp.  $0,21$ ). Het grootste verschil is dat leerkrachten jongens minder ordelijk vinden dan meisjes ( $\eta = 0,28$ ).

*Klaskenmerken.* Ook van enkele klaskenmerken is de samenhang met het advies en de competenties berekend. Het gaat om het aandeel autochtone achterstandsleerlingen in de klas, het aandeel allochtone achterstandsleerlingen in de klas, en het gemiddelde cognitief niveau van de klas. Voor deze analyses hebben we de drie kenmerken elk in drie categorieën verdeeld. Wat betreft de aandelen autochtone en allochtone achterstandsleerlingen zijn dat: 0%, 1-24% en  $\geq 25\%$ . Ten aanzien van het cognitief niveau zijn drie categorieën gevormd van ongeveer gelijke omvang: laag (34,2%), midden (34,1%) en hoog (31,6%). We bespreken alleen die kenmerken waarop er relevante verschillen ( $\eta \geq 0.15$ ) zijn.

Uit de analyses blijkt dat er op geen enkel kenmerk relevante samenhangen zijn met het aandeel autochtone achterstandsleerlingen in de klas. Met betrekking tot het aandeel allochtone achterstandsleerlingen in de klas zijn die er wel; zie Tabel 4.

*Tabel 4 – Advies, cognitieve en niet-cognitieve competenties naar aandeel allochtone achterstandsleerlingen (gemiddelden; alleen verschillen met  $\eta \geq 0.15$ )*

	Aandeel allochtone achterstandsleerlingen			totaal	$\eta$
	0%	1-24%	$\geq 25\%$		
Gemiddeld advies	3,6	3,4	3,0	3,4	0,17
Cito Eindtoets	535,8	535,2	531,0	534,5	0,21
Cito Taal	75,1	75,0	68,6	73,5	0,21
Cito Studievaardigheden	29,7	29,5	26,8	29,0	0,19
COOL Begrijpend lezen	0,2	0,0	-0,4	0,0	0,20
ouderbetrokkenheid	3,8	3,7	3,3	3,6	0,22
loopbaanvertraging (%)	14,9	20,1	30,7	19,9	0,15

Uit Tabel 4 kan worden afgelezen dat naarmate het aandeel allochtone achterstandsleerlingen in een klas groter is, het advies en de scores op enkele toetsen dalen, de ouderbetrokkenheid door de leerkrachten lager wordt ingeschat en er sprake is van meer loopbaanvertraging. Het lijkt er daarbij op dat dat vooral het geval is bij een kwart of meer allochtone leerlingen.

Wat het gemiddelde cognitieve niveau van de klas betreft zijn er eveneens enkele relevante samenhangen; zie Tabel 5.



*Tabel 5 – Advies, cognitieve en niet-cognitieve competenties naar cognitief niveau van de klas (gemiddelden; alleen verschillen met  $\eta \geq 0.15$ )*

	Cognitief niveau klas			totaal	<i>eta</i>
	laag	midden	hoog		
Advies:					
• vmbo pro-bbl (%)	13,6	6,9	3,2	8,0	0,16
• havo-vwo (%)	13,8	21,1	33,0	22,4	0,19
gemiddeld advies	3,0	3,4	3,8	3,4	0,24
Cito Eindtoets	531,0	534,7	537,8	534,5	0,29
Cito Taal	69,0	73,9	77,8	73,5	0,28
Cito Rekenen	38,6	42,0	44,8	41,8	0,22
Cito Studievaardigheden	26,8	29,2	31,0	29,0	0,27
COOL Technisch lezen	-0,3	-0,1	0,3	0,0	0,23
COOL Begrijpend lezen	-0,4	0,0	0,4	0,0	0,32
COOL Rekenen/Wiskunde	-0,3	0,0	0,3	0,0	0,28
ouderbetrokkenheid	3,4	3,7	3,8	3,6	0,18

Aan de ene kant daalt het percentage vmbo pro-bbl adviezen en aan de andere kant stijgt het percentage havo-vwo adviezen naarmate het cognitieve niveau van de klas hoger wordt. Die trend keert terug in het verloop van het gemiddelde advies. Ook de scores op de Cito- en COOL-toetsen stijgen met het gemiddelde klasniveau. De ouderbetrokkenheid is in klassen met een laag niveau volgens de groepsleerkrachten ook het geringst.

*Contextkenmerk.* Een laatste kenmerk waarvan we de samenhangen hebben berekend is de gemeentegrootte. Uit de analyses volgde echter dat er geen relevante verschillen bestaan tussen de drie onderscheiden categorieën (G4, G32 en overige gemeenten) in hun samenhang met de adviezen en competenties.

## 4.2 Verklarende analyses

De vorige paragraaf gaf een eerste beschrijving van de bivariate samenhangen tussen de verschillende kenmerken uit dit onderzoek. Het betreft zogenoemde monolevel analyses op leerlingniveau. Omdat we echter gebruik maken van een steekproef waarbij leerlingen zijn geclusterd binnen klassen, valt multilevel analyse te prefereren omdat daarbij expliciet rekening wordt gehouden met deze geneste structuur. Bij de verklarende analyses waarvan we in deze paragraaf de resultaten presenteren maken we daarom gebruik van de SPSS procedure Mixed Models (Heck, Thomas & Tabata, 2010). In deze analyses wordt behalve met verschillen in meetniveau (leerlingen binnen klassen) ook rekening gehouden met de invloed van meerdere kenmerken tegelijkertijd.

De analyses worden uitgevoerd op twee bestanden, namelijk een bestand met alleen gegevens van leerlingen waarvan de Cito-scores beschikbaar zijn, en een bestand met gegevens van *alle*

leerlingen. Het eerste bestand wordt gebruikt voor een serie analyses waarbij de totaalscores op de Cito Eindtoets centraal staan. In deze analyses gaat het om de vraag of er sprake is van over- of onderadvisering.

Het tweede bestand wordt gebruikt voor analyses waarbij we aanvullend nagaan of er een effect is van het niet-deelnemen van individuele leerlingen aan de Cito-toets, terwijl de betreffende school deze toets wel afneemt. Voor deze analyses doet zich het probleem voor dat we deze effecten niet zonder meer kunnen toetsen, omdat de Cito-scores van deze leerlingen juist ontbreken. Luyten en Bosker (2004) hebben dit probleem opgelost door deze ontbrekende scores te imputeren via schattingen op basis van de scores op andere toetsen die waren afgenomen. Wij hebben er voor gekozen in plaats van de Cito Eindtoets gebruik te maken van de scores op de COOL-toetsen, die immers bij *alle* leerlingen zijn afgenomen en daarom vergelijkbaar zijn.

Het bovenstaande leidt tot toetsing van twee series van modellen, namelijk:

- 1 alleen leerlingen die aan de Cito-toets hebben deelgenomen, met de totaalscores;
- 2 alle leerlingen, met de drie COOL-toetsscores.

Binnen de eerste serie met de Cito-toetsen worden telkens 8 modellen getoetst die als volgt worden opgebouwd:

- 0 Welk deel van de verschillen heeft te maken met verschillen tussen leerlingen, en welk met verschillen tussen klassen?
- 1 Wat zijn de verschillen in advies naar OAB-categorie?
- 2 Resteren er nog verschillen in advies tussen de OAB-categorieën nadat rekening wordt gehouden met cognitieve competenties, i.c. de Cito-toetsprestaties?
- 3 Als 2, maar nu nadat rekening wordt gehouden met niet-cognitieve competenties.
- 4 Als 2, maar nu met zowel cognitieve als niet-cognitieve competenties samen.
- 5 Als 4, maar nu met toevoeging van enkele leerlingkenmerken.
- 6 Als 5, maar nu met toevoeging van enkele klaskenmerken.
- 7 Als 6, maar nu met toevoeging van het contextkenmerk gemeentegrootte.

In de tweede serie analyses met de COOL-toetsen wordt tot en met model 5 dezelfde opbouw aangehouden. Daarna wordt in model 6 deelname aan de Cito Eindtoets toegevoegd, en in model 7 zowel de drie klaskenmerken alsook gemeentegrootte.

De resultaten van de eerste serie analyses met de Cito-scores presenteren we in Tabel 6. De tabel vermeldt de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Wanneer een coëfficiënt statistisch significant is op 0,001-niveau is die vet gezet, en wanneer die significant is op 0,01-niveau is die cursief gezet. In verband met het grote aantal leerlingen dient hier eigenlijk  $p < 0,001$  als criterium te worden aangehouden (vgl. Luyten & Bosker, 2004; Luyten, 2004). Bij de dichotome en dummy kenmerken (bv. sekse, resp. OAB-categorie) hebben we steeds aangegeven wat de referentiecategorie ('ref.') is. Onder in de tabel is steeds vermeld hoeveel procent van de variantie in het advies wordt verklaard en additioneel wordt verklaard door toevoeging van extra variabelen in het model. Door de specifieke opbouw (in model 2 alleen cognitieve competenties, in model 3 alleen niet-cognitieve competenties) gaat het om de volgende modelvergelijkingen:

model 1 ten opzichte van 0; 2 ten opzichte van 1; 3 ten opzichte van 1; 4 ten opzichte van 2; 5 ten opzichte van 4; 6 ten opzichte van 5; 7 ten opzichte van 6.

*Tabel 6 – Resultaten multilevel-analyse advies voortgezet onderwijs OAB-categorieën, met de Cito Eindtoets (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten; 5752 leerlingen, 284 klassen)*

	Model							
	0	1	2	3	4	5	6	7
<i>Regressiecoëfficiënten</i>								
<b>Intercept</b>	<b>3,45</b>	<b>3,53</b>	<b>-54,04</b>	<b>3,50</b>	<b>-48,79</b>	<b>-47,82</b>	<b>-47,82</b>	<b>-47,75</b>
<i>OAB-categorie</i>								
• aut. 1.0 ho		<b>0,57</b>	<b>0,10</b>	<b>0,33</b>	<b>0,08</b>	<b>0,08</b>	<b>0,08</b>	<b>0,08</b>
• aut. 1.0 mbo (= ref.)		ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
• aut. 1.25 ex		<b>-0,20</b>	-0,04	<i>-0,10</i>	-0,03	-0,03	-0,02	-0,03
• aut. 1.25 0.3		<b>-0,67</b>	<b>-0,15</b>	<b>-0,38</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,12</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,12</b>
• aut. 1.25 1.2		<b>-0,81</b>	-0,12	<b>-0,45</b>	-0,08	-0,07	-0,07	-0,07
• all. 1.0 ho		<b>0,33</b>	0,11	0,19	0,10	0,11	0,09	0,08
• all. 1.0 mbo		<b>-0,30</b>	-0,05	<b>-0,25</b>	-0,06	-0,05	-0,07	-0,08
• all. 1.9 ex		<b>-0,28</b>	-0,02	<i>-0,19</i>	-0,02	-0,01	-0,04	-0,04
• all. 1.9 0.3		<b>-0,59</b>	-0,03	<i>-0,27</i>	0,01	0,03	0,01	0,00
• all. 1.9 1.2		<b>-0,75</b>	<b>-0,15</b>	<b>-0,41</b>	<i>-0,11</i>	-0,09	<i>-0,12</i>	<i>-0,12</i>
Cito Eindtoets			<b>0,11</b>		<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>
onderpresteren				<b>-0,07</b>	0,02	0,02	0,01	0,01
gedrag				<b>-0,11</b>	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03
werkhouding				<b>0,33</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>
afhankelijkheid				<b>-0,23</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>
conflict				0,05	-0,01	0,00	-0,01	-0,01
nabijheid				<b>-0,11</b>	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
ouderbetrokkenheid				<b>0,23</b>	<b>0,07</b>	<b>0,07</b>	<b>0,07</b>	<b>0,06</b>
extrovert - introvert				0,03	0,00	0,01	0,01	0,01
onverdraagzaam – verdraagz.				0,03	0,01	0,01	0,01	0,00
ordelijk - niet-ordelijk				-0,04	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01
emotioneel - niet-emotioneel				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
autonoom - niet-autonoom				<b>-0,28</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,06</b>
loopbaan (ref.=onvertraagd)						<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>
seks (ref.=jongen)						0,00	0,00	0,00
cognitief niveau klas							-0,07	-0,08
% autochtone achterst.lIn/10							<i>-0,03</i>	-0,02
% allochtone achterst.lIn/10							0,00	-0,01
<i>Gemeentegrootte</i>								
• G4								0,14
• G32 (= ref.)								ref.
• overig								-0,03
<i>Verklaarde variantie (%)</i>								
klasniveau	13,2	39,6	63,9	44,7	67,3	68,0	68,8	69,5
leerlingniveau	86,8	16,6	72,2	40,9	73,9	74,3	74,5	74,6
totaal	100,0	19,6	71,1	41,4	73,0	73,5	73,7	73,9
<i>Toename verklaarde variantie (%)</i>								
+ klasniveau			24,3	5,1	3,4	0,7	0,9	0,7
+ leerlingniveau			55,6	24,3	1,7	0,4	0,2	0,1
+ totaal			51,5	21,7	1,9	0,4	0,3	0,2

Cursief:  $p < 0,01$ , vet:  $p < 0,001$

Onder het 0-model zien we dat ruim 13% van de verschillen in advieshoogte te maken heeft met verschillen tussen klassen en bijna 87% met verschillen tussen leerlingen.

Onder model 1 staan de adviezen per OAB-categorie weergegeven in termen van afwijkingsscores ten opzichte van de referentiecategorie, de kinderen van autochtone middelbaar opgeleide ouders. De score 0,57 van de categorie autochtone hoger opgeleide ouders wil bijvoorbeeld zeggen dat de betreffende leerlingen gemiddeld genomen een 0,57 hoger advies krijgen dan de kinderen van autochtone middelbaar opgeleide ouders. Dit komt in grote lijnen overeen met het gemiddelde advies zoals dat in Tabel 3 is gepresenteerd. Het kan iets afwijken doordat in de multilevel analyses expliciet rekening is gehouden met de geneste structuur (leerlingen binnen klassen) van de data. De gemiddelden van alle categorieën wijken sterk significant af van het gemiddelde advies van de referentiecategorie. De sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen (i.c. OAB-categorie) verklaart bijna 40% van de variantie in adviezen op klasniveau en 17% van de variantie op leerlingniveau, in totaal bijna 20%.

Bij model 2 worden de scores op de Cito Eindtoets toegevoegd. Rekening houdend met verschillen in OAB-categorie betekent bijvoorbeeld 11 punten verschil op de Eindtoets een advies dat één niveau hoger ligt. Doordat nu de cognitieve competenties worden verdisconteerd, gaan de effecten van de meeste OAB-categorieën van sterk significant naar niet-significant en verdwijnen de verschillen in advies tussen de categorieën grotendeels. Wanneer rekening wordt gehouden met de cognitieve competenties zoals gemeten met de Eindtoets, worden de kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders licht overgeadviseerd, en de kinderen van de autochtone 0.3 categorie en de allochtone 1.2 categorie licht ondergeadviseerd. Toevoeging van de Eindtoetsscores leidt ertoe dat bijna 52% extra variantie in het advies wordt verklaard; samen met de OAB-categorie wordt nu ruim 70% van de variantie verklaard.

Bij model 3 worden in plaats van de cognitieve competenties (de Cito Eindtoets) de twee blokken met niet-cognitieve competenties ingevoerd. Werd met de cognitieve competenties nog 51% extra variantie verklaard, met de in totaal twaalf niet-cognitieve competenties samen gaat het om (niet meer dan) 22% extra verklaarde variantie. Binnen het eerste blok blijken vooral werkhouding en ouderbetrokkenheid positief en afhankelijkheid negatief bij te dragen aan het door de leerkracht gegeven advies. Binnen het tweede blok is het vooral de mate van autonomie (hoe autonomer des te hoger het advies). Als we de modellen 3 en 4 vergelijken, dan blijkt dat de cognitieve competenties bijna 2,5 maal zoveel extra variantie verklaren als de niet-cognitieve competenties.

In model 4 worden de cognitieve en niet-cognitieve competenties tegelijkertijd ingevoerd. Daardoor worden de effecten van de niet-cognitieve competenties beduidend zwakker. We zien ook dat de niet-cognitieve competenties slechts 2% extra variantie verklaren bovenop de cognitieve competenties. In dit en de volgende modellen blijkt dat er, ook nadat rekening is gehouden met de cognitieve en niet-cognitieve competenties en met de leerling-, klas- en contextkenmerken, nog één OAB-categorie resteert waarbij sprake is van onder advisering, namelijk die van de autochtone lichte achterstandsleerlingen. Daarnaast wordt nog een categorie licht overgeadviseerd, te weten de kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders.

Bij model 5 worden twee leerlingkenmerken toegevoegd, loopbaanvertraging en sekse. Alleen loopbaanvertraging is significant: vertraagde leerlingen krijgen een iets lager advies. Hoewel deze twee effecten significant zijn, voegen ze praktisch niets aan de verklaringskracht van het vorige model toe.

Uit model 6 volgt dat ook de drie klaskenmerken, de aandelen autochtone en allochtone achterstandsleerlingen en het prestatieniveau van de klas, nagenoeg niets aan verklaringskracht toevoegen. Alleen het aandeel autochtone achterstandsleerlingen is (licht) significant.

Het slotmodel, model 7, laat zien dat er bij dit alles geen verschillen zijn tussen scholen in drie onderscheiden gemeentetypen. In de drie grote steden wordt, gegeven de verschillen in competenties en achtergronden, dus niet anders geadviseerd dan in de kleinere steden of in de rest van Nederland.

Het geheel overziend blijkt dat met de eerste twee kenmerken, de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen en de Cito Eindtoetsprestaties ruim 70% van de verschillen in adviezen wordt verklaard. Toevoeging van achttien andere kenmerken levert minder dan 2% extra verklaringskracht op. Als het gaat om mogelijke over- of onder advisering, dan blijkt dat de huidige autochtone lichte achterstandscategorie iets wordt ondergeadviseerd, terwijl de categorie autochtoon hoogopgeleid iets wordt overgeadviseerd. Het oorspronkelijke verschil van -0,67 is daarbij gereduceerd tot -0,12, respectievelijk van 0,58 tot 0,08.

In Tabel 7 staan de effecten van het al-dan-niet deelnemen van scholen en leerlingen aan de Cito-toets centraal. In plaats van de scores op de Cito-toets analyseren we nu binnen de totale steekproef de scores op de COOL-toetsen. Bovendien introduceren we het kenmerk Deelname Cito, waarbij we drie categorieën onderscheiden: (1) school wel, leerling ook; (2) school wel, leerling niet; (3) school niet en leerling niet. De eerste categorie fungeert als referentiecategorie.

Tabel 7 – Resultaten multilevel-analyse advies voortgezet onderwijs OAB-categorieën, met de COOL-toetsen (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten; 7346 leerlingen, 351 klassen)

	Model							
	0	1	2	3	4	5	6	7
<i>Regressiecoëfficiënten</i>								
Intercept	<b>3,41</b>	<b>3,47</b>	<b>3,45</b>	<b>3,49</b>	<b>3,26</b>	<b>3,30</b>	<b>3,29</b>	<b>3,48</b>
OAB-categorie								
• aut. 1.0 ho		<b>0,61</b>	<b>0,17</b>	<b>0,38</b>	<b>0,14</b>	<b>0,14</b>	<b>0,14</b>	<b>0,13</b>
• aut. 1.0 mbo (= ref.)		ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
• aut. 1.25 ex		<b>-0,20</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,11</b>	-0,07	-0,07	-0,07	-0,06
• aut. 1.25 0.3		<b>-0,68</b>	<b>-0,24</b>	<b>-0,39</b>	<b>-0,19</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,16</b>
• aut. 1.25 1.2		<b>-0,79</b>	<b>-0,26</b>	<b>-0,42</b>	-0,17	-0,15	-0,15	-0,14
• all. 1.0 ho		<b>0,33</b>	0,12	0,18	0,11	0,12	0,12	0,11
• all. 1.0 mbo		<b>-0,26</b>	-0,08	<b>-0,20</b>	-0,08	-0,07	-0,06	-0,08
• all. 1.9 ex		<b>-0,25</b>	-0,09	-0,17	-0,07	-0,05	-0,05	-0,04
• all. 1.9 0.3		<b>-0,64</b>	-0,13	<b>-0,30</b>	-0,06	-0,03	-0,03	-0,03
• all. 1.9 1.2		<b>-0,73</b>	<b>-0,25</b>	<b>-0,39</b>	<b>-0,17</b>	<b>-0,14</b>	<b>-0,14</b>	<b>-0,14</b>
COOL Technisch lezen			<b>0,13</b>		<b>0,12</b>	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>	<b>0,12</b>
COOL Begrijpend lezen			<b>0,41</b>		<b>0,35</b>	<b>0,34</b>	<b>0,34</b>	<b>0,35</b>
COOL Rekenen/Wiskunde			<b>0,60</b>		<b>0,53</b>	<b>0,52</b>	<b>0,51</b>	<b>0,52</b>
onderpresteren				-0,04	0,02	0,01	0,01	0,01
gedrag				<b>-0,12</b>	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03
werkhouding				<b>0,31</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>
afhankelijkheid				<b>-0,24</b>	<b>-0,08</b>	<b>-0,08</b>	<b>-0,08</b>	<b>-0,07</b>
conflict				0,06	0,01	0,01	0,01	0,00
nabijheid				<b>-0,11</b>	-0,03	-0,02	-0,02	-0,02
ouderbetrokkenheid				<b>0,24</b>	<b>0,12</b>	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>
extrovert - introvert				0,03	0,02	0,02	0,02	0,02
onverdraagzaam – verdr.				0,02	0,00	0,00	0,00	-0,01
ordelijk - niet-ordelijk				<b>-0,05</b>	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02
emotioneel - niet-emotioneel				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
autonoom - niet-autonoom				<b>-0,29</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>
loopbaan (ref.=onvertraagd)						<b>-0,21</b>	<b>-0,21</b>	<b>-0,21</b>
seks (ref.=jongen)						-0,01	-0,01	-0,01
<i>Deelname Cito</i>								
• school + ll + (= ref.)							ref.	ref.
• school + ll -							-0,11	-0,12
• school - ll -							0,03	0,01
Cognitief niveau klas								<b>-0,24</b>
% Autochtone achterst.lln/10								<b>-0,04</b>
% Allochtone achterst.lln/10								<b>-0,04</b>
<i>Gemeentegrootte</i>								
• G4								<b>0,20</b>
• G32 (= ref.)								ref.
• overig								-0,02
<i>Verklaarde variantie (%)</i>								
Klasniveau	12,5	39,1	62,3	43,0	64,2	64,9	65,1	68,6
Leerlingniveau	87,5	16,9	65,5	40,4	67,5	68,0	68,1	68,8
Totaal	100,0	19,7	65,1	40,7	67,1	67,6	67,7	68,7
<i>Toename verklaarde variantie (%)</i>								
+ Klasniveau			23,2	4,0	1,9	0,7	0,1	3,5
+ Leerlingniveau			48,5	23,5	2,1	0,5	0,0	0,7
+ Totaal			45,4	21,0	2,1	0,5	0,0	1,0

Cursief:  $p < 0,01$ , vet:  $p < 0,001$

De analyseresultaten met de COOL-toetsen tot en met model 5 zijn in grote lijnen vergelijkbaar met die met de Cito-toets zoals die in Tabel 6 zijn gepresenteerd. In model 6 wordt de centrale vraag van deze serie analyses beantwoord, namelijk of er extra effecten zijn van al-dan-niet deelname aan de Cito Eindtoets. Die effecten blijken niet significant te zijn. Dat betekent dat vergeleken met leerlingen die die toets hebben gemaakt, leerlingen op dezelfde scholen die die toets niet hebben gemaakt en leerlingen op scholen waar die toets niet is afgenomen een vergelijkbaar advies krijgen.

In het voorgaande zijn we bij het bepalen van mogelijke onder- of overadvisering steeds uitgegaan van een vrij gedetailleerde indeling van OAB-categorieën. Deze indeling maakt het mogelijk na te gaan waar de afwijkingen van het advies zich precies voordoen. In het overheidsbeleid wordt echter een globalere indeling gehanteerd, namelijk OAB-doelgroepleerlingen versus niet-OAB-doelgroepleerlingen. Hierna presenteren we daarom ook de resultaten van analyses waarin we gebruik maken van een grovere indeling, namelijk de niet-doelgroepleerlingen, autochtone doelgroepleerlingen en allochtone doelgroepleerlingen. Daartoe hebben we de tien OAB-categorieën als volgt samengevoegd: niet-doelgroep = 1, 2, 3, 6, 7 en 8; autochtone doelgroep = 4 en 5; 9 en 10 = allochtone doelgroep. In de analyses vormen de niet-doelgroepleerlingen de referentiecategorie. In Tabel 8 volgen de resultaten met de Cito-toetsen, en in Tabel 9 die met de COOL-toetsen.

De resultaten in Tabel 8, respectievelijk 9 zijn in grote lijnen vergelijkbaar met die in Tabel 6, respectievelijk 7. In model 1 in Tabel 8 zien we dat beide doelgroepen een advies ontvangen dat ruim driekwart niveau (-0,78 en -0,76) onder dat van de niet-doelgroep ligt. Dit komt overeen met driekwart van de stap van bijvoorbeeld vmbo tl-havo naar havo/vwo-vwo (zie voor de adviesniveau-indeling Tabel 1). Nadat in model 2 rekening is gehouden met de Cito-scores wordt dat verschil voor het grootste deel wegverklaard (tot -0,16 en -0,13). Beide doelgroepen worden dus nog iets ondergeadviseerd vergeleken met leerlingen met dezelfde Cito-scores. Wanneer daarna rekening wordt gehouden met nog een aantal andere factoren, dan blijkt in het slotmodel 7 dat de onderadvisering van de autochtone doelgroep nog verder is afgenomen tot -0,11 (statistisch significant op 0,001-niveau) en die van de allochtone doelgroep tot -0,08 (eigenlijk niet meer significant volgens de geldende regels). Uit Tabel 9 blijkt dat ook wanneer met een ingedikte OAB-indeling wordt gewerkt, er geen significant effect is van niet-deelname aan de Cito-toets.

Tabel 8 – Resultaten multilevel-analyse advies voortgezet onderwijs OAB-doelgroepen, met de Cito Eindtoets (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten; 5752 leerlingen, 284 klassen)

	Model							
	0	1	2	3	4	5	6	7
<i>Regressiecoëfficiënten</i>								
<b>Intercept</b>	<b>3,45</b>	<b>3,64</b>	<b>-54,78</b>	<b>3,46</b>	<b>-49,32</b>	<b>-48,33</b>	<b>-48,26</b>	<b>-48,20</b>
OAB-doelgroep								
• niet-doelgroep (= ref.)		ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
• autochtone doelgroep		<b>-0,78</b>	<b>-0,16</b>	<b>-0,41</b>	<b>-0,12</b>	<b>-0,12</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,11</b>
• allochtone doelgroep		<b>-0,76</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,35</b>	<b>-0,09</b>	-0,07	-0,08	-0,08
Cito Eindtoets			<b>0,11</b>		<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>
onderpresteren				<b>-0,07</b>	0,02	0,02	0,02	0,01
gedrag				<b>-0,12</b>	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03
werkhouding				<b>0,33</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>
afhankelijkheid				<b>-0,23</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,05</b>
conflict				0,05	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
nabijheid				<b>-0,12</b>	-0,02	-0,01	-0,02	-0,02
ouderbetrokkenheid				<b>0,28</b>	<b>0,08</b>	<b>0,07</b>	<b>0,07</b>	<b>0,07</b>
extrovert - introvert				0,04	0,01	0,01	0,01	0,01
onverdraagzaam – verdraagz.				0,03	0,01	0,01	0,01	0,01
ordelijk - niet-ordelijk				-0,03	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01
emotioneel - niet-emotioneel				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
autonoom - niet-autonoom				<b>-0,29</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,07</b>
loopbaan (ref.=onvertraagd)						<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>
seks (ref.=jongen)						0,00	0,00	0,00
cognitief niveau klas							-0,08	-0,09
% autochtone achterst.lIn/10							<b>-0,03</b>	-0,03
% allochtone achterst.lIn/10							-0,01	-0,02
<i>Gemeentegrootte</i>								
• G4								0,14
• G32 (=ref.)								ref.
• overig								-0,03
<i>Verklaarde variantie (%)</i>								
klasniveau	13,2	25,7	63,2	38,5	66,9	67,5	68,7	69,3
leerlingniveau	86,8	9,6	71,9	38,3	73,7	74,1	74,3	74,5
totaal	100,0	11,7	70,8	38,3	72,8	73,2	73,6	73,8
<i>Toename verklaarde variantie (%)</i>								
+ klasniveau			37,6	12,8	3,6	0,6	1,1	0,7
+ leerlingniveau			62,3	28,6	1,8	0,4	0,2	0,1
+ totaal			59,0	26,5	2,0	0,4	0,4	0,2

Cursief:  $p < 0,01$ , vet:  $p < 0,001$



Tabel 9 – Resultaten multilevel-analyse advies voortgezet onderwijs OAB-doelgroepen, met de COOL-toetsen (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten; 7346 leerlingen, 351 klassen)

	Model							
	0	1	2	3	4	5	6	7
<i>Regressiecoëfficiënten</i>								
Intercept	<b>3,41</b>	<b>3,60</b>	<b>3,48</b>	<b>3,45</b>	<b>3,24</b>	<b>3,28</b>	<b>3,28</b>	<b>3,51</b>
OAB-doelgroep								
• niet-doelgroep (= ref.)		ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
• autochtone doelgroep		<b>-0,80</b>	<b>-0,25</b>	<b>-0,42</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,18</b>	<b>-0,16</b>
• allochtone doelgroep		<b>-0,77</b>	<b>-0,22</b>	<b>-0,35</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,10</b>
COOL Technisch lezen			<b>0,13</b>		<b>0,12</b>	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>	<b>0,12</b>
COOL Begrijpend lezen			<b>0,43</b>		<b>0,36</b>	<b>0,35</b>	<b>0,35</b>	<b>0,35</b>
COOL Rekenen/Wiskunde			<b>0,61</b>		<b>0,54</b>	<b>0,52</b>	<b>0,52</b>	<b>0,53</b>
onderpresteren				-0,04	0,02	0,02	0,02	0,02
gedrag				<b>-0,12</b>	-0,04	-0,03	-0,03	-0,03
werkhouding				<b>0,32</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>
afhankelijkheid				<b>-0,25</b>	<b>-0,08</b>	<b>-0,07</b>	<b>-0,07</b>	<b>-0,07</b>
conflict				0,05	0,00	0,01	0,01	0,00
nabijheid				<b>-0,12</b>	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03
ouderbetrokkenheid				<b>0,28</b>	<b>0,13</b>	<b>0,12</b>	<b>0,12</b>	<b>0,12</b>
extrovert - introvert				<b>0,04</b>	0,02	0,02	0,02	0,02
onverdraagzaam – verdr.				0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
ordelijk - niet-ordelijk				-0,04	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01
emotioneel - niet-emotioneel				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
autonoom - niet-autonoom				<b>-0,30</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0,09</b>
loopbaan (ref.=onvertraagd)						<b>-0,22</b>	<b>-0,21</b>	<b>-0,21</b>
sekse (ref.=jongen)						-0,01	-0,01	-0,01
<i>Deelname Cito</i>								
• school + II + (= ref.)							ref.	ref.
• school + II -							-0,10	-0,11
• school - II -							0,03	0,01
Cognitief niveau klas								<b>-0,25</b>
% Autochtone achterst.lIn/10								<b>-0,05</b>
% Allochtone achterst.lIn/10								<b>-0,05</b>
<i>Gemeentegrootte</i>								
• G4								<b>0,20</b>
• G32 (=ref.)								ref.
• overig								-0,02
<i>Verklaarde variantie (%)</i>								
Klasniveau	12,5	25,7	60,1	36,3	62,4	63,2	63,3	68,0
Leerlingniveau	87,5	9,6	64,6	37,5	66,9	67,4	67,5	68,4
Totaal	100,0	11,6	64,1	37,3	66,4	66,9	67,0	68,3
<i>Toename verklaarde variantie (%)</i>								
+ Klasniveau			34,3	10,6	2,4	0,7	0,1	4,6
+ Leerlingniveau			55,0	27,9	2,3	0,5	0,0	0,9
+ Totaal			52,4	25,7	2,3	0,5	0,0	1,4

Cursief:  $p < 0,01$ , vet:  $p < 0,001$



## 5 Conclusies

### 5.1 Over- en onder advisering

Twee concrete vragen stonden in deze replicatiestudie centraal, namelijk: (1) is er ten aanzien van bepaalde sociaal-etnische categorieën van leerlingen sprake van onder- of over advisering, en (2) is er ten aanzien van leerlingen die de Cito Eindtoets niet maken terwijl die op hun school wel wordt afgenomen sprake van onder advisering?

Wat de eerste vraag betreft kunnen we als het gaat om *de verfijnde tiendeling van de sociaal-etnische achtergrond* van de leerlingen concluderen dat er in eerste instantie grote verschillen in advies tussen de onderscheiden categorieën optreden. In feite wijkt het advies van alle negen de categorieën significant af van het advies van de referentiecategorie (autochtoon mbo-opgeleid). Wanneer echter de resultaten op de Cito Eindtoets worden verdisconteerd, dan worden de effecten zeer sterk gereduceerd en is er nog voor slechts drie categorieën sprake van een kleine afwijking ten opzichte van de referentiecategorie. Wanneer ten slotte ook nog rekening wordt gehouden met een serie andere kenmerken, dan resteren er uiteindelijk nog slechts twee geringe significante effecten: kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders (met leerlinggewicht 0) worden licht overgeadviseerd, en kinderen van autochtone laagopgeleide ouders (met leerlinggewicht 0.3) worden licht ondergeadviseerd. Binnen de allochtone groep is er geen sprake van onder- of over advisering.<sup>6</sup>

Bij deze bevindingen willen we nog twee opmerkingen plaatsen. Op de eerste plaats blijkt uit de beschrijvende analyses dat er zich geen verschillen voordoen tussen de lichte en zware achterstandscategorieën (de beide OAB-doelgroepen, met gewicht 0.3 en 1.2); zij hebben eenzelfde advies. Er doen zich daarentegen wel verschillen voor tussen de autochtone en allochtone kinderen van middelbaar en hoogopgeleide ouders (de niet-doelgroep, met gewicht 0). Autochtone kinderen krijgen daarbij een hoger advies dan allochtone kinderen. Op de tweede plaats blijkt dat met de OAB-categorie en de Cito-scores samen ruim 70% van de verschillen in advies verklaard kan worden. Toevoeging van twaalf niet-cognitieve leerlingkenmerken (gedrag, houding, karakter) levert minder dan 2% extra verklaringskracht op. Wanneer vervolgens nog zes andere leerling-, klas en contextkenmerken worden toegevoegd, leidt dat tot minder dan 1% extra verklaring. Al met al voegen deze achttien kenmerken dus praktisch niets toe aan de verklaring van verschillen in advies bovenop die van OAB-categorie en Cito-scores.

---

6 Het effect van de zware allochtone achterstandscategorie met leerlinggewicht 1.2 voldoet niet aan de gangbare significantie-eis.

Wat de tweede onderzoeksvraag betreft kunnen we kort zijn: er zijn geen significante effecten van het al-dan-niet deelnemen van leerlingen aan de Cito-toets. Leerlingen die de toets niet maken worden niet anders geadviseerd dan leerlingen die dat wel doen.

De resultaten met betrekking tot de grovere driedeling van sociaal-etnische achtergrond zijn in grote lijnen vergelijkbaar met die van de tiendeling. Beide doelgroepen ontvangen een advies dat ruim driekwart niveau onder dat van de niet-doelgroep ligt. Nadat rekening is gehouden met de Cito-scores wordt dat verschil voor het grootste deel wegverklaard. Wanneer daarna rekening wordt gehouden met nog een aantal andere factoren, dan blijkt dat er alleen nog voor de autochtone doelgroep sprake is van een zeer lichte onder advisering. Ook blijkt dat er geen significant effect is van niet-deelname aan de Cito-toets.

## **5.2 Ontwikkelingen**

De onderhavige studie met gegevens uit 2011 betreft voor een deel een replicatie van een eerdere studie met gegevens uit 2008. Het gaat om de analyses waarbij gebruik is gemaakt van de verfijnde tiendeling van sociaal-etnische achtergrond. Omdat beide studies in grote lijnen op dezelfde wijze zijn uitgevoerd, biedt dit de ideale gelegenheid om na te gaan of er zich in de tussenliggende jaren ontwikkelingen hebben voorgedaan. Dat blijkt nauwelijks het geval te zijn. Toen was het ook de categorie autochtoon hoogopgeleid die licht werd overgeadviseerd, en de categorie autochtoon laagopgeleid (gewicht 0.3) die licht werd ondergeadviseerd. Een verschil is wel dat er nu geen onder advisering kon worden aangetoond van leerlingen die de Cito-toets niet hadden gemaakt, terwijl dat toen wel zo was. En praktisch alle andere bevindingen van nu zijn vergelijkbaar met die van toen. Een en ander betekent dat, net als we toen ook al aangaven, de positie van autochtone leerlingen, en dan met name de 0.3 categorie, nog steeds aandacht behoeft.

## Literatuur

- Babeliowsky, M., & Boer, R. den (2007). *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen en hun resultaten in het Amsterdamse VO. Schooljaar 2005/2006*. Almere: Babeliowsky Onderwijsonderzoek.
- Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497-527.
- Boer, H. de, Bosker, R., & Werf, M. van der (2007). De gevolgen van onder- en overadvisering. In Inspectie van het Onderwijs, *Onderadvisering in beeld* (pp. 83-92). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Cito (2011). *Terugblik en resultaten 2011. Eindtoets Basisonderwijs. Groep 8*. Arnhem: Cito.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2003). *Leerlingen na de overstap. Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2006). *Na vier jaar voortgezet onderwijs. Afsluitende rapportage over Prima cohort 00-08 in het vierde jaar en de eindexamens van vmbo-leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2011). *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid! What effect size is and why it is important*. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference, Exeter, 12-14 September, 2002.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dagevos, J., & Gijsberts, M. (red.) (2007). *Jaarrapport integratie 2007*. Den Haag: SCP.
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & Praag, C. van (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Davis, J. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.
- Driessen, G. (1991). Discrepancies tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs - voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68, 27-35.
- Driessen, G. (2005). In Dutch? Usage of Dutch regional languages and dialects. *Language, Culture and Curriculum* 18, 271-85.
- Driessen, G. (2006). Ontwikkelingen in het gebruik van streektalen en dialecten in de periode 1995-2003. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 75, 103-113.
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: Is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81(1), 5-23.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G. (2009). *Prestaties, gedrag en houding van basisschoolleerlingen. Stand van zaken in 2008 en ontwikkelingen sinds 2001*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2010). Structurele en culturele integratie, generaties en onderwijsprestaties. *Migrantenstudies*, 26, 262-279.
- Driessen, G. (2011). De ontwikkeling van de onderwijspositie van OAB-doelgroepleerlingen tussen 1994/95 en 2007/08. In J. Roeleveld, G. Driessen, G. Ledoux, J. Cuppen & J. Meijer, *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie* (pp. 23-60). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G. (2012). Combating ethnic educational disadvantage in the Netherlands. An analysis of policies and effects. In C. Kassimeris & M. Vryonides (eds.), *The politics of education Challenging multiculturalism* (pp. 31-51). New York: Routledge.
- Driessen, G., & Cuppen, J. (2011). Over- of onderadvies bij OAB-doelgroepen? In J. Roeleveld, G. Driessen, G. Ledoux, J. Cuppen & J. Meijer, *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie* (pp. 89-125). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005a). Relaties tussen achtergrondkenmerken en competenties van leerlingen en hun advies voor voortgezet onderwijs. In G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis- naar voortgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 39-70). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005b). De rol van ouders en scholen bij de totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs. In G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, M. Overmaat, J. Roeleveld & I. van der Veen, *Van basis- naar voortgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten* (pp. 11-38). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., & Merry, M. (2011). The effects of the integration and generation of immigrants on language and numeracy achievement. *Educational Studies*, 37, 581-592.
- Driessen, G., & Smeets, E. (2007). De relatie tussen prestaties en advies: onder- of overadvies bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs? In Inspectie van het Onderwijs, *Onderadvies in beeld* (pp. 59-81). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Driessen, G., & Smeets, E. (2011). The use of teacher recommendations and achievement tests as valid instruments for selecting ethnic minority students into secondary school tracks. In L. Madsen (Ed.), *Achievement tests: Types, interpretations and uses*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2000). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998/99*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24, 527-542.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2005). *Van basis- naar voorgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Dronkers, J., Erp, M. van, Robijns, M., & Roeleveld, J. (1998). Krijgen leerlingen in de grote steden en met name in Amsterdam te hoge adviezen? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 17-30.
- Gemeente Amsterdam (2007a). *Basisschooladviezen en etniciteit. Onderzoeksverslag, 29 januari 2007*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Gemeente Amsterdam (2007b). *Brief aan de leden van de commissie WIJ, 20 februari 2007*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Gemeente Amsterdam (2010). *Welke factoren spelen een rol bij onder advisering in het basisonderwijs?* Amsterdam: Gemeente Amsterdam. Op 08/07/2010 gedownload van [http://www.os.amsterdam.nl/pdf/2010\\_factsheets\\_3.pdf](http://www.os.amsterdam.nl/pdf/2010_factsheets_3.pdf).
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (red.) (2009). *Jaarrapport integratie 2009*. Den Haag: SCP.
- Gijsberts, M., Huijnk, W., & Dagevos, J. (red.) (2012). *Jaarrapport integratie 2009*. WODC/SCO/CBS. Den Haag: SCP.
- Hanushek, E., Kain, J., Markman, J., & Rivkin, S. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Economics*, 18, 527-544.
- Harker, R., & Tymms, P. (2004). *Symposium on 'Compositional effects'*. AERA Annual Meeting, San Diego, USA, 13 April 2004.
- Heck, R., Thomas, S., & Tabata, L. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Routledge.
- Herweijer, L. (2009). *Making up the gap. Migrant education in the Netherlands*. Den Haag: SCP.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De kwaliteit van het onderwijs in het noorden van Nederland. Basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Groningen, Fryslân en Drenthe*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hustinx, P. (2002). School careers of pupils of ethnic minority background after the transition to secondary education: Is the ethnic factor always negative? *Educational Research and Evaluation*, 8, 169-195.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onder advisering in beeld*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jong, M.J. de (1987). *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jungbluth, P., Peetsma, & Roeleveld, J. (1996). *Leerlingprestaties en leerlinggedrag in het primair onderwijs*. Ubbergen: Tandem Felix.

- Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Koeslag, M., & Dronkers, J. (1994). Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 240-258.
- Kuyper, H., & Werf, M. van der (2005). *VOCL '99-3. Prestaties en opvattingen van leerlingen in de derde klas van het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Kuyper, H., Suhre, C., Jansen, G., & Pijl, Y. (2000). *Geïntegreerd rendementsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Langen, A. van, & Suhre, C. (2001). *Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van achterstandsleerlingen. Vergelijkende analyses van een aantal leerlingcohorten in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Ledoux, G., & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid. Periode 2002-2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lubbe, M. van der, Verhelst, N., Heuvelmans, T., & Staphorsius, G. (2005). *Verslag van een onderzoek naar de toelating van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Luyten, H. (2004). Succes in het voortgezet onderwijs: Capaciteiten, inzet of achtergrond? *Pedagogische Studiën*, 81, 151-1166.
- Luyten, H., & Bosker, R. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, 89-103.
- Luyten, H., Cremers-Van Wees, L., & Bosker, R. (2001). *Mattheus-effecten voor taal, rekenen en non-verbaal IQ. Verschillen tussen scholen, lichten en leerlingen*. Enschede: Twente University Press.
- Meijnen, G.W. (2004). Het concept meritocratie en het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81, 79-88.
- Rijksoverheid (2009). *Rijksbegroting 2009. VIII Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Artikel 1. Primair Onderwijs. Tabel 1.9 Indicatoren*. Op 16/05/12 gedownload van [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl).
- Rijksoverheid (2010). *Rijksbegroting 2010. VIII Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Artikel 1. Primair Onderwijs. Tabel 1.9 Indicatoren*. Op 16/05/12 gedownload van [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl).
- MinOCW (2012). *Vraag en antwoord. Mag de school mijn kind uitsluiten van deelname aan de Citotoets of een andere eindtoets?* Op 02/05/12 gedownload van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/mag-de-school-mijn-kind-uitsluiten-van-deelname-aan-de-citotoets-of-een-andere-eindtoets.html>.
- Mulder, L. (1993). De invloed van het advies op de schoolloopbaan van de OVB-doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 70, 242-251.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., & Suhre, C. (1995). *OVB-doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L., & Tesser, P. (1992). *De schoolkeuze van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.



- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, L., Roeleveld, J., Veen, I. van der, & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002. Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroep leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ruijven, E. van (2003). *Voorsprong of achterstand? Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Thompson, B. (1998). *Five methodology errors in educational research: The pantheon of statistical significance and other faux pas*. Invited address AERA annual meeting, San Diego, US, April 1998.
- Veen, I. van der (2001). *Successful Turkish and Moroccan students in the Netherlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Vierke, H. (1995). *De PRIMA-toetsen gekalibreerd. De ontwikkeling van vaardigheidsscores over de leerjaren heen op basis van de jaargroep toetsen in het cohort primair onderwijs (PRIMA)*. Nijmegen: ITS.
- Vogels, R., & Bronnemans-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsléerlingen: een vergeeten groep*. Den Haag: SCP.
- Werf, G. van der, & Kuyper, H. (2004). Brugklasdocenten gaan niet op de hurken. *Didaktief*, 34, 22-24.