

Hoe meritocratisch zijn schooladviezen?

H. Luyten en R. J. Bosker

Samenvatting

Een secundaire analyse van de PRIMA-IV-data laat zien dat bij de bepaling van het schooladvies de leerprestaties veel meer gewicht in de schaal leggen dan de sociaal-etnische achtergrond van een leerling. Met goede prestaties kan een leerling een minder voordelige achtergrond ruimschoots compenseren, maar een voordelige achtergrond biedt weinig soelaas bij ondermaatse prestaties. Bij een nadelige achtergrond is het verschil in advisering tussen sterke en zwakke presteerders wat groter dan bij een voordelige achtergrond. Het verschil tussen leerlingen met een gunstige en een minder gunstige achtergrond is bij slechte prestaties het sterkst. Op scholen die geen Cito-eindtoets afnemen, zijn de effecten van achtergrondkenmerken aanzienlijk sterker en de effecten van leerprestaties wat zwakker. Vergelijking met eerdere onderzoeken laat zien dat in de loop der jaren de relatie tussen capaciteiten en advies steeds sterker lijkt te worden.

1 Inleiding

Bij de bestudering van ongelijke kansen in het onderwijs is in het Nederlandse onderzoek altijd veel aandacht besteed aan de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. De reden ligt voor de hand: het is immers hier dat het keuze- en selectieproces leidt tot een toedeling van de leerlingen aan de diverse stromen, waarbij leerlingen uit de lagere sociaal-etnische milieus een onevenredig grote kans hebben om in de “onderstroom” van het onderwijs terecht te komen. Het meritocratisch principe strikt volgend, is dat geen probleem als deze ongelijke verdeling van de leerlingen uit de diverse sociaal-etnische groepen voortvloeit uit verschillen in capaciteiten en inzet. Boudon (1974) ontwierp ter verklaring van dit fenomeen een model dat in hoofdlijnen twee componenten kent. Prestatieverschillen tus-

sen leerlingen uit de diverse milieus zijn een gevolg van verschillen in opvoedingsstijl, cultureel kapitaal, onderwijsondersteuning en dergelijke. Boudon duidt dit aan als de primaire effecten van sociale stratificatie. Bij een gelijk prestatieniveau maken leerlingen en hun ouders uit de diverse maatschappelijke groepen voorts andere keuzes, die onder meer zijn ingegeven om demotie of promotie uit het eigen milieu te voorkomen: de secundaire effecten van sociale stratificatie. De eerste en wellicht belangrijkste keuze waarvoor leerlingen en hun ouders zich gesteld zien, is de keuze voor een type voortgezet onderwijs, een keuze die in Nederland echter in belangrijke mate wordt gedetermineerd door het advies van de basisschool: 90% van de leerlingen komt uiteindelijk binnen de bandbreedte¹ van het advies terecht (zie Claassen & Mulder, 2003). Aan de keuze gaat, met andere woorden, een selectieproces vooraf waaraan niet allerlei overwegingen van ouders en leerlingen, maar ook en vooral overwegingen van leerkrachten ten grondslag liggen. Voor een goed begrip van zich in het voortgezet onderwijs eventueel manifesterende ongelijke onderwijskansen, vervult dat advies dus een spilfunctie. Is dat advies inderdaad gebaseerd op capaciteiten en inzet, of speelt toch de maatschappelijke achtergrond van de leerling een rol?

Uit de eerste studies naar de factoren die een rol spelen bij het totstandkomen van het “onderwijzersadvies”, eind jaren '70 en begin jaren '80, komt duidelijk naar voren dat leerprestaties het meeste gewicht in de schaal leggen (Blok & Saris, 1980; Dronkers & Saris, 1981; Groeneboom, Hoogstraten, Mellenbergh, & Santen, 1978; Hoogstraten & Mellenbergh, 1978; Saris & Blok, 1982). Aan de andere kant laten deze studies zien dat - ook al kunnen leerprestaties een groot deel van de variantie in de adviezen verklaren (doorgaans 50% of meer) - er ook nog altijd een aanzienlijke hoeveelheid variantie resteert die niet kan worden toegeschreven aan prestatieverschillen. Voor een aantal onder-

zoekers is dit gegeven vervolgens aanleiding geweest om de relatie tussen advisering en de achtergrond van leerlingen (sociaal milieu, etniciteit, geslacht) nader te analyseren.

Dit heeft vanaf midden jaren '80 geleid tot een aanzienlijk aantal publicaties waarin de auteurs sterk de nadruk leggen op de invloed die de achtergrondkenmerken van een leerling (met name etniciteit en sociaal milieu) uitoefenen op het schooladvies (Bosma & Creemers, 1996; Dronkers, Van Erp, Robijns, & Roeleveld, 1998; Van der Hoeven-Van Doornum, 1990; De Jong, 1987; De Jong & Van Batenburg, 1984; Jungbluth, Verhaak, & Driessen, 1990; Koeslag & Dronkers, 1994; Mulder, 1993). In sommige publicaties ligt de nadruk op het gegeven dat leerlingen uit de lagere milieus bij gelijke prestaties een lager advies krijgen dan leerlingen uit een hoger milieu. Anderzijds wordt gewezen op overadvisering van allochtone leerlingen. Bij gelijke prestaties en gelijk sociaal-economisch milieu, lijken leerlingen van buitenlandse komaf een hoger advies te krijgen dan hun autochtone medeleerlingen. Gelet op de onderwijssociologische traditie van dit type onderzoek, wekt het geen verbazing dat relatief veel aandacht wordt besteed aan de rol van de achtergrondkenmerken van de leerling, waarbij de rol van de capaciteiten en met name de inzet van de leerling bij het totstandkomen van het advies echter onderbelicht blijft. Niet alleen de verhouding waarin beide groepen factoren een rol spelen bij het advies wordt zelden genoemd, maar ook de dekking van de begrippen *capaciteiten* en *inzet* blijft vaak beperkt tot één of twee prestatie-maten, waarbij men dus voorbijgaat aan de meting van de inzet van de leerling.

Zo rapporteert Mulder (1993, p. 116) dat bij gemiddelde prestaties het advies aan autochtone achterstandsléerlingen (zogenoemde 1.25-leerlingen) bijna driekwart punt lager ligt dan voor leerlingen die niet tot de achterstandscategorieën behoren. Dit betekent dat autochtone leerlingen die niet tot de achterstandscategorieën behoren, bij gemiddelde leerprestaties een mavo-advies krijgen. De autochtone achterstandsléerlingen krijgen gemiddeld genomen een advies dat iets lager ligt dan mavo, maar hoger dan lbo/mavo. Uit de gepresenteerde onderzoeksresultaten is af

te leiden dat de achterstand van leerlingen met slechte leerprestaties (één standaarddeviatie onder het gemiddelde) bij een gelijke achtergrond ruim twee keer zo groot is. Leerlingen met slechte leerprestaties kunnen rekenen op een advies tussen lbo en lbo/mavo. Een nauwkeurige inspectie van de onderzoeksresultaten laat dus zien dat leerprestaties aanmerkelijk meer gewicht in de schaal leggen dan de achtergrond van een leerling, en dat gunstige achtergrondkenmerken slechts in zeer beperkte mate compensatie bieden voor slechte leerprestaties, waarbij bovendien onduidelijk is of wellicht verschillen in inzet van de leerlingen een rol spelen. Het opleidingsniveau van de ouders van 1.25-leerlingen (maximaal lbo) ligt ongeveer één standaarddeviatie lager dan gemiddeld, wat overeenkomt met de hier aangehouden definitie van slecht presterende leerlingen, wier prestaties immers even ver afwijken van het gemiddelde.

Met betrekking tot overadvisering melden Koeslag en Dronkers (1994, p. 245), dat dit het vaakst voorkomt bij Turkse, Marokkaanse, Antilliaanse en Chinese leerlingen. Uit de tabel waarop zij deze uitspraak baseren, valt evenwel af te lezen dat de overgrote meerderheid van deze leerlingen (77 à 86%) een advies krijgt conform de leerprestaties. De overadvisering heeft in feite betrekking op een kleine minderheid (10 à 15%) van deze leerlingen. Het verschil met autochtone leerlingen is dat overadvisering bij hen een nog kleinere minderheid van slechts 6% betreft. Ook hier geldt weer dat de mate waarin de leerlingen gemotiveerd schoolgedrag laten zien, buiten het bestek van het onderzoek is gebleven.

De laatste decennia is het gebruik van de Cito-eindtoets sterk toegenomen. Sommige leraren baseren hun advies direct op de Cito-eindtoets, op basis van de in de handleiding bij de toets verstrekte tabellen. Anderen stellen hun advies vast vóór de uitslag van de Cito-eindtoets bekend wordt, om zo meer ruimte te geven voor hun eigen inschatting van het gewenste type vervolgonderwijs. En waarschijnlijk is er een groep die een middenweg bewandelt, en of het advies bijstelt na bekendwording van de uitslag, of andere factoren (waaronder inzet) laat meewegen.

Wellicht leidt deze veranderde adviseringspraktijk tot een vermindering van de rol van achtergrondkenmerken van de leerlingen, ofwel tot een toenemende meritocratisering van het advies, waarbij zich overigens meteen de vraag opwerpt hoe dit dan gesteld is op de scholen waar nog steeds geen gebruik wordt gemaakt van de Cito-eindtoets.

Daarnaast willen we nog een ander probleem aansnijden. In het voorgaande hebben we steeds gekeken naar de rol van achtergrondkenmerken bij de advisering onder constantheid van het prestatieniveau. Daarbij was de impliciete aanname dat die prestaties voor de diverse groepen leerlingen, in dezelfde mate van invloed zijn op de advisering. Een aantasting van het meritocratisch principe kan echter niet alleen blijken uit het gegeven dat bijvoorbeeld de sociaal-etnische achtergrond van de leerling een eigenstandige samenhang te zien geeft met de hoogte van het advies, maar ook uit een eventueel andere rol die capaciteiten voor de diverse groepen leerlingen spelen bij de totstandkoming van het advies. Zowel door Bosma en Cremers (1996) als Tesser, Merens en Van Praag (1999) is onderzocht of de relatie tussen leerprestaties en advisering voor autoctonen en alloctonen gelijk is. Bosma en Cremers rapporteren dat voor leerlingen van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse origine het effect tussen leerprestaties en advies relatief zwak is. Bij een laag prestatieniveau zou er voor deze leerlingen sprake zijn van enige overadvisering, en bij een hoog prestatieniveau een bepaalde mate van onderadvisering. Voor dit laatste vonden Tesser e.a. (1999) geen bevestiging. Uit hun analyses komt weliswaar naar voren dat de minderheden bij lage en gemiddelde prestaties wat hogere adviezen krijgen dan autochtone leerlingen, maar bij goede prestaties vonden zij geen verschil tussen de adviezen aan allochtone en autochtone leerlingen. Een andere mogelijke interactie betreft die tussen sociaal-economisch milieu van herkomst en etniciteit. Uit een aantal recente publicaties is gebleken dat het effect van milieu (meestal afgemeten aan het opleidingsniveau van de ouders) op succes in het voortgezet onderwijs verschillend kan zijn voor autochtone en allochtone leerlingen (CBS, 2002; Dekkers,

Bosker, & Driessen., 2000; Hustinx, 1998; Tesser et al., 1999), en wellicht geldt dit ook voor het advies.

2 Onderzoeksvragen

Op grond van het voorgaande formuleren we de volgende onderzoeksvragen:

- 1 In hoeverre wordt het schooladvies bepaald door de achtergrond van een leerling (milieu, etniciteit, geslacht) en in hoeverre door geleverde leerprestaties en vertoonde inzet?
- 2 Spelen leerprestaties bij de totstandkoming van het advies voor de diverse groepen leerlingen eenzelfde rol?
- 3 Zijn adviezen op scholen waar gebruik wordt gemaakt van de Cito-eindtoets meritocratischer dan op scholen waar dit niet het geval is?

Twee groepen variabelen worden onderscheiden: variabelen die volgens het meritocratisch ideaal het advies zouden moeten bepalen, en variabelen die juist geen rol zouden mogen spelen in de advisering. In de laatste categorie vallen de achtergrondkenmerken van een leerling, zoals geslacht, etniciteit en milieu. Dit zijn zaken waarop een leerling geen invloed kan uitoefenen. Een voordelige achtergrond is natuurlijk geen verdienste van de leerling. De eerste categorie omvat variabelen die juist wel betrekking hebben op de prestaties en inzet die een leerling heeft laten zien. Het gaat hier in de eerste plaats om leerprestaties, maar daarnaast ook om werkhouding en gedrag. Er wordt zowel gebruikgemaakt van feitelijke gegevens (bijvoorbeeld het opleidingsniveau van de ouders en toetscores) als van leerkrachtpercepties (bijvoorbeeld het oordeel over de onderwijssteuning in het gezin, en de cognitieve capaciteiten van een leerling). Enerzijds wordt dat gedaan, omdat in het te gebruiken onderzoeksmateriaal alleen gegevens over inzet en werkgedrag bekend zijn op basis van leerkrachtoordelen, anderzijds om een verklaring te vinden voor eventueel van het meritocratisch ideaal afwijkende schooladviezen: laat de leerkracht in zijn of haar advisering meespelen wat de huiselijke situatie van een leerling is?

3 Dataset

De analyses hebben betrekking op de zogenaamde PRIMA-IV-gegevens (Driessen, Van Langen, & Vierke, 2002). Het gaat om 5.234 leerlingen, verspreid over 459 scholen, die in het schooljaar 2000/2001 in groep 8 van de basisschool zaten. Scholen met veel achterstandsl leerlingen zijn in deze dataset oververtegenwoordigd. Alleen de leerlingen van wie de zogenaamde leerlingprofielen volledig beschikbaar waren, zijn in de analyses betrokken. Het leerlingprofiel geeft de mening van de leerkracht weer over een leerling, onder andere ten aanzien van de leerprestaties, gedrag, werkhouding, en de onderwijsondersteuning door de ouders. In scholen met meer dan 30 leerlingen in groep 8 zijn slechts bij een deel van de leerlingen profielscores verzameld. Deze subset van leerlingen is op toevalsbasis geselecteerd.

Iets meer dan 77% van de leerlingen in dit bestand heeft de Cito-eindtoets gemaakt. De meeste leerlingen die geen Cito-toets hebben gemaakt, zaten op een school waar geen Cito-toets werd afgenomen (18.6%). Daarnaast is er nog een kleine groep leerlingen (4.4%) die de Cito-toets niet heeft gemaakt, terwijl de toets wel op hun school werd afgenomen. Voor vrijwel alle leerlingen (21 uitgezonderd) die geen Cito-toets hebben gemaakt, zijn wel de scores op de PRIMA-toets beschikbaar. De correlatie tussen de

score op de Cito-eindtoets en de gemiddelde score op de drie PRIMA-toetsen (gestandaardiseerde score taal, rekenen, begrijpend lezen) is met 0.86 zeer hoog. Op basis van een regressieanalyse is de lineaire relatie tussen de PRIMA-score en de Cito-score geschat. Voor de leerlingen die geen Cito-toets hebben gemaakt, is aan de hand van dit regressiemodel een Cito-score geïmputeerd.

De afhankelijke variabele is het schooladvies. De verdeling hiervan wordt gepresenteerd in Tabel 1. In de hier gebruikte schaal worden ook alle opleidingsvarianten binnen het vmbo geordend. Het gevolg is wel dat de ordening niet als een intervallschaal kan worden opgevat. De afstand tussen de twee uiterste vmbo-varianten bedraagt immers 10 punten tegen 2 tussen havo en vwo. Alvorens de analyses uit te voeren, zijn de adviezen daarom getransformeerd naar *N*-scores².

In Tabel 2 geven we een overzicht van de onafhankelijke variabelen, waarbij we een onderscheid maken tussen achtergrondkenmerken van de leerlingen en variabelen betreffende hun prestatie en inzet enerzijds en tussen feitelijke gegevens en leerkrachtpercepties³ anderzijds. De operationalisering van de leerkrachtpercepties, alsmede de gegevens over betrouwbaarheden, zijn opgenomen in Appendix 1. De volgende variabelen behoeven nog enige toelichting. Voor het opleidingsniveau van de ouders wordt het hoogste niveau van de vader of moeder aangehou-

Tabel 1
Frequentieverdeling schooladvies

	%	Cum. %
Vmbo-pro (praktijkonderwijs)	.6	.6
Vmbo-pro/lwoo (praktijkonderwijs/leerweg ondersteunend onderwijs)	.1	.7
Vmbo-lwoo (leerweg ondersteunend onderwijs)	5.2	5.9
Vmbo-lwoo/bbl (leerweg ondersteunend/basis beroepsgerichte leerweg)	.5	6.4
Vmbo-bbl (basis beroepsgerichte leerweg)	7.8	14.2
Vmbo-bbl/kbl (basis beroepsgericht/kader beroepsgerichte leerweg)	2.2	16.4
Vmbo-kbl (kader beroepsgerichte leerweg)	7.7	24.1
Vmbo-kbl/gl (kader beroepsgericht/gemengde leerweg)	1.3	25.4
Vmbo-gl (gemengde leerweg)	6.2	31.7
Vmbo-tl/gl (theoretisch/ gemengde leerweg)	3.5	35.2
Vmbo-tl (theoretische leerweg)	17.6	52.8
Havo/vmbo-tl (theoretische leerweg)	9.3	62.1
Havo	15.7	77.8
Vwo/havo	11.3	89.1
Vwo	10.9	100.0

Tabel 2

Lijst van onafhankelijke variabelen

	Achtergrondkenmerken	Prestatie- en inzetvariabelen
Feitelijke gegevens	Sekse	Toetsscore
	Gezinssamenstelling (één ouder)	Geen Cito-toets afgenomen op school
	Geboren in het buitenland	Leerling heeft Cito-toets niet gemaakt
	Surinaamse/Antilliaanse ouders	Non-verbaal IQ
	Turks/Marokkaanse ouders	Non-verbaal IQ onbekend
	Overige allochtone ouders	Vertraagde schoolloopbaan
	Opleidingsniveau ouders	Versnelde schoolloopbaan
	Opleiding ouders onbekend	
	Verstedelijking	
	Samenstelling schoolpopulatie	
Schoolgemiddelde leerprestaties ⁶		
Leerkracht-percepties	Onderwijsondersteuning door ouders ⁷	Cognitieve capaciteiten
	Etnische breuk	Onderpresteerder
		Bovenpresteerder
		Werkhouding
		Gedrag

den. Deze variabele heeft vier niveaus: maximaal lo, lbo, mbo, en hbo of hoger.⁴ Bij non-verbale intelligentie gaat het om ruimtelijk inzicht en redeneervaardigheden (Mulder, Vierke, & Petersen, 1997). Het gaat om vaardigheden die niet expliciet op school worden onderwezen, al is het wel zo dat leerlingen door bezig te zijn met schoolvakken veel impliciete oefening en instructie meekrijgen in de vaardigheden die een (non-verbale) intelligentietest meet (Tesser, Mulder, & Van der Werf, 1991). De variabele *verstedelijking* heeft betrekking op de gemeente waar de school gevestigd is en kent vijf categorieën die lopen van *niet stedelijk* tot *zeer sterk stedelijk*. De indeling is gebaseerd op de adresdichtheid van de gemeente. De samenstelling van de schoolpopulatie is gebaseerd op het percentage 1.00-, 1.25- en 1.90-leerlingen dat een school telt, en kent zes categorieën lopend van *zwart* tot *wit*.⁵

4 Analyses

In de analyses die zijn uitgevoerd, is onderscheid gemaakt tussen leerprestaties en achtergrondkenmerken. Volgens het meritocratisch ideaal zou het schooladvies alleen afhankelijk mogen zijn van geleverde prestaties en vertoonde inzet, en mogen achtergrondkenmerken geen rol van betekenis spe-

len. Onder achtergrondkenmerken worden hier ook verstaan de locatie van de school (mate van verstedelijking) en de samenstelling van de schoolpopulatie (op basis van sociaal-etnische achtergrond). In de analyses is ook rekening gehouden met de gemiddelde schoolscore op de Cito-toets. Deze variabele is evenwel alleen betrokken in de analyses waarin zowel leerprestaties als achtergrondkenmerken zijn opgenomen. Men kan het schoolgemiddelde opvatten als een achtergrondkenmerk, maar omdat de score is gebaseerd op individuele leerprestaties is deze variabele niet opgenomen in de modellen met louter achtergrondkenmerken. In de analyses is zowel gebruikgemaakt van feitelijke gegevens (bijvoorbeeld herkomst ouders, toetscores) als leerkrachtpercepties (ontleend aan de leerlingprofielen). Daarnaast is nagegaan in hoeverre het niet deelnemen aan de Cito-toets door scholen van invloed is op de adviezen. Het is mogelijk dat het niveau van de adviezen verschilt tussen scholen die wel of geen Cito-toets afnemen. Het is ook mogelijk dat op scholen die niet deelnemen aan de Cito-toets de invloed van leerprestaties minder sterk is en dat de invloed van andere factoren juist sterker is (achtergrondkenmerken of leerkrachtpercepties omtrent de capaciteiten van een leerling). In de 'multilevel'-analyses is steeds als significantie criterium gehanteerd dat de *t*-waarde van de effecten

groter moest zijn dan 3.29 of kleiner dan 3.29 ($\alpha < .001$; tweezijdige toetsing).

De onderzoeksvragen 2 en 3 impliceren dat er naar interactie-effecten wordt gezocht. Die interactie-effecten zijn weergegeven in Tabel 3. Het eerste interactie-effect dat we daar noemen (herkomst ouders x opleidingsniveau ouders), is opgenomen om te verkennen of voor de diverse milieugroepen etniciteit een andere rol speelt bij de advisering. De interactie-effecten 2 tot en met 5 zijn uitwerkingen van de tweede onderzoeksvraag (of de effecten van prestaties en inzet op de advisering anders uitwerken voor de verschillende groepen leerlingen), en met de interactie-effecten 6 tot en met 15 kan worden nagegaan wat de implicaties zijn voor het schooladvies dat aan de leerling wordt verstrekt, van het gegeven dat een school al dan niet de Cito-eindtoets afneemt.

5 Resultaten

Om te beginnen is een model gefit zonder verklarende variabelen. Hieruit blijkt dat 13.2% van de variantie in de adviezen gesitueerd is op het schoolniveau. Het percentage variantie op leerlingniveau bedraagt 86.8%. De Tabellen 4 en 5 bevatten achtereenvolgens de resultaten van de analyses waarin afzonderlijk de effecten van achtergrondgegevens, respectievelijk de prestatie- en inzetvariabelen op het schooladvies zijn geschat. We

lichten er enkele zaken ter verduidelijking uit, en wijzen bovendien op een aantal opmerkelijke bevindingen. In de kolom *feitelijke gegevens* in Tabel 4 zien we dat Antilliaanse en Surinaamse leerlingen, evenals de Turkse en Marokkaanse leerlingen, iets lagere adviezen krijgen dan de andere leerlingen ('ceteris paribus'). Voorts valt op dat eerste generatie allochtone leerlingen (die zelf dus niet in Nederland zijn geboren) lager geadviseerd worden. De opleiding van de ouders heeft voor de autochtone leerlingen een sterk effect (+.425) op de hoogte van het advies, maar voor de allochtone leerlingen veel minder (respectievelijk +.153, +.089 en +.243 voor de drie onderscheiden groepen allochtone leerlingen). Voorts valt op dat in verstedelijkte gebieden en op witte scholen ietwat hogere adviezen worden gegeven. In de kolom *beide* staat de opvallende bevinding dat de inschatting door de leerkracht van de mate waarin de leerling thuis bij het onderwijs ondersteund wordt door de ouder(s) 10% unieke variantie van de adviezen kan verklaren (29.4 - 19.4).

In Tabel 5 zien we dat het feitelijke prestatieniveau van de leerling een grote invloed op de advisering heeft, en dat de potentiële schoolgeschiktheid (zoals gebleken uit de non-verbale IQ-toets) daar amper iets aan toevoegt (de verklaarde variantie bedraagt 74.7%). Uit de kolom *beide* valt af te lezen dat de inschatting door de leerkracht van het capaciteitsniveau van de leerling, alsmede

Tabel 3

Onderzochte interactie-effecten

Herkomst ouders – Opleidingsniveau ouders
Herkomst ouders – Leerprestaties
Herkomst ouders – Cognitieve capaciteiten (volgens leerkracht)
Opleidingsniveau ouders – Leerprestaties
Opleidingsniveau ouders – Cognitieve capaciteiten (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Leerprestaties
Cito-toets niet afgenomen op school – Opleidingsniveau ouders
Cito-toets niet afgenomen op school – Herkomst ouders
Cito-toets niet afgenomen op school – Cognitieve capaciteiten (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Onderpresteerder (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Bovenpresteerder (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Werkhouding (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Gedrag (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Onderwijsondersteuning door ouders (volgens leerkracht)
Cito-toets niet afgenomen op school – Etnische breuk (volgens leerkracht)

Tabel 4

Modellen met uitsluitend achtergrondvariabelen

	Feitelijke gegevens	Percepties leerkracht	Beide
Feitelijke gegevens			
Meisje	niet sign.	---	niet sign.
Leerling uit één-ouder-gezin	niet sign.	---	niet sign.
Surinaams/Antilliaans	-.043	---	niet sign.
Turks/Marokkaans	-.134	---	-.049
Overig allochtoon	+.017	---	+.041
Leerling niet in Nederland geboren	-.048	---	niet sign.
Opleiding ouders (autochtoon)	+.425	---	+.254
Opleiding ouders (Surinaams/Antilliaans)	+.153	---	+.254
Opleiding ouders (Turks/Marokkaans)	+.089	---	+.004
Opleiding ouders (overig allochtoon)	+.243	---	+.124
Verstedelijking	+.065	---	+.059
Samenstelling schoolpopulatie	+.072	---	+.096
Percepties leerkracht			
Onderwijsondersteuning door ouders	---	+.462	+.375
Etnische breuk	---	niet sign.	niet sign.
Variantecomponenten			
Schoolniveau	4.5%	9.5%	5.6%
Leerlingniveau	76.1%	67.6%	65.0%
Verklaarde variantie	19.4%	22.9%	29.4%

Noot. Getallen betreffen gestandaardiseerde effecten.

5234 leerlingen, 459 scholen; effecten significant voor $\alpha < .001$ (tweezijdige toetsing); MCMC, 5000 iteraties.

Tabel 5

Modellen met uitsluitend prestatie- en inzetvariabelen

	Feitelijke gegevens	Percepties leerkracht	Beide
Feitelijke gegevens			
Toetsscore	+.791	---	+.536
Cito-toets niet afgenomen op school	niet sign.	---	niet sign.
Cito-toets niet gemaakt	-.044	---	-.031
Nonverbaal IQ	+.037	---	niet sign.
Vertraagde schoolloopbaan	-.072	---	-.043
Versnelde schoolloopbaan	+.027	---	+.020
Percepties leerkracht			
Cognitieve capaciteiten	---	+.664	+.292
Onderpresteerder	---	-.042	-.025
Bovenpresteerder	---	-.101	-.051
Werkhouding	---	+.071	+.035
Gedrag	---	niet sign.	niet sign.
Variantecomponenten			
Schoolniveau	5.1%	9.0%	4.2%
Leerlingniveau	20.2%	25.7%	15.8%
Verklaarde variantie	74.7%	65.3%	80.0%

Noot. Getallen betreffen gestandaardiseerde effecten.

5234 leerlingen, 459 scholen; effecten significant voor $\alpha < .001$ (tweezijdige toetsing); MCMC, 5000 iteraties.

diens oordeel over de werkhouding van de leerling nog 5.3% unieke variantie in adviezen weet te binden.

Tabel 6 bevat de uitkomsten van de analyses, op basis waarvan het antwoord op de door ons geformuleerde vragen kan worden ge-

vonden. De tabel is enigszins vereenvoudigd door variabelen te verwijderen die bij geen van de diverse geschatte modellen een significante samenhang met het schooladvies te zien gaven: geslacht, eenoudergezin, niet in

Nederland geboren, schoolgemiddelde Cito-scores, en gedrag.

De kolom *achtergrond* bevat een kopie van de laatste kolom uit Tabel 4, en is door ons alleen opgenomen om de lezer een over-

Tabel 6

Vergelijking effecten achtergrondkenmerken met prestaties en inzet

	Achtergr.	Achtergrond met Prestaties			Volledig model
		Percepties	Feitelijk	Beide	
Achtergrond (feitelijke gegevens)					
Surinaams/Antilliaanse ouders	niet sign.	niet sign.	+026	niet sign.	niet sign.
Turks/Marokkaanse ouders	-.049	-.017	+054	niet sign.	+024
Overig allochtoon	+041	niet sign.	+037	niet sign.	niet sign.
Opleiding ouders (autocht./Sur./Ant.)	+254	+118	+058	+060	interactie-effect
Opleiding ouders (Turks/Marokkaans)	+004	+033	+058	+060	niet sign
Opleiding ouders (overig allochtoon)	+124	+118	+058	+060	
Opleiding ouders (geen Cito op school)	---	---	---	---	+121
Opleiding ouders (wel Cito op school)	---	---	---	---	+049
Verstedelijking	+059	niet sign.	niet sign.	+046	+045
Samenstelling schoolpopulatie	+096	+097	niet sign.	+064	+056
Achtergrond (leerkrachtpercepties)					
Onderwijsondersteuning door ouders	+375	+066	+082	+037	+027
Etnische breuk	niet sign.	niet sign.	niet sign.	+039	niet sign.
Prestaties (feitelijk)					
Toetsscore (sch. geen Cito. ouders l.o.)	---	---	+693	+468	+319
Toetsscore (sch. geen Cito. ouders lbo)	---	---	+727	+499	+352
Toetssc. (sch. geen Cito ouders mbo)	---	---	+762	+521	+385
Toetssc. (sch. geen Cito. ouders hbo+)	---	---	+797	+560	+418
Toetsscore (sch. wel Cito. ouders l.o.)	---	---	interactie	interactie	+493
Toetsscore (sch. wel Cito. ouders lbo)	---	---	wel/geen Cito	wel/geen Cito	+526
Toetsscore (sch. wel Cito ouders mbo)	---	---	niet sign.	niet sign.	+559
Toetssc. (sch. wel Cito. ouders (hbo+)	---	---	---	---	+592
Cito-toets niet afgenomen op school	---	---	niet sign.	niet sign.	+002
Cito-toets niet gemaakt	---	---	-.044	-.031	-.032
Nonverbaal IQ	---	---	+038	niet sign.	niet sign.
Vertraagde schoolloopbaan	---	---	-.068	-.041	-.048
Versnelde schoolloopbaan	---	---	+021	niet sign.	niet sign.
Prestaties (leerkrachtpercepties)					
Cogn. capaciteiten (sch. geen Cito)	---	+619	---	+359	+410
Cogn. capaciteiten (sch. wel Cito)	---	+619	---	+359	+258
Onderpresteerder	---	-.035	---	niet sign.	niet sign.
Bovenpresteerder	---	-.092	---	-.048	-.047
Werkhouding	---	+058	---	+041	+024
Variantiecomponenten					
Schoolniveau	5.6%	5.6%	4.7%	3.4%	3.5%
Leerlingniveau	65.0%	24.5%	19.2%	15.4%	15.2%
Verklaarde variantie	29.4%	69.9%	76.1%	81.2%	81.3%

Voof. Getallen betreffen gestandaardiseerde effecten.

5234 leerlingen, 459 scholen; effecten significant voor $\alpha < .001$ (tweezijdige toetsing); MCMC (5000 iteraties).

zicht over het geheel te bieden, zodat eenvoudig de verschillen tussen de diverse geschatte modellen zijn te traceren. De kolom *achtergrond met prestaties - percepties* bevat de geschatte effecten van de achtergrondkenmerken van de leerling en het door de leerkracht ingeschatte capaciteitsniveau van de leerling op de verstrekte adviezen. De volgende kolom, *achtergrond met prestaties - feitelijk*, bevat de gegevens die benodigd zijn om de eerste en tweede onderzoeksvraag in eerste instantie te kunnen beantwoorden. Om met deze laatste vraag te beginnen: naarmate het opleidingsniveau van de ouders hoger is, is het advies dat het kind krijgt sterker afhankelijk van de op de Cito-eindtoets geleverde prestaties (het geschatte effect stijgt van +0.693 voor opleidingsniveau lager onderwijs naar +0.797 voor opleidingsniveau hbo+). Verder zien we dat er zwakke effecten optreden van etniciteit en thuismilieu. Zo worden allochtone leerlingen licht overgeadviseerd. Naarmate het opleidingsniveau van de ouders stijgt, gaat het advies ook licht omhoog en naarmate de leerkracht de onderwijsondersteuning van de ouders positiever inschat, stijgt het advies licht. Het gaat echter steeds om marginale effecten, zoals we met name kunnen zien aan de verklaarde variantie: in vergelijking met de 74.7% verklaarde variantie die we in de eerste kolom van Tabel 5 aantreffen, bedraagt deze nu 76.1%. De achtergrond van de leerling verklaart dus slechts 1.4% unieke variantie in het adviesniveau.

De laatste kolom bevat de gegevens benodigd om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden: maakt het voor de advisering wat uit of de school de Cito-eindtoets afneemt bij haar leerlingen? Het antwoord luidt

bevestigend: op scholen waar de Cito-eindtoets wordt afgenomen, is het effect van prestaties op het schooladvies aanmerkelijk sterker dan op scholen waar dat niet het geval is.

Als we echter goed naar de gepresenteerde resultaten kijken, en op basis van het meest uitgebreide model een antwoord op de drie onderzoeksvragen proberen te formuleren, dan ziet de werkelijkheid er nogal complex uit: het effect van leerprestaties op het advies blijkt afhankelijk te zijn van én het opleidingsniveau van de ouders van het kind én het gegeven of de school al dan niet de Cito-eindtoets afneemt bij haar leerlingen. Tegelijkertijd is er alleen nog een lichte overadvisering van Turkse en Marokkaanse leerlingen waar te nemen, welk effect op hetzelfde niveau blijkt te liggen als dat van de ingeschatte ouderlijke onderwijsondersteuning. Ook de mate van verstedelijking en de compositie van de school blijken van invloed: hogere adviezen in stedelijke en witte scholen. Men dient te bedenken dat deze effecten optreden onder constanthouding van de door de leerling geleverde prestaties en diens werkhouding.

Omdat de relaties zo complex zijn, hebben we een aantal "leerlingtypen" geconstrueerd, zodat we per leerlingtype het geschatte adviesniveau kunnen presenteren. Qua achtergrond worden vier types onderscheiden: ten eerste de Turkse of Marokkaanse leerling, daarnaast de niet-Turkse of -Marokkaanse leerling met een voordelige, nadelige of gemiddelde achtergrond (zie Tabel 7).

Bij de indeling gold als uitgangspunt dat circa één standaarddeviatie op de kenmerken opleiding ouders, verstedelijking, samenstelling school en onderwijsondersteuning onder het gemiddelde duidt op een nadelige achter-

Tabel 7

Indeling naar achtergrond

	Turks/ Marokkaans	Nadelig	Gewoon	Voordelig
Herkomst ouders	Turkije, Marokko	Overig	Overig	Overig
Opleiding ouders	Max. lo	Max. lbo	Max. mbo	hbo/univ.
Verstedelijking	Zeer sterk	Weinig	Matig	Sterk
Samenstelling school	≥75% 1.90-II.	<50% 1.00-II. en <25% 1.90-II.	50-75% 1.00-II.	≥75% 1.00-II.
Ondersteuning door ouders (perc. leerkr.)	1 std. dev. onder gemiddeld	1 std. dev. onder gemiddeld	Gemiddeld	1 std. dev. boven gemiddeld

Tabel 8

Indeling naar prestaties

	Zwak	Gemiddeld	Sterk
Toetsscore	1 std. dev. onder gemiddeld	Gemiddeld	1 std. dev. boven gemiddeld
Verloop schoolloopbaan	Vertraagd	Onvertraagd	Onvertraagd
Cognitieve capaciteiten (perceptie leerkracht)	1 std. dev. onder gemiddeld	Gemiddeld	1 std. dev. boven gemiddeld
Werkhouding (perceptie leerkracht)	1 std. dev. onder gemiddeld	Gemiddeld	1 std. dev. boven gemiddeld

Tabel 9

Geschat advies (N-scores) uitgesplitst naar leerprestaties, achtergrond en deelname school aan Cito-toets

Achtergrond	Deelname Cito-toets	Leerprestaties		
		Sterk	Gemiddeld	Zwak
Voordelig	Cito-toets op school	+1.07	+0.26	-0.65
	Geen Cito-toets	+1.14	+0.35	-0.55
Gemiddeld	Cito-toets op school	+0.95	+0.11	-0.83
	Geen Cito-toets	+0.95	+0.12	-0.80
Nadelig (Turks/Marokkaans)	Cito-toets op school	+0.88	-0.02	-1.03
	Geen Cito-toets	+0.72	-0.16	-1.14
Nadelig (overig)	Cito-toets op school	+0.83	-0.04	-1.01
	Geen Cito-toets	+0.75	-0.10	-1.05

Noot. Een havo/vwo-advies levert de score 1.07 op; vmbo-tl (mavo) correspondeert met -0.04 en vmbo-bbl met -1.14.

grond. Voor de Turks/Marokkaanse leerlingen is gekeken naar de kenmerkende waarden voor deze leerlingen op de relevante variabelen. Op basis van leerprestaties worden drie types onderscheiden: leerlingen met sterke, zwakke, en gemiddelde toetsscores (zie Tabel 8).

Voor de 12 combinaties van bovenstaande indelingen is berekend wat het verwachte advies is volgens het meest uitgebreide model. Daarbij is ook nog gekeken naar het effect van deelname van de school aan de Cito-toets. Uit de berekeningen blijkt dat het effect van deelname aan de Cito-toets op het advies verwaarloosbaar klein is. Alleen als de leerkracht de cognitieve capaciteiten van een leerling aanmerkelijk hoger of lager inschat dan men uit de toetsscores zou afleiden, maakt deelname aan de Cito-toets iets uit voor het schooladvies. In zijn algemeenheid is de overeenstemming tussen de toetsscores en de leerkrachtperceptie erg hoog. Voor zover andere factoren van invloed zijn, is hun effect gering. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 9. De adviezen zijn uitgedrukt als N-scores. Het gemiddelde en de standaarddevia-

tie bedragen derhalve respectievelijk 0 en 1.

Het effect van leerprestaties op het advies is veel sterker dan het effect van de achtergrondkenmerken. Met goede prestaties kan een leerling een minder voordelige achtergrond ruimschoots compenseren, maar omgekeerd biedt een voordelige achtergrond weinig compensatie als de prestaties onder de maat zijn. Dat alles neemt overigens niet weg dat een leerling “van goeden huize” bij gelijke prestaties toch een hoger advies krijgt in vergelijking met leerlingen uit een minder geprivilegieerd milieu. Bij de zwak presterende leerlingen bedraagt het verschil ongeveer 0.4 standaarddeviatie (bij benadering vmbo-bbl versus vmbo-kbl), bij de sterk presterende leerlingen is dat iets kleiner. Goed presterende leerlingen met een voordelige achtergrond kunnen rekenen op een havo/vwo-advies, terwijl dat voor degenen die op hetzelfde niveau presteren, maar van minder goeden huize zijn, ietsje lager ligt (halverwege een havo-advies en een havo/vwo-advies). Het verschil in advies tussen goed en zwak presteren, komt echter bij een voordelige achtergrond neer op 1.7 stan-

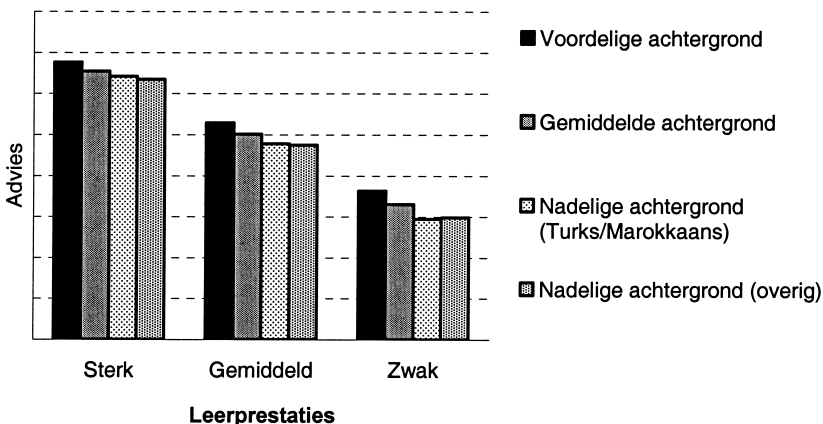
daarddeviatie (vmbo-kbl versus havo/mavo). Bij Turkse en Marokkaanse leerlingen is het verschil nog iets groter, namelijk 1.9 standaarddeviatie (iets boven vmbo-bbl versus iets boven havo). De verschillen tussen de diverse naar achtergrond onderscheiden typen leerlingen zijn het grootst als de school niet de Cito-eindtoets gebruikt. Figuur 1 geeft een grafische presentatie van de effecten van achtergrond en leerprestaties op het schooladvies (bij deelname aan de Cito-toets).

6 Discussie

In deze bijdrage stond de vraag centraal in hoeverre het door de basisschool afgegeven advies voor het vervoltraject in het voortgezet onderwijs meritocratisch is. Daarvan is sprake als dat advies gebaseerd is op de door de leerling geleverde prestaties en vertoonde inzet, en niet nog eens additioneel door de achtergrond van de leerling. De resultaten laten zien dat de adviezen zeer sterk met prestaties en inzet samenhangen, maar zeer ten dele met de achtergrond van de leerling, en in het geheel niet met sekse. Verder is een opvallende uitkomst dat de significante effecten van achtergrondkenmerken niet alleen betrekking hebben op de gezinsachtergrond (opleiding ouders, herkomst, onderwijsondersteuning volgens de leerkracht), maar dat de invloed van kenmerken die betrekking hebben op de omgeving in bredere zin (verstedelijking, samenstelling van de schoolpopulatie) ongeveer even belangrijk is. De

resultaten laten voorts zien dat de sterkte van samenhang tussen de achtergrond en het advies onder meer afhankelijk is van het prestatieniveau van de leerling: de achtergrond heeft een sterker effect bij leerlingen met een zwak prestatieprofiel in vergelijking met leerlingen die sterk presteren.

Het advies, en dat is niet verrassend, wordt in zeer sterke mate bepaald door de geleverde prestaties. Toch heeft men hier in de onderzoeksliteratuur vanaf midden jaren '80 nauwelijks expliciet aandacht aan besteed. In wetenschappelijke publicaties wordt door de auteurs sterk de nadruk gelegd op de invloed die de achtergrondkenmerken van een leerling uitoefenen op het schooladvies (Bosma & Creemers, 1996; Dronkers et al., 1998; Van der Hoeven-Van Doornum, 1990; De Jong, 1987; De Jong & Van Batenburg, 1984; Jungbluth et al., 1990; Koeslag & Dronkers, 1994; Mulder, 1993). Soms ligt de nadruk op het gegeven dat leerlingen uit de lagere milieus bij gelijke prestaties een lager advies krijgen dan leerlingen uit een hoger milieu, soms wordt gewezen op overadvisering van allochtone leerlingen. Doorgaans wordt het effect van leerprestaties weliswaar gerapporteerd in de bijbehorende tabellen, maar in de bespreking van de resultaten gaat vrijwel alle aandacht uit naar de steeds weer relatief geringe invloed van de achtergrondkenmerken. Bij onderzoek naar het meritocratisch gehalte van het advies, gaat het omzins om de relatieve invloed van achtergrondkenmerken ten opzichte van de invloed van prestaties. Beide dienen dus aan bod te komen.



Figuur 1. Effect achtergrond en leerprestaties op schooladvies (bij deelname aan Cito-toets).

Bezien we nu de rol van capaciteiten in het geheel, dan lijkt het hier gerapporteerde onderzoek te wijzen op een trend waarbij die gemeten capaciteiten een steeds prominere rol in het adviseringstraject zijn gaan spelen. Het onderzoek van Saris en Blok (1980) naar de relatie tussen de Cito-eindtoets en het onderwijzersadvies liet een correlatie van 0.82 zien. In het promotieonderzoek van Van der Hoeven-Van Doornum (1990) is die correlatie 0.80. De door ons gevonden samenhang geeft voor 2000 een correlatie van 0.87 te zien. De speciaal voor het PRIMA-cohort geconstrueerde toetsen vertonen een iets minder sterke samenhang, maar ook hier zien we dat die samenhang in de loop der tijd sterker wordt. Mulder (1993) presenteerde een multipale correlatie van 0.70 (met IQ inbegrepen), Dronkers e.a. (1998) rapporteerden een samenhang van 0.74, en wij vinden een relatie van 0.79. De trend lijkt dus te zijn dat het advies steeds meer gebaseerd wordt op de geleverde prestaties, al was het maar, omdat het gebruik van de Cito-eindtoets de laatste jaren een grote vlucht heeft genomen, en omdat leerkrachten mogelijkwijze zich bij hun advies hierdoor meer laten leiden. Wat in dit verband vermeldenswaard is, is dat op scholen die de Cito-eindtoets niet afnemen bij hun leerlingen, de achtergrond van de leerling een grotere rol speelt bij de totstandkoming van het advies (en de leerprestaties een kleinere) dan op de scholen waar dat wel het geval is. Anders gezegd: de adviespraktijk op scholen die de Cito-eindtoets niet gebruiken, lijkt minder meritocratisch te verlopen.

Noten

1 We gebruiken het woord bandbreedte hier, omdat veel leerkrachten een zogenaamd combinatieadvies afgeven (bijvoorbeeld havo/vwo) of omdat veel scholen brede brugklassen kennen (bijvoorbeeld havo/vwo). Een leerling met een havo-advies zit in zo'n brugklas op zijn plek, net zoals een leerling met het genoemde combinatieadvies in een homogene havo-brugklas ook op zijn plek zit. De genoemde 90% heeft betrekking op de situatie in de 90-er jaren van de vorige eeuw.

- 2 Dit betekent dat op basis van de rangorde van de originele scores aan elke score de verwachte waarde is toegekend binnen de standaardnormale verdeling.
- 3 Volgens Jungbluth (2003) zijn de leerkrachtpercepties, met name als het gaat om de cognitieve capaciteiten van hun leerlingen, sterk gebiased. Hij komt tot die conclusie door de percepties te vergelijken met de scores op de non-verbale IQ-test. Ook bij een gelijk IQ zijn de percepties van de leerkracht toch gunstiger voor leerlingen met hoger opgeleide ouders. Die IQ-scores hebben betrekking op ruimtelijk inzicht en redeneervermogen. De percepties hebben betrekking op de vraag of een leerling goed kan leren en goed meekomt op school. Als men een leerkracht dergelijke vragen stelt, zal hij/zij niet in de eerste plaats denken aan ruimtelijk inzicht en redeneervermogen, maar veel meer aan taal en rekenen. Jungbluth (2003, pp. 104-105) geeft ook aan dat de bias veel minder is voor rekenprestaties. Bij taalprestaties is er helemaal geen sprake van enige bias. Voor de onderhavige dataset hebben we nog eens nagegaan of de percepties beïnvloed worden door de achtergrondvariabelen. Onder constanthouding van de feitelijke prestatievariabelen bleek dat niet het geval te zijn.
- 4 Voor 5.4% van de leerlingen was dit gegeven niet beschikbaar en in die gevallen hebben we de leerlinggewichten gebruikt om de ontbrekende waarden in te vullen: voor 1.25-leerlingen lbo en voor 1.90-leerlingen l.o. In de analyses is nagegaan of de leerlingen voor wie de waarden aldus kunstmatig zijn ingevuld, significant andere adviezen kregen. Dat bleek niet het geval te zijn.
- 5 Samenstelling schoolpopulatie: 75% of meer 1.90; 50-75% 1.90; minder dan 50% 1.00 en 25-50% 1.90; minder dan 50% 1.00 en minder dan 25% 1.90; 50-75% 1.00; 75% of meer 1.00. Deze indeling stamt van het Cito (Citogroep, 2003). Het lijkt wellicht wat merkwaardig dat de 1.25-leerlingen niet genoemd worden, maar dat is steeds de restcategorie.
- 6 Deze variabele is alleen opgenomen in de modellen met zowel achtergrondkenmerken als prestatie- en inzetvariabelen.
- 7 Deze variabele wordt in andere publicaties (Driessen et al., 2002; Jungbluth, 2003) aangeduid als *sociaal milieu*.

Literatuur

- Blok, H., & Saris, W. E. (1980). Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school; een structureel model. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 5, 63-79.
- 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.
- CBS. (2002). *Allochtonen in Nederland 2002*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Citogroep. (2003). *Handleiding eindtoets basis-onderwijs 2003, bijlage 2*. Arnhem: Citogroep.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2003). *Leerlingen na de overstap. Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basis-onderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS.
- 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., Langen, A. van, & Vierke, H. (2002). *PRIMA Cohorten Basisonderwijs - PRIMA IV - 2000/2001. Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten*. Nijmegen: ITS.
- 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*, 21, 262-271.
- Dronkers, J., & Saris, W. E. (1981). Een beter schoolloopbaan model? *Mens en Maatschappij*, 56, 42-62.
- Groeneboom, P., Hoogstraten, J., Mellenbergh, G. J., & Santen, J. P. H. van. (1978). Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school; een correlatieve analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 3, 161-172.
- Hof, L. van 't, & Dronkers, J. (1993). Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of cultuur? *Migrantenstudies*, 9, 2-25.
- Hoogstraten, J., & Mellenbergh, G. J. (1978). Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school; een experiment. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 3, 161-172.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der. (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen: een studie naar leerkrachtverwachtingen, leerkrachteffectiviteit en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Hustinx, P. (1998). *Milieu, sekse, etniciteit en schoolloopbanen. Een onderzoek onder Nederlandse jongeren in het begin van de jaren negentig*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Jong, M. J. de, & Batenburg, Th. van. (1984). Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzenadvies. *Pedagogische Studiën*, 61, 362-371.
- 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. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P., Verhaak, Chr., & Driessen, G. (1990). Vervolgadviezen in relatie tot etniciteit; hoe verhouden prestaties, gezinsachtergrond en leerkrachtoordelen zich tot elkaar? *Pedagogische Studiën*, 67, 231-237.
- Koeslag, M., & Dronkers, J. (1994). Overadviesing en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 240-258.
- Mulder, L. (1993). Secondary school recommendations in relation to student and school characteristics, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 111-119.
- Mulder, L., Vierke, H., & Petersen, B. (1997). *De vierde fase van de OVB-cohort-onderzoeken in het basisonderwijs, het leerling-, school- en klasonderzoek in schooljaar 1994/1995*. Nijmegen/Groningen ITS/GION.
- Saris, W. E., & Blok, H. (1982). Het onderwijsadvies nader bekeken. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 7, 49-59.
- Tesser, P., Merens, J., & Praag, C. van. (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag/Rijswijk: VUGA/SCP.
- Tesser, P., Mulder, L., & Werf, G. van der. (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken, het leerlingonderzoek*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.

Auteurs

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

Roel J. Bosker is als hoogleraar onderwijskunde verbonden aan de Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen en als directeur aan het GION, Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling van dezelfde universiteit.

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

How meritocratic are the primary school recommendations for secondary education?

When leaving primary education every pupil in the Netherlands gets a recommendation from his/her school about which track in secondary education to take. Our analyses show that this recommendation is primarily based on achievement related variables and to a much lesser extent on student background characteristics. High achievement scores can easily compensate for a disadvantaged background, but an advantaged background provides little compensation for low achievement. The effect of achievement is stronger for students with a disadvantaged background and the background effect is stronger for low-achieving pupils. If a school does not make use of the common test to assess a pupil's general scholastic aptitude (Cito-test), the effect of background turns out to be considerably stronger and the effect of achievement somewhat weaker. Comparisons with earlier studies, moreover, show that the relationship between achievement and recommendations seems to get stronger over the last two decades.

Appendix 1

Items en betrouwuheden leerkrachtpercepties (bron: Driessen, Van Langen, & Vierke, 2002)

Variabele	Items
Onderwijs- ondersteuning door ouders ($\alpha = .87$)	In dit gezin zijn de ouders actief betrokken bij school
	In dit gezin worden leren en nieuwsgierigheid bevorderd
	De ouders spreken met mij goed Nederlands
Etnische breuk ($\alpha = .89$)	In dit gezin zijn de ouders het kind bij het leren tot steun
	In dit gezin hoort de levensstijl bij een andere cultuur
	De ouders spreken met mij goed Nederlands (negatief)
Cognitieve capaciteiten ($\alpha = .92$)	In dit gezin wordt thuis een andere taal gesproken
	Deze leerling heeft duidelijk problemen met leren (negatief)
	Deze leerling kan moeilijk meekomen op school (negatief)
Onderpresteerder ($\alpha = .79$)	Deze leerling kan goed leren
	Bij deze leerling geven de prestaties een goed beeld van het talent (negatief)
	Bij deze leerling blijven de prestaties achter bij de capaciteiten
Bovenpresteerder ($\alpha = .78$)	Deze leerling kan eigenlijk nog beter presteren
	Deze leerling drijft meer op ijver dan op talent
	Deze leerling heeft minder inzicht dan de prestaties suggereren
Werkhouding ($\alpha = .81$)	Deze leerling presteert meer door oefening dan door talent
	Deze leerling werkt nauwkeurig
	Deze leerling houdt zich aan de regels
Gedrag ($\alpha = .83$)	Deze leerling denkt al gauw dat het werk af is (negatief)
	Deze leerling houdt snel op als iets niet lukt (negatief)
	Deze leerling is vaak brutaal (negatief)
	Deze leerling houdt zich aan de regels
	Deze leerling probeert altijd de eigen zin door te drijven (negatief)
	Deze leerling maakt nooit ruzie

Noot. Antwoordcategorieën: *beslist onwaar – onwaar – niet onwaar, niet waar – waar – beslist waar.*