

Succes in het voortgezet onderwijs: Capaciteiten, inzet of achtergrond?

H. Luyten

Samenvatting

Aan de hand van secundaire analyses is nagegaan in hoeverre de achtergrond van leerlingen (milieu, sekse, etniciteit) bepalend is voor het niveau waarop een leerling in het voortgezet onderwijs begint, en het niveau dat na vier jaar is bereikt. Daarnaast is onderzocht in hoeverre het aanvangsniveau en het niveau in het vierde leerjaar worden beïnvloed door variabelen die betrekking hebben op door de leerling geleverde prestaties en inzet. Het unieke effect van de achtergrondkenmerken is marginaal te noemen, zeker in vergelijking met de grote effecten van prestatie en inzet, waarbij deze laatste dan blijkt uit de afwezigheid van spijbelgedrag. Nagegaan is tevens of de basisschool van herkomst nog een invloed doet gelden op het loopbaansucces in het voortgezet onderwijs. De basisschool blijkt dan een (zeer) klein beklijvend effect te hebben.

1 Inleiding

Het Nederlandse onderwijsbeleid is erop gericht aan alle leerlingen gelijke kansen te bieden om zich optimaal te ontplooiën, gegeven hun capaciteiten. Een noodzakelijke - maar niet voldoende - voorwaarde waaraan het onderwijs moet voldoen om dit meritocratisch ideaal te verwezenlijken, is dat succes in het onderwijs in de eerste plaats bepaald wordt door de prestaties en de inzet die een leerling levert. Zaken als afkomst en geslacht zouden geen rol van betekenis mogen spelen. De praktijk leert echter dat leerlingen van hoogopgeleide ouders zijn oververtegenwoordigd in onderwijstypes als havo en vwo, en dat leerlingen met laagopgeleide ouders, evenals allochtone leerlingen, vaak in het vmbo terecht komen. Verder is er ook veel bekend over de verschillen in onderwijsloopbanen van jongens en meisjes. Hierbij gaat het vooral om de richting en vakken die men kiest en

minder om het uiteindelijk behaalde niveau.

Als verklaring voor de invloed van milieu op schoolsucces wordt vaak verwezen naar het werk van Bourdieu (1973). In zijn visie ontstaan onderwijsachterstanden vooral doordat het onderwijs sterk de cultuur van de hogere klasse weerspiegelt. Kinderen die via hun thuisomgeving veel met dit cultuurgoeed in aanraking komen (door het lezen van literaire boeken, theater- en museumbezoek) verkeren zodoende in een betere uitgangspositie dan de leerlingen voor wie dit niet geldt. Naast economisch kapitaal, dat betrekking heeft op financiële hulpbronnen, onderscheidt Bourdieu ook cultureel kapitaal. Dat laatste heeft betrekking op affiniteit met kunst en cultuur. De onderwijskansen worden in zijn optiek vooral bepaald door het cultureel kapitaal van de ouders. Naarmate de thuiscultuur van leerlingen beter aansluit bij de schoolcultuur, is het voor leerlingen gemakkelijker om goede schoolprestaties te leveren. Daarnaast is de affiniteit met school en onderwijs bij de in cultureel opzicht minder kapitaalkrachtigen relatief laag (zie ook Willis, 1977). Milieueffecten kunnen ook geïnterpreteerd worden vanuit het perspectief van rationele keuzes; voor leerlingen uit een laag milieu kan het volgen van hoger onderwijs leiden tot een sociale verwijdering van familie en vrienden, terwijl dit soort nadelen voor iemand uit een hoog milieu niet aan de orde zijn (Boudon, 1974).

Dit artikel gaat aan de hand van secundaire analyses in op de vraag in hoeverre succes in het Nederlandse voortgezet onderwijs nog steeds samenhangt met achtergrondkenmerken als sociaal milieu, sekse en etniciteit, indien men rekening houdt met de prestaties en inzet die een leerling heeft geleverd. Voor zover ook na controle voor prestaties en inzet een samenhang blijft bestaan tussen succes op de middelbare school en zaken als milieu, sekse en etniciteit, kan men vraagtekens plaatsen bij het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs. Dat zou immers

impliceren dat bij gelijke prestaties, leerlingen met een bepaalde achtergrond toch meer succes behalen. Volgens het meritocratisch ideaal mag alleen talent en inzet bepalend zijn voor het succes dat iemand ten deel valt. In de praktijk is het echter onmogelijk om iemands *potentiële* talent (datgene wat een individu onder optimale omstandigheden had kunnen bereiken) vast te stellen en is het onvermijdelijk dat de invloed van *manifest* talent (zoals geleverde prestaties) op behaald succes wordt onderzocht.

Twee punten in de loopbaan worden speciaal onder de loep genomen. Ten eerste gaat de aandacht uit naar het niveau waarop leerlingen starten in het voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt gekeken naar het niveau in het vierde leerjaar; het jaar waarin de eerste leerlingen eindexamen (mavo of vbo) doen. De prestaties en inzet die een leerling heeft geleverd, worden afgemeten aan behaalde rapportcijfers en spijbelgedrag in het voortgezet onderwijs, aan de scores op een taalrekenoets in groep 8 van het basisonderwijs en aan het advies van de basisschool. Hoe een advies precies tot stand komt en welke factoren een school hierbij laat meespelen, is vaak niet duidelijk, maar dat de geleverde leerprestaties een belangrijke rol spelen, staat wel vast (Bosma & Cremers, 1996; Dronkers, Van Erp, Robeijns, & Roeleveld, 1998; Van der Hoeven-Van Doornum, 1990; Koeslag & Dronkers, 1994; Mulder, 1993)¹. Voor de rapportcijfers geldt dat ze nogal contextgevoelig zijn; voor vwo-ers gelden nu eenmaal andere maatstaven dan voor mavo-leerlingen. Door in de analyses tevens rekening te houden met advies, aanvangsniveau en de taal-rekenscore in groep 8, wordt deze contextgevoeligheid ondervangen.

Als het gaat om het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs, is een effect van milieu, sekse of etniciteit op het advies trouwens niet relevant. Het kan de scholen voor voortgezet onderwijs niet worden aangerekend als basisscholen bij gelijke prestaties toch een wat hoger advies meegeven aan de leerlingen uit de hogere milieus. Daarentegen kan het middelbare scholen natuurlijk wel worden aangerekend als blijkt dat men leerlingen met eenzelfde advies, maar een verschillende achtergrond toch niet op hetzelfde niveau laat beginnen.

2 Eerder onderzoek naar schoolloopbanen en onderwijsachterstanden

Het verschijnsel dat leerlingen uit de lagere sociale milieus minder succesvol zijn op school lijkt zich overal ter wereld voor te doen en is waarschijnlijk net zo oud als het onderwijs zelf. Dat wil nog niet zeggen dat onderwijsachterstanden altijd en overal als een ernstig probleem worden gezien. In Nederland ontstond er pas in de jaren '60 belangstelling voor, ongeveer 10 jaar nadat in Amerika de interesse op gang was gekomen (Tesser, Mulder, & Van der Werf, 1991). Met name het onderzoek van Van Heek (1968) heeft ertoe bijgedragen dat deze ongelijkheid hoog op de politieke agenda is komen te staan. Vanaf eind jaren '60 wordt door de overheid geld uitgetrokken voor ontwikkeling en evaluatie van zogenaamde compensatie- of activeringsprogramma's die als doel hebben de onderwijskansen van kinderen uit de laagste sociale milieus te verbeteren. Aanvankelijk vormden de autochtone arbeiderskinderen de belangrijkste doelgroep, maar de instroom van allochtone leerlingen in de tweede helft van de jaren '70 betekende voor veel scholen een aanzienlijke verandering van de problematiek. Tegenwoordig zijn de voornaamste achterstandsgroepen - in ieder geval vanuit beleidsmatig oogpunt - de Nederlandse leerlingen waarvan beide ouders maximaal een vbo-diploma bezitten (of het equivalent daarvan), en de leerlingen waarvan minstens één ouder behoort tot een culturele minderheid, terwijl geen van beiden in het bezit is van een diploma hoger dan het vbo-niveau (Mulder, 1996).

Een groot deel van het onderzoek naar schoolloopbanen in Nederland heeft zich gericht op de overgang van lager naar voortgezet onderwijs (bijv. Bakker & Schouten, 1992; Dronkers, 1986). Het beeld dat uit dergelijke studies naar voren komt, is dat er de afgelopen decennia weinig is veranderd aan de invloed van het ouderlijk milieu. Het gemiddelde opleidingsniveau is weliswaar gestegen, waardoor tegenwoordig meer leerlingen uit lagere milieus een hoge opleiding volgen, maar de samenhang tussen milieu en opleidingsniveau is blijven bestaan. Leerlingen uit de hogere milieus zijn nog steeds

oververtegenwoordigd in de hogere opleidingen. Wel lijkt de impact van het beroep van de vader aan belang te hebben ingeboet, terwijl het effect van het opleidingsniveau van de ouders belangrijker is geworden (Hustinx, 1998). Ook als men controleert voor leerprestaties blijft het milieu van herkomst een rol spelen. Dat geldt zowel voor het advies van de basisschool als voor het type brugklas waarin een leerling aan het voortgezet onderwijs begint (CBS, 1982; Dronkers, 1986; Koeslag & Dronkers, 1994; Mulder, 1993). Ganzeboom en De Graaf (1989) hebben laten zien dat als men zich richt op het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau in plaats van de overgang van lager naar voortgezet onderwijs, het effect van ouderlijk milieu in de loop van de 20^e eeuw wel sterk is afgenomen.

Verschillen in schoolloopbanen naar geslacht hebben vooral betrekking op de gekozen richting (aantal exacte vakken) en minder op het niveau dat wordt behaald. Wat dit laatste betreft, heeft zich in de loop der tijd wel een duidelijke verandering voltrokken. Zien we bij de generatie vrouwen die rond 1940 zijn geboren nog een achterstand, zowel wat betreft schoolkeuze als prestaties, bij de geboortecohorten vanaf 1965 is dit omgezet in een lichte voorsprong. (Hustinx, 1998; Peschar & Wesselingh, 1995). Dit voorbeeld toont aan dat onderwijsachterstanden niet voor eeuwig vastliggen en zelfs kunnen worden omgebogen in een voorsprong.

In vergelijking met milieu en sekse is onderzoek naar de relatie tussen etniciteit en schoolsucces in Nederland van recente datum. Sommige auteurs trekken zelfs in twijfel of het wel mogelijk is om in empirisch onderzoek het effect van etniciteit en milieu te onderscheiden, gezien de grote overlap tussen beide variabelen (Van 't Hof & Dronkers, 1993; Van Langen & Jungbluth, 1990; Latuheru & Hessels, 1996). Uit een aantal recente publicaties komt naar voren dat het effect van milieu (meestal afgemeten aan het opleidingsniveau van de ouders) verschillend kan zijn voor autochtone en allochtone leerlingen (CBS, 2002; Dekkers, et al., 2000; Hustinx, 1998; Tesser, Merens, & Van Praag, 1999). Een complicatie met betrekking tot etniciteit is dat dit algemene begrip in feite op tal van deelaspecten betrekking heeft, zoals

land van herkomst, verblijfsduur en beheersing van de Nederlandse taal.

Nauw gerelateerd aan het groeiende aantal allochtone leerlingen is het verschijnsel van toenemende segregatie in het onderwijs. Zowel onder de autochtonen als onder de beter gesitueerde allochtonen lijkt men er niet op te vertrouwen dat een school met genoeg uitsluitend allochtone leerlingen voldoende kwaliteit kan leveren. Bovendien kost het dergelijke scholen steeds meer moeite om geschikte leerkrachten te vinden (Driessen, 2002). Enkele Nederlandse studies (Driessen, 1997; Driessen & Slegers, 2000; Tesser, Van Praag, Dugteren, Herwijer, & Van der Wouden, 1995) laten zien dat op scholen met een hoge concentratie van achterstandsleerlingen de leerprestaties laag zijn, ook al houdt men rekening met de individuele achtergrond van de leerlingen. Of de samenstelling van de basisschool die een leerling heeft bezocht ook op de lange termijn invloed blijft uitoefenen op de onderwijsloopbaan van leerlingen, is tot dusver niet onderzocht, maar zal in deze bijdrage wel aan de orde komen, evenals het effect van urbanisatie. Concentratie van achterstandsleerlingen doet zich (vooralsnog) immers vooral voor in de grote steden, en urbanisatie wordt zowel in Nederland als daarbuiten vaak in verband gebracht met minder voorspoedig verlopende schoolloopbanen (CBS, 2002; Rumberger, 2000). Samenstelling van de basisschool, en urbanisatie worden hier beschouwd als indicatoren van de sociale context (in ruime zin) waarin een leerling opgroeit. Het gezin waarin een kind opgroeit wordt opgevat als de sociale context in enge zin. Ook omgevingsfactoren buiten het gezin zijn van invloed op de ontwikkeling van kinderen; vooral de kinderen waarmee een leerling op school en in de buurt in contact komt, spelen hierbij een rol van betekenis.

In het onderzoek naar schoolloopbanen in Nederland is relatief weinig aandacht besteed aan verschillen tussen scholen (Bosker, 1990; Dekkers, Bosker, & Driessen, 2000; Kreft, 1993; Roeleveld, De Jong, & Koopman, 1990). In dit artikel wordt daar specifiek op ingegaan. Niet alleen verschillen tussen middelbare scholen worden onder de loep genomen, maar ook wordt aandacht besteed aan ver-

schillen tussen basisscholen met betrekking tot het niveau dat hun leerlingen bereiken in het voortgezet onderwijs. Uit eerdere studies blijkt dat de verschillen in loopbaansucces tussen middelbare scholen beperkt zijn.

3 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek waarover hier verslag wordt gedaan, is die naar de relatieve invloed van achtergrondkenmerken versus geleverde prestaties op het verloop van de schoolcarrière in het voortgezet onderwijs. Daarbij gaat de aandacht uit naar het niveau waarop leerlingen beginnen en het niveau dat ze bereikt hebben in het vierde jaar na de overstap van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Meer specifiek moeten de analyses antwoord geven op de volgende vragen:

- 1 In hoeverre kunnen factoren als milieu, sekse en etniciteit het verloop van de loopbanen in het voortgezet onderwijs verklaren?
- 2 Hoe sterk is het effect van deze factoren als we rekening houden met de prestaties die een leerling heeft geleverd en wat is de toegevoegde verklaringskracht van factoren als milieu, sekse en etniciteit naast geleverde prestaties?
- 3 In hoeverre bestaan er verschillen tussen scholen wat betreft het startniveau en het niveau in het vierde leerjaar? Daarbij wordt niet alleen gekeken naar de middelbare scholen, maar wordt ook nagegaan of we een lange-termijneffect van de bezochte basisschool kunnen vaststellen op het succes in het voortgezet onderwijs.

4 Data

De analyses waarover hier gerapporteerd wordt, zijn gebaseerd op het bestand LEO-VO 92-8 en hebben betrekking op 5374 leerlingen die in schooljaar 1992/1993 in groep 8 van de basisschool zaten en in 1993 de overstap hebben gemaakt naar het voortgezet onderwijs. Deze leerlingen zijn in het voortgezet onderwijs nog vier jaar lang gevolgd. Jaarlijks werden bij hun scholen gegevens opgevraagd die betrekking hebben op de

voortgang van hun schoolloopbaan. Ieder jaar werd bijgehouden in welk leerjaar en schooltype de leerlingen onderwijs volgden. Verder werden gegevens over hun rapportcijfers voor Nederlands, Engels en wiskunde en hun spijbelgedrag opgevraagd. Van deze leerlingen was verder bekend van welke basisschool zij afkomstig waren. Tijdens hun verblijf in het basisonderwijs zijn bij deze leerlingen al gegevens verzameld. Dit gebeurde in het kader van de landelijke evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV). De leerlingen waren verspreid over 353 basisscholen en zijn uitgestroomd naar 775 verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. In het bestand zijn scholen met veel achterstandsleerlingen (autochtone en allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders) oververtegenwoordigd.

5 Variabelen

Naast de afhankelijke variabele die de mate van schoolsucces (bij aanvang en in het vierde leerjaar) meet, zijn in deze studie twee groepen van verklarende variabelen van belang. Tabel 1 geeft hiervan een overzicht. Aan de ene kant gaat het om diverse achtergrondkenmerken die volgens het meritocratisch ideaal niet van invloed mogen zijn op het verloop van de schoolloopbaan, daarnaast gaat het om variabelen die verband houden met inzet (spijbelgedrag) en geleverde prestaties. Deze dienen in de meritocratische optiek bepalend te zijn voor het behaalde succes. Hierna volgt eerst een omschrijving van de variabele waarmee het behaalde schoolsucces wordt gemeten (de leerjarenladder). Daarna wordt kort aangegeven hoe de onafhankelijke variabelen in deze studie zijn geoperationaliseerd.

De leerjarenladder. Om vast te stellen op welk niveau een leerling begint en hoe ver een leerling is gevorderd in het vierde leerjaar na instroom wordt gebruikgemaakt van de "leerjarenladder" (Bosker, 1990). De positie op deze ladder geeft aan hoe ver een leerling is verwijderd van de top van het voortgezet onderwijs (een vwo-diploma). Dit wordt uitgedrukt in leerjaren. Een leerling die de derde klas vwo heeft voltooid, is nog

Tabel 1

Lijst van onafhankelijke variabelen

Prestatie- en inzetvariabelen	Achtergrondkenmerken
Taal-rekenscore in groep 8	Opleidingsniveau ouders
Advies van de basisschool	Cultureel kapitaal
Rapportcijfers in het v.o.	Geslacht
Spijbelgedrag in het v.o.	Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse leerlingen
	Overige allochtonen
	Verblijfsduur (in Nederland sinds 1986 of later)
	Sociaal-etnische samenstelling basisschool
	Urbanisatie

drie jaar van de top verwijderd. Ook kunnen verschillen tussen schooltypen met behulp van de leerjarenladder worden beschreven. Doorstromen naar een hoger onderwijstype kost normaal gesproken één jaar extra. Zo kan een leerling die havo-5 heeft voltooid, doorstromen naar vwo-5. Na voltooiing van havo-5 heeft een leerling dus nog twee jaar te gaan om een vwo-diploma te behalen; evenveel als een leerling met vwo-4 achter zijn/haar naam.

Tabel 2 laat zien met welke onderwijsposities een bepaalde score op de leerjarenladder correspondeert. In de dataset waarop deze studie is gebaseerd, is vwo-3 het hoogste niveau dat een leerling kan behalen. In de tabel staat vwo-0, havo-0, etc. voor eerste leerjaar vwo, havo niet voltooid of advies vwo, havo etc. Voor leerlingen in heterogene klassen is de gemiddelde score van twee of meer onderwijsniveaus genomen. Zo wordt aan een leerling in een vbo/mavo-brugklas de score 3.5 en een leerling in een mavo/havo/vwo-brugklas de score 5 toegekend. Aan leerlingen die het voortgezet onderwijs hebben verlaten binnen vier jaar na instroom is

de score toegekend die correspondeert met het laatst door hen behaalde niveau. Zo krijgt een leerling die na de overgang van vbo-2 naar vbo-3 het onderwijs verlaat de score 5 op de leerjarenladder achter zijn/haar naam. Tabel 2 heeft betrekking op de situatie zoals die gold van 1993 tot en met 1997, dus vlak na de invoering van de basisvorming en vóór de intrede van het vmbo.

Om een indruk te geven van de onderwijsachterstanden in het voortgezet onderwijs, worden in Tabel 3 de gemiddelde scores op de leerjarenladder in de brugklas en in leerjaar 4 uitgesplitst naar opleidingsniveau ouders, etniciteit en geslacht. Vooral de verschillen tussen leerlingen met laag- en hoogopgeleide ouders zijn groot. Nadere analyses moeten uitwijzen in hoeverre deze verschillen blijven bestaan als men rekening houdt met leerprestaties en inzet.

In de analyses is voor de volgende acht achtergrondkenmerken nagegaan in hoeverre zij samenhangen met het loopbaansucces in het voortgezet onderwijs.

Opleidingsniveau van de ouders. Bij deze variabele geeft het hoogst behaalde oplei-

Tabel 2

De leerjarenladder t/m vwo-3

Score leerjarenladder	Onderwijspositie					
9	vwo-3					
8	vwo-2		havo-3			
7	vwo-1		havo-2		mavo-3	
6	vwo-0		havo-1		mavo-2	
5			havo-0		vbo-3	
4					mavo-1	
3					vbo-2	
2					lvbo-3	
1					vbo-1	
					lvbo-2	
					vso-3	
					vbo-0	
					lvbo-1	
					vso-2	
					lvbo-0	
					vso-1	
					vso-0	

Tabel 3

Aanvangsniveau en niveau in leerjaar 4 (scores leerjarenladder) uitgesplitst naar opleidingsniveau ouders, etniciteit en geslacht

	Brugklas	Leerjaar 4
Opleiding ouders l.o.	3.8	6.2
Opleiding ouders lbo	3.9	6.5
Opleiding ouders mavo	4.3	7.0
Opleiding ouders mbo	4.5	7.2
Opleiding ouders havo/vwo	4.6	7.3
Opleiding ouders hbo	4.9	7.6
Opleiding ouders universiteit	5.3	8.0
Surinamers, Antillianen, Turken en Marokkanen	4.1	6.4
Overige allochtonen	4.4	7.0
Nederlanders	4.4	7.0
Jongens	4.3	6.9
Meisjes	4.4	7.1

dingsniveau van de ouders de doorslag. Deze variabele kent zeven categorieën. Leerlingen komen alleen in de laagste categorie terecht als geen van beide ouders met succes een lbo-opleiding heeft afgerond. Als één van beide ouders een universitaire opleiding met goed gevolg heeft doorlopen, komt een leerling in de hoogste categorie terecht.

Cultureel kapitaal. De variabele is samengesteld op basis van 11 items uit een schriftelijke vragenlijst die aan de ouders van de leerlingen is voorgelegd. De items hebben betrekking op het aantal boeken dat men koopt (per jaar) en leest (per maand) en verder op de frequentie van theater-, concert- en museumbezoek. De interne betrouwbaarheid (Cronbachs α) van de schaal bedraagt 0.88. Het begrip is ontleend aan Bourdieu (1973).

Geslacht. Een positief effect van deze variabele geeft aan dat meisjes een hoger niveau halen dan jongens.

Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse leerlingen. Om het effect van etniciteit na te gaan is gebruikgemaakt van twee dichotome variabelen. De eerste variabele geeft aan of een leerling deel uitmaakt van een van de vier grote culturele minderheidsgroepen in Nederland. De tweede geeft aan of de leerling deel uitmaakt van de groep overige allochtonen. Een leerling wordt tot een van de vier grote culturele minderheidsgroepen gerekend als minstens een van beide ouders afkomstig is uit Suriname, de Nederlandse Antillen, Turkije of Marokko. Voor

verreweg de meeste leerlingen in deze groep geldt dat beide ouders buiten Nederland zijn geboren.

Overige allochtonen. Ook hier geldt dat een leerling in deze groep is ingedeeld als minstens een van de ouders in het buitenland is geboren. Overigens is een aantal landen niet als buitenland meegeteld (landen in Noordwest-Europa, Noord-Amerika, Australië en Nieuw-Zeeland). Van de leerlingen in deze groep heeft ongeveer tweederde een in Nederland geboren vader, dan wel een in Nederland geboren moeder. Het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders in deze groep is niet alleen hoger dan dat van de Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse ouders, maar ook iets hoger dan het gemiddelde opleidingsniveau van de autochtone ouders.

Verblijfsduur. In de analyses wordt onderscheid gemaakt tussen leerlingen die voor, en na 1986 naar Nederland zijn gekomen. Leerlingen die al voor 1986 in Nederland aanwezig waren, hebben hier minstens zes jaar basisonderwijs kunnen volgen.

Samenstelling basisschool. Deze variabele kent zes categorieën. Op basis van het percentage allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders (1.90-leerlingen) en leerlingen met gemiddeld tot hoogopgeleide ouders (1.00-leerlingen) wordt een school in een van deze categorieën ingedeeld. De laagste categorie omvat de "zwarte" scholen. Dat zijn scholen met meer dan 75% 1.90-leerlingen. In de volgende categorieën neemt het percen-

tage 1.90-leerlingen steeds iets af en het percentage 1.00-leerlingen steeds iets toe. Een school met meer dan 75% 1.00-leerlingen komt in categorie 6 terecht. Scholen die veel autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders (1.25-leerlingen) herbergen, zijn terug te vinden in de middencategorieën (Cito-groep, 2003).

Urbanisatie. Behalve met de samenstelling van de basisschool die een leerling heeft bezocht, wordt ook rekening gehouden met de locatie. Hierbij worden 12 categorieën onderscheiden, van plattelandsgemeenten met meer dan 50% agrarische beroepsbevolking tot steden met meer dan 100.000 inwoners.

De volgende vier variabelen houden direct verband met door de leerlingen geleverde inzet en prestaties en zouden volgens het meritocratisch ideaal in belangrijke mate hun schoolsucces moeten bepalen. De eerste twee hebben betrekking op de basisschoolperiode en geven in de eerste plaats aan waar een leerling staat op het moment dat de overstap naar het voortgezet onderwijs plaatsvindt. De laatste twee variabelen hebben betrekking op inzet en prestaties in het voortgezet onderwijs.

Taal-rekenscore in groep 8. In groep 8 hebben de leerlingen een taal- en rekentest gemaakt. Deze tests zijn speciaal voor de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid ontwikkeld. Bij de constructie van de tests gold als uitgangspunt dat ze afgestemd moesten zijn op de vaardigheden die alle leerlingen op het moment van afname moesten beheersen (Tesser et al., 1991). De rekentest omvat 40, en de taaltest 67 items. In de analyses is het gemiddelde van de taal- en rekenscore als onafhankelijke variabele meegenomen.

Advies van de basisschool. Het advies van de basisschool hangt sterk samen met de geleverde leerprestaties (de correlatie met de taal-rekenscore in groep 8 bedraagt .71). Deze variabele is op dezelfde wijze gecodeerd als de score op de leerjarenladder (zie Tabel 2). In de analyses is ook rekening gehouden met de mogelijkheid dat het effect van het advies interacteert met sekse, etniciteit, en opleidingsniveau van de ouders.

Rapportcijfers. Deze variabele geeft het gemiddelde rapportcijfer weer voor de vak-

ken Nederlands, Engels en wiskunde in leerjaar 1 tot en met 4 op de middelbare school.

Spijbelgedrag. De scholen hebben voor iedere leerling aan de hand van een vijfpuntsschaal informatie gegeven over zijn/haar spijbelgedrag. De antwoordcategorieën lopen uiteen van (*vrijwel*) *nooit* tot *zeer vaak*. In de analyses is de gemiddelde score over de leerjaren 2 tot en met 4 gebruikt.

In de analyses is ook nagegaan in hoeverre er sprake is van interactie tussen de effecten van advies, geslacht, opleidingsniveau van de ouders en etniciteit (dat wil zeggen deel uitmakende van de groep Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse en Turkse leerlingen). Het is bijvoorbeeld mogelijk dat het opleidingsniveau van de ouders niet hetzelfde effect heeft voor autochtone en allochtone leerlingen.

Voor de meeste verklarende variabelen geldt dat het percentage ontbrekende waarden beperkt is (5% of minder). Bij deze variabelen zijn de ontbrekende waarden vervangen door het gemiddelde of de mediaan. Voor het opleidingsniveau van de ouders en cultureel kapitaal hebben we wel te kampen met hoge percentages ontbrekende waarden (respectievelijk 38.9% en 66.6%). Bij het vervangen van de ontbrekende waarden voor het opleidingsniveau van de ouders is zoveel mogelijk rekening gehouden met het OVB-gewicht van de leerling. Voor 1.90- en 1.25-leerlingen geldt dat het opleidingsniveau van hun ouders lager onderwijs (l.o.), dan wel lbo moet zijn. Bij een hoger opleidingsniveau valt een leerling in de 1.00-categorie. Bij 1.90-leerlingen is l.o. het meest voorkomende opleidingsniveau van de ouders. Bij 1.25-leerlingen is dat lbo en bij 1.00-leerlingen mbo. Deze waarden zijn toegekend als het opleidingsniveau onbekend was. De aanpak leidt er wel toe dat voor sommige 1.90-leerlingen het opleidingsniveau van de ouders enigszins wordt onderschat. Een aantal van deze ouders heeft een opleiding op lbo-niveau met succes afgerond. Voor sommige 1.25-leerlingen wordt het opleidingsniveau van de ouders juist overschat, want een aantal ouders is blijven steken op l.o.-niveau. Bij de 1.00-leerlingen kan de aanpak zowel tot onder- als overschatting leiden. Van een klein aantal leerlingen (4.7%) was ook het OVB-

gewicht niet bekend. In dat geval is het gewicht ingeschat op basis van de samenstelling van de school. Bij het vervangen van de ontbrekende waarden voor cultureel kapitaal is gebruikgemaakt van een regressievergelijking met opleidingsniveau van de ouders als verklarende variabele. Dit leidt er wel toe dat de correlatie tussen beide variabelen kunstmatig hoog ($r = .68$) wordt. Aan de andere kant is het bij een dergelijke correlatie nog steeds mogelijk om de effecten van de afzonderlijke variabelen te schatten².

Om zoveel mogelijk rekening te houden met mogelijke vertekeningen door het probleem van ontbrekende waarden, zijn voor opleidingsniveau van de ouders en cultureel kapitaal zogenaamde ‘missing value dummies’ aangemaakt. Aan de leerlingen met ontbrekende waarden wordt de waarde 1 toegekend op de missing value dummies. De overige leerlingen krijgen de score 0. Met betrekking tot het opleidingsniveau van de ouders zijn afzonderlijke dummies aangemaakt voor 1.90-, 1.25- en 1.00-leerlingen³. Het is immers waarschijnlijk dat de vertekening vanwege ontbrekende waarden verschillend is voor deze drie categorieën. In de analyses zijn deze dummies steeds meegenomen als controlevariabele. Als de leerlingen met ontbrekende waarden significant afwijkende scores vertonen op de afhankelijke variabelen, dan blijkt dit uit de effecten van de missing value dummies.

6 Data-analyse

Om de hiervoor geformuleerde onderzoeksvragen te beantwoorden, is een aantal ‘multi-level’-analyses uitgevoerd met behulp van het MLwiN-programma (Browne, 2002; Rasbash et al., 2000). In eerste instantie is een drietal “lege” modellen gefit. In deze modellen worden geen verklarende variabelen meegenomen, maar zij bieden de vergelijkingsbasis voor de meer uitgebreide modellen. Een vergelijking met de lege modellen laat zien hoeveel variantie “verklaard” kan worden door de onafhankelijke variabelen in de uitgebreide modellen. Het eerste model toont de spreiding in aanvangsniveau tussen basisscholen in verhouding tot die tussen

leerlingen. De twee overige modellen hebben betrekking op het bereikte niveau in het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs. In het eerste van deze twee wordt alleen onderscheid gemaakt in spreiding tussen middelbare scholen en spreiding tussen leerlingen binnen scholen. In het derde model worden naast het leerlingniveau twee schoolniveaus onderscheiden, namelijk de basisschool en middelbare school. In dat geval hebben we niet meer te maken met een strikt hiërarchische structuur in de dataset. De twee schoolniveaus zijn “gekruist” (Snijders & Bosker, 1999). In een strikt hiërarchische structuur (bijvoorbeeld klassen binnen scholen) zitten leerlingen uit dezelfde klas ook automatisch op dezelfde school, maar dat gaat doorgaans niet op voor basisscholen en middelbare scholen. Leerlingen die bij elkaar op de basisschool zitten, gaan niet allemaal naar dezelfde school voor voortgezet onderwijs, en omgekeerd zijn niet alle leerlingen op een middelbare school afkomstig van dezelfde basisschool. In de meest recente versies van MLwiN is het mogelijk om op een gebruikersvriendelijke manier modellen met gekruiste niveaus te fitten (Browne, 2002).

In de volgende fase is een aantal modellen gefit waarin wel verklarende variabelen zijn opgenomen. In eerste instantie werden alleen variabelen in overweging genomen die volgens het meritocratisch ideaal *niet* zouden mogen samenhangen met het verloop van de schoolloopbaan. In de analyses met het aanvangsniveau als afhankelijke variabele werd gestart met een model waarin de effecten van alle achtergrondvariabelen (inclusief de interactie-effecten) op het aanvangsniveau in het voortgezet onderwijs waren opgenomen. Elke verklarende variabele met een effect dat niet groter was dan zijn standaardfout werd meteen verwijderd. Vervolgens werd de variabele met het effect waarvan de t -waarde het dichtst in de buurt van 0 lag verwijderd. Dit ging door totdat alleen effecten resteedden met een t -waarde groter dan 3.29 of kleiner dan -3.29 ($\alpha < .001$, bij een tweezijdige toetsing). Op deze regel is de volgende uitzondering van toepassing. Als het hoofdeffect van een variabele (bijvoorbeeld sekse) niet aan dit criterium voldeed, maar een interactie-effect van deze variabele met een an-

dere wel (bijvoorbeeld sekse met etniciteit), dan bleef de variabele gehandhaafd in het model. Na het construeren van een verklaringsmodel waarbij alleen achtergrondvariabelen in aanmerking kwamen, werd volgens dezelfde methode een model samengesteld waarbij uitsluitend variabelen die betrekking hebben op geleverde prestaties (taal-rekenscore in groep 8 en advies van de basisschool) in overweging werden genomen. Uiteindelijk werd een model geconstrueerd waarbij beide groepen van variabelen in aanmerking kwamen. Deze werkwijze levert de volgende drie modellen op: een model met uitsluitend achtergrondvariabelen, een model met uitsluitend prestatievariabelen en ten slotte een model waarin de effecten van beide typen variabelen zijn opgenomen.

Bij de analyses met betrekking tot het niveau in het vierde leerjaar is nagenoeg dezelfde werkwijze gevolgd. Alleen is hier gestart met een model waarin het aanvangsniveau als enige verklarende variabele is opgenomen. Vervolgens werd een model geconstrueerd met alleen achtergrondvariabelen naast het aanvangsniveau. Dit model toont de effecten van deze variabelen, gegeven het niveau waarop een leerling aan het voortgezet onderwijs begint. Vervolgens werd nog een model samengesteld met naast het aanvangsniveau uitsluitend prestatie- en inzetvariabelen (taal-rekenscore, advies, rapportcijfers op de middelbare school, en spijbelgedrag) en ten slotte een model met zowel het aanvangsniveau als de achtergrond en de meritocratische variabelen.

De resultaten die hier gerapporteerd worden, hebben geen betrekking op de ruwe scores, wel op z-scores. De effecten in de multi-level-analyses zijn zodoende vergelijkbaar met gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Het voordeel van deze aanpak is dat de relatieve sterkte van de uiteenlopende variabelen duidelijk uit de analyses naar voren

komt. Een mogelijk nadeel is dat de praktische betekenis van een effect minder goed wordt belicht (bijvoorbeeld, op welk niveau begint een leerling met laagopgeleide ouders in vergelijking met een leerling met hoogopgeleide ouders als het advies van de basisschool hetzelfde is?). Bij de bespreking van de resultaten wordt wel aandacht besteed aan de praktische interpretatie van de gestandaardiseerde effecten.

7 Resultaten

Tabel 4 laat zien dat 11% van de variantie in het niveau waarop de leerlingloopbanen in het voortgezet onderwijs starten voor rekening komt van de basisschool die een leerling heeft bezocht. Het gemiddelde niveau waarop een leerling begint aan het voortgezet onderwijs ligt iets boven het mavo-niveau. Als we de basisscholen rangschikken op basis van het gemiddelde niveau waarop hun leerlingen op de middelbare school starten, dan geldt voor de 16% scholen met de hoogste score (minimaal één standaarddeviatie boven het gemiddelde) dat het gemiddeld aanvangsniveau van hun leerlingen minimaal op mavo/havo ligt. Voor de 16% scholen aan de onderkant van de rangorde geldt dat hun leerlingen gemiddeld onder het mavo-niveau aan het voortgezet onderwijs beginnen. Uitgedrukt in leerjaren ligt het verschil tussen de 16% hoogst en laagst scorende basisscholen op bijna achtenhalve maand.

Met betrekking tot het niveau in leerjaar 4 komt ruim 50% van de variantie voor rekening van de middelbare scholen. Dit komt overeen met een verschil van twee jaar tussen de 16% scholen met het laagste niveau in leerjaar 4 en 16% met het hoogste niveau. Dat is nagenoeg gelijk aan het verschil tussen een vbo/mavo- en een havo/vwo-school. Aan dit percentage verandert weinig als naast het

Tabel 4

Variantiecomponenten lege modellen

	Startniveau	Niveau leerjaar 4	Niveau leerjaar 4
Basisschool	11.0%	---	1.3%
Middelbare school	---	51.7%	51.2%
Leerling	89.0%	48.3%	47.5%

niveau van de middelbare school ook het niveau van de basisschool in het model wordt opgenomen. In dat geval kunnen we nog wel een significante bijdrage van de basisschool onderscheiden, maar deze is met iets meer dan 1% erg bescheiden. Dit kan wijzen op een bescheiden, maar blijvende bijdrage van de basisschool aan het succes in het voortgezet onderwijs. In hoeverre dit werkelijk het geval is, zal blijken uit de in het vervolg van dit artikel te presenteren resultaten, die gebaseerd zijn op analyses waarin de effecten van de onafhankelijke variabelen zijn opgenomen (zie Tabel 6).

Tabel 5 toont drie modellen waarin de effecten zijn geschat van achtergrond en leerprestaties op het niveau waarop de loopbaan van een leerling in het voortgezet onderwijs begint. Bij het eerste model kwamen alleen achtergrondkenmerken in aanmerking als verklarende variabelen en in het tweede model alleen variabelen die betrekking hebben op geleverde prestaties in de basisschool. Voor het derde model kwamen beide soorten variabelen in aanmerking. De missing value dummies voor opleidingsniveau en cultureel kapitaal leveren geen significante effecten op. Er is derhalve geen reden om te veronderstellen dat de ontbrekende waarden tot verteke-

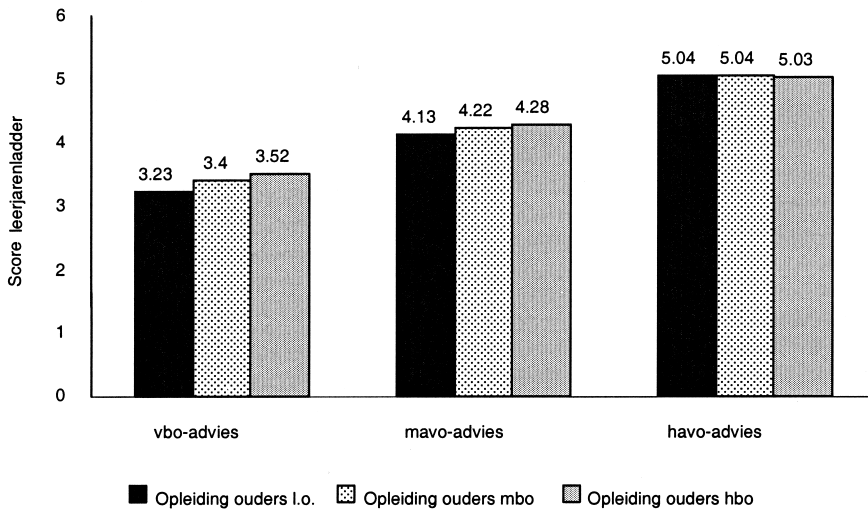
ningen in de resultaten leiden. Dit geldt zowel voor de analyses met betrekking tot het aanvangsniveau als voor de berekeningen waar het niveau in leerjaar 4 als afhankelijke variabele fungeert.

Het model met alleen achtergrondkenmerken neemt 11.4% van de variantie voor zijn rekening, terwijl dit in het model met de leerprestaties (advies en taal-rekenscore) op 67.5% ligt. Vergelijken we Model 1 met Model 3, dan zien we dat de leerprestaties tegen de 57% verklaarde variantie toevoegen aan de variantie die de achtergrondkenmerken voor hun rekening nemen. Een vergelijking van Model 2 met Model 3 laat zien dat de achtergrondkenmerken slechts 0.5% toevoegen aan de variantie die de leerprestaties al voor hun rekening nemen. Verder vallen in Model 1 en 3 de positieve effecten van etniciteit op. In Model 1 zien we nog een negatief effect voor de leerlingen die na 1986 in Nederland zijn aangekomen, maar in Model 3 is dat effect niet meer significant. Deze effecten geven aan dat de allochtone leerlingen relatief gezien op een iets hoger niveau beginnen aan het voortgezet onderwijs als we rekening houden met het opleidingsniveau van de ouders, het cultureel kapitaal⁴, de scores op de taal-rekentoets in groep 8, en het

Tabel 5
Effect van achtergrond en prestaties op aanvangsniveau

	Model 1 Achtergrond	Model 2 Prestaties	Model 3 Beide
Opleiding ouders	.291	---	.039
Cultureel kapitaal	.091	---	niet sign.
Geslacht (voorsprong meisje)	niet sign.	---	niet sign.
Surinamers, Antillianen, Marokkanen, Turken	.088	---	.068
Overige allochtonen	.096	---	niet sign.
Na 1986 in Nederland	-.061	---	niet sign.
Samenstelling basisschool	niet sign.	---	niet sign.
Urbanisatie	niet sign.	---	niet sign.
Taal-rekenscore in groep 8	---	.053	.067
Advies basisschool (opleiding ouders l.o.)	---	.787	.819
Advies basisschool (opleiding ouders mbo)	---	.787	.749
Advies basisschool (opleiding ouders universiteit)	---	.787	.679
Variantie			
Basisschool	8.5%	3.6%	3.4%
Leerling	80.1%	28.9%	28.6%
Verklaard	11.4%	67.5%	68.0%

Noot. Significantiecriteria: $t > 3.29$ of $t < -3.29$ ($\alpha < .001$; tweezijdig getoetst), analyses uitgevoerd op z-scores met behulp van MCMC-schattingsmethode (5.000 iteraties); 5125 leerlingen, 351 basisscholen.



Figuur 1. Effect advies en opleiding ouders op aanvangsniveau v.o.

advies van de basisschool. Verder is er één significant interactie-effect gevonden. Het advies van de basisschool heeft voor leerlingen met laagopgeleide ouders een sterker effect op hun aanvangsniveau dan voor de leerlingen met hoger opgeleide ouders. Het gaat wel om relatief beperkte verschillen. Het advies heeft hoe dan ook een zeer sterk effect op het aanvangsniveau. In vergelijking daarmee leggen de overige effecten, ook al zijn ze statistisch gezien significant, veel minder gewicht in de schaal.

Dit wordt geïllustreerd in Figuur 1, dat het verwachte aanvangsniveau toont volgens Model 3, uitgesplitst naar het opleidingsniveau van de ouders en het advies van de basisschool. Leerlingen met eenzelfde advies beginnen ongeveer op hetzelfde niveau aan het voortgezet onderwijs, ook al verschilt het opleidingsniveau van hun ouders. Het verschil tussen leerlingen met laagopgeleide (l.o.) en hoogopgeleide ouders (universiteit) is het grootst voor leerlingen met een vbo-advies. Gaat het om leerlingen met laagopgeleide ouders, dan ligt het verwachte aanvangsniveau op 3.26, terwijl het voor leerlingen met hoogopgeleide ouders op 3.57 uitkomt. Uitgedrukt in tijd is dat een verschil van bijna vier maanden. Het effect van het advies is veel sterker. In het model volgt op een havo-advies een startniveau dat vrijwel gelijk is aan het advies, ongeacht het opleidingsniveau van de ouders. Uitgedrukt in leerjaren

leidt het verschil tussen een vbo- versus havo-advies voor leerlingen met hoogopgeleide ouders tot een verschil van anderhalf jaar. Voor leerlingen met laagopgeleide ouders is het verschil ruim één jaar en negen maanden.

In Model 3 neemt het schoolniveau nog maar 3.4% van de variantie in aanvangsniveau voor zijn rekening. Als we controleren voor de onafhankelijke variabelen in Model 3, dan geldt dat in de 16% basisscholen met het hoogste aanvangsniveau in het voortgezet onderwijs, de score op de leerjarenladder minimaal op 4.42 ligt (iets onder mavo/havo) en in de laagste 16% is dat maximaal 4.03 (net boven het mavo-niveau). In tijd uitgedrukt komt dit verschil overeen met ruim vierenviertel maand. Zo bezien, zijn de verschillen tussen scholen vrij bescheiden.

De uitkomsten met betrekking tot het niveau in leerjaar 4 vertonen veel overeenkomst met die voor het aanvangsniveau (zie Tabel 6). Ook nu wordt weinig variantie verklaard door de achtergrondvariabelen. Een vergelijking van Model 2 met Model 3 laat ook hier zien dat ze slechts 0.5% verklaarde variantie toevoegen als men rekening houdt met de prestaties en inzet die de leerlingen hebben geleverd. Model 0 laat zien dat ruim de helft (52.7%) van de variantie verklaard kan worden door het niveau waarop een leerling is gestart. Voor zover Tabel 6 significante effecten van etniciteit laat zien, zijn ze klein,

maar wel allemaal positief. Rekening houdend met alle andere onderzochte variabelen doen de allochtone leerlingen het in ieder geval niet slecht in het voortgezet onderwijs. Wat verder opvalt is de lichte voorsprong van meisjes en het bescheiden, maar significante effect dat uitgaat van de samenstelling van de basisschool op het niveau in het vierde leerjaar. Bovendien is in Model 3 het effect van het ouderlijk opleidingsniveau niet langer significant. Het lijkt erop dat de schoolomgeving in het basisonderwijs meer invloed heeft op het verloop van de loopbaan in het voortgezet onderwijs dan het opleidingsniveau van de ouders.

De effecten van achtergrondvariabelen zijn zonder uitzondering als zeer zwak te kwalificeren. Geen enkel effect komt boven de 0.10 uit. De effecten van de prestatie- en inzetvariabelen zijn op zijn minst redelijk sterk te noemen. In ieder geval zijn ze allemaal sterker dan 0.10. Het advies van de basisschool blijkt ook als het gaat om het niveau in leerjaar 4 het sterkste effect uit te oefenen en overtreft zelfs het effect van het aanvangsniveau. Daarnaast zijn ook de effecten van de taal-rekenscore in groep 8, de rapportcijfers in de eerste vier jaar op de mid-

delbare school, en het spijbelgedrag redelijk sterk.

In de analyses met het niveau in leerjaar 4 als afhankelijke variabele zijn geen significante interactie-effecten gevonden tussen geslacht, etniciteit, opleiding ouders en advies van de basisschool. De variantie op schoolniveau in Model 3 is met 2.4% bescheiden. Vergelijken we de score op de leerjarenladder van de hoogst en de laagst scorende 16%, dan komt dit neer op een verschil van ruim vijf maanden. Als we op dezelfde manier de verschillen tussen basisscholen berekenen (verantwoordelijk voor 0.3% van variantie), komen we uit op een bescheiden verschil van ruim anderhalve maand.

Zowel in Tabel 5 als Tabel 6 stuiten we op positieve effecten van etniciteit. Een mogelijk verklaring hiervoor zou men kunnen zoeken in de wijze waarop met de ontbrekende waarden voor opleidingsniveau van de ouders is omgesprongen. Bij allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders (1.90-leerlingen) is het ouderlijk opleidingsniveau in een aantal gevallen onderschat en bij de autochtonen (1.25-leerlingen) soms overschat. Het is dus in principe mogelijk dat de positieve effecten van etniciteit slechts uitdrukking geven aan

Tabel 6

Effect van aanvangsniveau, achtergrond en prestaties op niveau leerjaar 4

	Model 0 Startniveau	Model 1 Achtergrond	Model 2 Prestaties	Model 3 Beide
Startniveau	.677	.640	.292	.284
Opleiding ouders	---	.088	---	niet sign.
Cultureel kapitaal	---	niet sign.	---	niet sign.
Geslacht (voorsprong meisjes)	---	.052	---	.043
Sur./Ant./Mar./Turken	---	niet sign.	---	.047
Overige allochtonen	---	.046	---	.048
Na 1986 in Nederland	---	niet sign.	---	niet sign.
Samenstelling basisschool	---	.058	---	.054
Urbanisatie	---	-.057	---	niet sign.
Taal-rekenscore in groep 8	---	---	.125	.136
Advies basisschool	---	---	.365	.362
Rapportcijfers	---	---	.170	.162
Spijbelgedrag	---	---	-.122	-.123
Variantie				
Middelbare school	6.1%	4.7%	2.5%	2.4%
Basisschool	1.1%	.2%	.4%	.3%
Leerling	40.1%	39.7%	30.5%	30.3%
Verklaard	52.7%	55.4%	66.6%	67.0%

Noot. Significantiecriteria: $t > 3.29$ of $t < -3.29$ ($\alpha < .001$; tweezijdig getoetst), analyses uitgevoerd op z-scores met behulp van MCMC-schattingsmethode (5.000 iteraties); 5374 leerlingen, 353 basisscholen, 775 middelbare scholen.

de onderschatting van het ouderlijk opleidingsniveau. In de analyses zijn echter steeds missing value dummies opgenomen die voor drie verschillende categorieën van leerlingen (1.90, 1.25 of 1.00) afzonderlijk aangeven of het opleidingsniveau van de ouders al dan niet bekend is. Men zou dan een positief effect verwachten van de dummy die betrekking heeft op de 1.90-leerlingen en een negatief effect van de dummy die de 1.25-leerlingen betreft. Dergelijke effecten zijn wel gevonden, maar ze zijn statistisch gezien niet significant en worden daarom niet vermeld in de Tabellen 5 en 6. De positieve effecten van etniciteit zijn ook nauwelijks kleiner als de missing value dummies in de analyses worden betrokken.

8 Conclusie en discussie

Op basis van de hiervoor besproken resultaten kunnen de eerder geformuleerde onderzoeksvragen als volgt worden beantwoord:

- 1 Achtergrondkenmerken (milieu, sekse, etniciteit) kunnen slechts in beperkte mate het verloop van de loopbanen in het voortgezet onderwijs verklaren.
- 2 Het effect van deze variabelen is zeer bescheiden als we rekening houden met de prestaties en inzet die een leerling heeft geleverd. De toegevoegde verklarende kracht van de achtergrondkenmerken is met 0.5% marginaal in aanvulling op die van de prestatie- en inzetvariabelen.
- 3 Verschillen tussen scholen wat betreft het niveau bij instroom en in het vierde leerjaar zijn aanzienlijk als we geen rekening houden met de onafhankelijke variabelen, maar vrij bescheiden als we dat wel doen. Ook op de lange termijn kan men een (zeer) bescheiden effect waarnemen van de basisschool op het succes in het voortgezet onderwijs.

Kortom, het effect van geleverde prestaties op succes in het voortgezet onderwijs is veel sterker dan het effect van de achtergrond van een leerling. Deze bevinding is in overeenstemming met die van Hustinx (1998) en Dekkers e.a. (2000), ook al wordt in deze publicaties niet expliciet de vraag naar het meritocratisch gehalte van het voortgezet on-

derwijs aan de orde gesteld. De onderzoeksresultaten bieden weinig ondersteuning voor de gedachte dat een gunstige achtergrond een grote rol speelt in het verloop van de schoolloopbanen in de eerste vier jaar van het voortgezet onderwijs. Niet alleen zijn de effecten van de achtergrondkenmerken uitgesproken zwak, in zekere zin doen de etnische “achterstandsgroepen” het zelfs beter dan de overige leerlingen. Daarbij moet natuurlijk wel worden aangetekend dat de zwakke positieve effecten van etniciteit alleen aan de orde zijn als men controleert voor andere achtergrondkenmerken en geleverde prestaties en inzet, zoals deze blijkt uit (de afwezigheid van) spijbelgedrag. De scores van de allochtone leerlingen op deze variabelen liggen over het algemeen duidelijk onder het gemiddelde van de autochtonen. De positieve effecten van etniciteit geven slechts aan dat allochtone leerlingen het iets beter doen in het voortgezet onderwijs dan de Nederlanders die in andere opzichten (opleidingsniveau ouders, samenstelling basisschool, leerprestaties en spijbelgedrag) veel met hen gemeen hebben.

Verder is het mogelijk dat het bestaan van heterogene brugklassen van invloed is op sommige effecten van ouderlijk opleidingsniveau en etniciteit. Als een leerling met een mavo-advies in een mavo/havo/vwo-brugklas terecht komt, ligt zijn/haar aanvangsniveau hoger dan verwacht. Indien dit vooral voorkomt bij leerlingen met hoogopgeleide ouders of bij allochtone leerlingen, kunnen hiermee de effecten van etniciteit en opleidingsniveau (ten dele) verklaard worden. Deze verklaring is echter alleen van toepassing op het aanvangsniveau. De positieve effecten van etniciteit op het niveau in het vierde leerjaar kunnen hiermee niet verklaard worden.

De bescheiden effecten van de achtergrondkenmerken impliceren niettemin dat in het voortgezet onderwijs ook andere zaken dan alleen inzet en prestaties een rol spelen. Zolang achtergrondkenmerken een invloed blijven uitoefenen, kan men volhouden dat het voortgezet onderwijs niet helemaal in overeenstemming met de meritocratische beginselen functioneert. Meritocratie moet echter gezien worden als een nastrevenswaardig ideaal, en voor idealen geldt dat ze zelden voor de volle 100% verwezenlijkt

worden. De hier gepresenteerde resultaten laten in ieder geval zien dat het Nederlandse voortgezet onderwijs het meritocratische ideaal behoorlijk dicht benadert. Een minder gunstige achtergrond is voor goed presterende leerlingen hooguit een kleine handicap, terwijl slecht presterende leerlingen er maar weinig mee opschieten als ze kunnen bogen op een voordelige achtergrond. Opvallend daarbij is dat los van de geleverde prestaties ook de inzet van een leerling, in deze studie afgemeten aan het spijbelgedrag, een niet te verwaarlozen effect uitoefent op succes in het voortgezet onderwijs.

De analyses waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, geven in principe geen uitsluit- sel over de invloed van de organisatie van het Nederlandse onderwijssysteem op het merito- cratisch gehalte van het voortgezet onder- wijs. Zo is het mogelijk dat alles nóg merito- cratischer zou zijn als we in Nederland een systeem hadden met bijvoorbeeld drie on- gedeelde leerjaren in aansluiting op het ba- sisonderwijs. Om het effect van dergelijke systeemkenmerken in kaart te brengen, zijn internationale vergelijkingen vereist. Uit de analyses is echter wel gebleken dat de in- vloed van achtergrondkenmerken in het voortgezet onderwijs zeer beperkt is. Afge- meten aan de algemene loopbaan in het voortgezet onderwijs, is het meritocratisch gehalte van het secundair onderwijs zeer hoog te noemen.

Er zijn geen aanwijzingen gevonden dat de hogere onderwijstypes (havo en vwo) moeilijk toegankelijk zijn voor goed preste- rende leerlingen uit de achterstandsgroepen. Het is wel zo dat slecht presterende leerlin- gen van hoogopgeleide ouders op een iets minder laag niveau beginnen. Wellicht is dit de afgelopen jaren nog sterker geworden. Met de toegenomen concurrentie tussen scholen kunnen ouders meer druk uitoefenen als de school hun kind op een te laag niveau (naar de zin van ouders) wil laten instromen. Het is goed mogelijk dat hoogopgeleide ouders deze mogelijkheid eerder aangrijpen dan laagopgeleide ouders, al is het nog maar de vraag hoe voorspoedig de schoolloop- banen van deze kinderen verlopen.

Het advies van de basisschool blijkt in grote mate bepalend voor de loopbaan in het

voortgezet onderwijs. Waarschijnlijk moeten de achterliggende oorzaken voor de achter- standen in het voortgezet onderwijs voorna- melijk worden gezocht in de periode die aan de middelbare school voorafgaat. In groep 2 van de basisschool is er al sprake van aan- zienlijke verschillen in leerprestaties naar etniciteit en opleidingsniveau van de ouders (Driessen, Van Langen, & Vierke, 2002). Uit onderzoek van Luyten, Creemers-Van Wees en Bosker (2001) blijkt dat de achterstand van autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders iets toeneemt tussen groep 4 en groep 8. Voor allochtone leerlingen is het beeld minder eenduidig. Overigens gaat het hier om betrekkelijk kleine veranderingen in ver- gelijking met de verschillen die al vroeg op de basisschool worden vastgesteld. Het heeft er alle schijn van dat de oorzaken voor de achterstanden in het voortgezet onderwijs mede moeten worden gezocht in de periode die aan de basisschool voorafgaat.

Noten

- 1 In de bespreking van de onderzoeksresulta- ten wordt door deze auteurs overigens veel nadruk gelegd op effecten van etniciteit en milieu na controle voor leerprestaties. Uit de resultaten blijkt echter steeds dat het advies toch in de eerste plaats wordt bepaald door de leerprestaties
- 2 Ter vergelijking: de correlatie tussen de taal- rekscore in groep 8 en het advies van de basisschool bedraagt 0.72. De correlatie tussen het advies en aanvangsniveau in het voortgezet onderwijs is met 0.83 nog sterker. Toch is het geen probleem om de afzonder- lijke effecten van deze variabelen te schatten.
- 3 De auteur is pas op het idee gekomen om deze aanpak te volgen, nadat een anonieme beoordelaar van een eerste versie van dit ar- tikel had gewezen op de mogelijke conse- quenties van onder- en overschatting.
- 4 Model 1 laat dus zien dat het ondanks de aanzienlijke overlap tussen cultureel kapitaal en opleiding ouders nog steeds mogelijk is de effecten van beide variabelen te onderschei- den. Verwijdering van de variabele cultureel kapitaal uit Model 1 leidt tot een nog lager per- centage verklaarde variantie (10.7% in plaats

van 11.4%) en een overschatting van het effect van de variabele opleidingsniveau ouders (.351 in plaats van .291).

Literatuur

- Bakker, B. F. M., & Schouten, S. P. (1992). Trends in onderwijskansen. Een vergelijking van de overgang naar het voortgezet onderwijs van de generaties geboren rond 1953, 1965 en 1971. *Sociale Wetenschappen*, 34, 1-21.
- Bosker, R. J. (1990). *Extra kansen dankzij de school? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*. Nijmegen: OOMO/ITS.
- Bosma, H., & Cremers, P. (1996). Schooladviezen van allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 262-271.
- Boudon, R. (1974). *Education, inequality and social opportunity. Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, R. (Ed.) *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Browne, W. J. (2002). *MCMC estimation in MLwiN*. London: Centre for Multilevel Modelling, Institute of Education, University of London.
- CBS. (1982). *Schoolloopbanen en herkomst van leerlingen van leerlingen bij het voortgezet onderwijs. Deel 2. Cohort 1977: schoolkeuze*. Den Haag: SDU.
- CBS. (2002). *Allochtonen in Nederland 2002*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Citogroep. (2003). *Handleiding eindtoets basis-onderwijs 2003, bijlage 2*. Arnhem: Citogroep.
- Dekkers, H. P. J. M., Bosker, R. J. & Driessen, G. W. J. M. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity and school success. *Educational Research and Evaluation*, 6, 59-82.
- Driessen, G. (1997). Pre-reading and pre-arithmetic instruction in infant education in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 134, 1-21.
- Driessen, G. (2002). Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten: effecten van positie, concentratie en diversiviteit. *Pedagogische Studiën*, 79, 212-230.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten, basisrapportage PRIMA-onderzoek*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 57-79.
- Dronkers, J. (1986). Onderwijs en sociale ongelijkheid. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, & J. M. M. Ritzén, *Onderwijs: Bestel en beleid 2: Onderwijs en samenleving* (pp. 42-147). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dronkers, J., Erp, M. van, Robijns, M., & Roelvelde, J. (1998). Krijgen leerlingen in de grote steden en met name in Amsterdam te hoge adviezen? De relaties tussen taal- en reken scores en advies binnen en buiten de Randstad onderzocht. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, 17-30.
- Ganzeboom, H. B. G. & Graaf, P. M. de. (1989). Verandering van onderwijskansen in Nederland tussen 1900 en 1980. In I. Gadourek & J. L. Peschar (Reds.). *De open samenleving. Sociale veranderingen op het terrein van geloof, huwelijk en arbeid in Nederland* (pp. 58-78). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Heek, F. van (1968). *Het verborgen talent. Milieu schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der. (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Nijmegen: ITS.
- Hof, L. van 't, & Dronkers, J. (1993). Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur? *Migrantenstudies*, 9, 2-25.
- Hustinx, P. (1998). *Milieu, sekse, etniciteit en schoolloopbanen. Een onderzoek onder Nederlandse jongeren in het begin van de jaren negentig*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koeslag, M., & Dronkers, J. (1994). Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 240-258.
- Kreft, I. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: a study of Dutch

- secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Langen, A. van, & Jungbluth, P. (1990). *Onderwijskansen van migranten: de rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Latuheru, E., & Hessels, M. (1996). Schoolprestaties en de invloed van etnische en sociaal-economische herkomst. *Sociologische Gids*, 43, 100-111.
- Luyten, H., Cremers-van Wees, L. M. C. M., & Bosker, R. J. (2001). *Mattheus-effecten voor taal, rekenen en non-verbaal IQ, verschillen tussen scholen, lichten en leerlingen*. Enschede: Twente University Press.
- Mulder, L. (1993). Secondary school recommendations in relation to student and school characteristics. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 111-119.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijs-sociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rumberger, R. W. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39-67.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M., Woodhouse, G., Draper, D., Langford, I., & Lewis, T. (2000). *A user's guide to Mlwin*. London: Multilevel Models Project, Institute of Education, University of London.
- Roeleveld, J, Jong, U. de, & Kopman, P. (1990). De stabiliteit van schooleffecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 301-316.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London: SAGE Publications.
- Tesser, P., Mulder, L., & Werf, G. van der. (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken, het leerlingenonderzoek*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Tesser, P., Praag, C. van, Dugteren, F., Herweijer, L. & Wouden, H. van der. (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Den Haag/Rijswijk: VUGA/SCP.
- Tesser, P., Merens, J., & Praag, C. van. (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag/Rijswijk: VUGA/SCP.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Manuscript aanvaard: 25 januari 2004

Auteur

Hans Luyten is als onderzoeker verbonden aan de Faculteit der Gedragswetenschappen (Afdeling Onderwijsorganisatie en Management) van de Universiteit Twente te Enschede.

Correspondentieadres: H. Luyten, Universiteit Twente, GW/O&M, Postbus 217, 7500 AE Enschede, e-mail: luyten@gw.utwente.nl

Abstract

Succes in dutch secondary education: Ability, effort or background?

By means of secondary analysis it was investigated to what extent the background of pupils (parents' education, gender, ethnicity) determines the level of entry into secondary education in the Netherlands and to what extent it determines the level attained four years later. It was also investigated in how far the level of entry and the level after four years are affected by variables that relate to student achievement and effort. The effect of student background must be considered marginal when compared to the effects of achievement and effort (as indicated by truancy). It was also investigated whether there are lasting effects of the primary school the student attended. The primary school then turns out to have a (very) small enduring effect on students' secondary school career.