

Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs

G. Driessen*

Samenvatting

Binnen het schoolloopbanenonderzoek vormen doubleren en drop-out relatief onderbelichte aspecten. Met behulp van gegevens die zijn verzameld in het landelijke cohort-onderzoek VOCL'89 wordt een relatie gelegd tussen verschillen in deze twee loopbaan kenmerken enerzijds en bezocht schooltype en leerlingkenmerken anderzijds. Het eerste deel van het artikel betreft een beschrijving van de gegevens van circa 18.000 leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. In het tweede deel wordt via LISREL de invloed van doubleren en drop-out op de onderwijsloopbaan modelmatig getoetst. De analyses laten zien dat de positie van allochtone kinderen van ouders met een laag opleidings- en beroepsniveau zeer problematisch is. De verwachting wordt uitgesproken dat zonder adequate maatregelen er op de korte termijn weinig zal veranderen aan deze situatie.

Inleiding en probleemstelling

Het al dan niet succesvol verlopen van schoolloopbanen kan worden afgemeten aan een veelheid van indicatoren (voor een overzicht vgl. Driessen, 1990a). Te denken valt aan aspecten als onderwijsprestaties, doorstroomniveaus voortgezet onderwijs, leeftijdsachterstanden, verzuim, doubleren (ofwel: zittenblijven) en drop-out (ook wel: uitval, voortijdig schoolverlaten)¹. Hoewel het belang van de twee laatstgenoemde factoren wordt onderkend, is daar in Nederland nog slechts spaarzaam empirisch onderzoek naar verricht (De Vries & De Jong, 1988). In hun review over dit onderwerp noe-

men Hövels en Bock (1991) voortijdig schoolverlaten het sluitstuk van een probleemrijke schoolloopbaan, die in eerdere fases al gekenmerkt werd door zittenblijven en afstromen. De literatuur laat in dit verband tevens een relatie zien met onderwijsprestaties (Meesters, 1992; De Vries & Peetsma, 1987; De Vries & De Jong, 1988).

Kwantitatieve gegevens over zittenblijven en (zij het wat minder) drop-out zijn in algemene zin wel beschikbaar (bv. Bock & Hövels, 1991; CBS, 1990, 1993; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992; Uiterwijk, 1990). Een handicap daarbij echter vormt dikwijls de ongespecificeerdheid ervan. Vaak worden complete jaargangen genomen en worden zittenblijvers en drop-outs over leerjaren heen opgeteld, waarbij een eventuele uitsplitsing zich beperkt tot het geslacht van de leerlingen. Het volgen van cohorten van leerlingen met specifieke aandacht voor doubleren en drop-out is iets wat sporadisch plaatsvindt (bv. CBS, 1988).

In de literatuur worden verschillende factoren genoemd die - direct dan wel indirect - verantwoordelijk zijn voor zittenblijven en drop-out. In de overzichtsstudies van Hövels en Bock (1991) en De Vries en De Jong (1988) wordt gewezen op het belang van het ouderlijke milieu, met als elementen het opleidings- en beroepsniveau (en het al dan niet werkloos zijn) van de ouders, de etnische herkomst, de gezinssamenstelling en -verhoudingen. Verder zijn er zogenaamde psychologische factoren in het spel: intelligentie, leerprestaties, motivatie, gevoel van eigenwaarde, aspiraties en gedrag. De analyses van Meesters (1992) en Verijdt en Diederik (1993) duiden op het belang van het geslacht van de leerling. Met betrekking tot drop-out wordt door deze onderzoekers tevens gewezen op de (conjunctuur-afhankelijke) trekkracht van de arbeidsmarkt: wanneer er in bepaalde segmenten van de arbeidsmarkt een

* Met dank aan J. Doesborgh voor zijn hulp bij de LISREL-analyses.

grote vraag is naar (ongeschoold) personeel, dan kan dat van invloed zijn op de beslissing uit het onderwijs te stappen.

In het licht van het bovenstaande willen we met behulp van recentelijk beschikbaar gekomen empirische gegevens de volgende vragen beantwoorden:

- 1 Hoe verdelen zich doubleren en drop-out over de verschillende schooltypen binnen de eerste fase van het voortgezet onderwijs?
- 2 Bestaan er ten aanzien van doubleren en drop-out verschillen naar achtergrondkenmerken van de leerlingen?
- 3 Bestaan er qua achterliggend model verschillen in schoolloopbanen van vertraagde (zittenblijvers en drop-outs) en niet-vertraagde leerlingen en wat zijn de parameters van een dergelijk model of modellen?

De eerste twee vragen zullen worden beantwoord met behulp van beschrijvende technieken; voor de laatste vraag wordt gebruik gemaakt van op regressie-analyse gebaseerde technieken.

1 Methode

1.1 Steekproef

De voor deze bijdrage gebruikte data zijn afkomstig uit het cohortonderzoek VOCL'89 - Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen². Aangezien gegevens over steekproef en variabelenconstructie van dit cohort eerder al in een ander verband in dit tijdschrift zijn beschreven (Driessen, 1993b), volstaan we hier met een beknopte weergave. Een uitzondering daarbij vormt de beschrijving van enkele nog niet eerder gebruikte kenmerken. Voor het overige verwijzen we naar Driessen en Van der Werf, 1992a, 1992b, i.v.

Het cohort VOCL'89 is in het schooljaar 1989/90 gestart bij een steekproef van 381 scholen voor voortgezet onderwijs. Vanaf dat tijdstip worden 19.524 leerlingen die toen allen in leerjaar 1 zaten gevolgd in hun gang door het onderwijs. Jaarlijks wordt vastgesteld in welk schooltype en welk leerjaar de leerlingen zitten. Bovendien zijn in 1989/90 en 1991/92 onder meer vorderingstoetsen afgenomen en zijn gegevens verzameld over het ouderlijke

milieu en over de scholen waarop de leerlingen zitten. Op het moment van schrijven van deze bijdrage zijn de gegevens beschikbaar tot en met schooljaar 1991/92.

Analyses wijzen uit dat deze groep van leerlingen in grote lijnen als zijnde representatief kan worden beschouwd voor alle leerlingen die in 1989/90 in leerjaar 1 zaten. Er bestaat een (lichte) ondervertegenwoordiging van de steden Amsterdam en Den Haag en - daarmee waarschijnlijk samenhangend - ibo-scholen/afdelingen en allochtone leerlingen.

Ter wille van de interpretatie is uit het oorspronkelijke VOCL-bestand een selectie genomen van de meest gangbare schooltypen, dat wil zeggen: ibo, lbo, mavo, havo en vwo. Enkele slechts sporadisch voorkomende typen zijn daarmee buiten de analyses gehouden; het betreft: Internationale Schakelklassen, scholen voor voortgezet speciaal onderwijs, midden-scholen en (experimentele) basisvormingscholen. Daarnaast zijn de analyses beperkt tot die leerlingen die in 1989/90 voor het eerst in leerjaar 1 zaten, dat wil zeggen: leerlingen die bij de start van het cohort al een keer in leerjaar 1 waren blijven zitten zijn uitgesloten. Door deze ingrepen daalde het aantal leerlingen tot 17.874.

1.2 Variabelen

Kort samengevat heeft de operationalisatie van de variabelen op de volgende wijze plaatsgevonden.

De variabele *geslacht* hoeft verder niet te worden toegelicht: er zijn jongens en meisjes.

De *etnische herkomst* is bepaald aan de hand van gegevens over het geboorteland en de nationaliteit van de ouders en kinderen. Een leerling wordt tot een allochtone categorie gerekend wanneer ten minste één van de ouders daartoe behoort.

De indeling naar *beroepsniveau ouders* heeft plaatsgevonden via de sociaal-milieuclassificatie van het CBS (CBS, 1991). Het gaat daarbij om het hoogste niveau binnen een gezin.

Het *opleidingsniveau ouders* is afgeleid van de Standaard Onderwijsindeling (CBS, 1989). Ook hier is steeds het hoogst voltooide niveau binnen een gezin genomen.

In het kader van het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) worden leerlingen via het OVb-

gewicht ingedeeld naar verondersteld niveau van achterstand. Grofweg aangeduid zijn de drie belangrijkste categorieën: (1) allochtone leerlingen van wie ten minste één van de ouders een laag beroeps- of opleidingsniveau heeft; (2) autochtone leerlingen van wie beide ouders een laag beroeps- en/of opleidingsniveau hebben (ook wel 'arbeiderskinderen' genoemd); (3) de overige autochtone en allochtone leerlingen van wie de ouders geen laag beroeps- en/of opleidingsniveau hebben (deze categorie verkeert dus niet in een achterstandssituatie). In verband met de zwaarte van de achterstanden worden deze categorieën voor de berekening van de personeelsformatie gewogen met respectievelijk het OVB-gewicht 1.90, 1.25 en 1.00.

De *verblijfsduur* is geoperationaliseerd via het aantal jaren dat de leerlingen bij de start van het onderzoek in Nederland zijn.

Of er sprake is van *vertraging* in de schoolloopbaan tot aan het moment van de start van het onderzoek is indirect bepaald via de geboortedatum. Eventuele vertraging is daarbij het gevolg van zittenblijven in het basisonderwijs; voor allochtone leerlingen kan de oorzaak ook gelegen zijn bij zij-instroom, dat wil zeggen: het gedurende de schoolloopbaan aan het Nederlandse onderwijs gaan deelnemen.

Doubleren heeft betrekking op de situatie waarbij een leerling bij de overgang van het ene naar het volgende schooljaar in hetzelfde leerjaar blijft zitten.

Drop-out heeft hier de betekenis van: in de schooljaren 1989/90 tot 1991/92 uit het onderwijs gestapt³.

De *toetsprestaties* van de leerlingen zijn in leerjaar 1 gemeten met behulp van een speciale versie van de CITO-Entreetoets met als onderdelen taal, rekenen en informatieverwerking. De somscore heeft betrekking op het aantal goed gemaakte opgaven.

De onderwijspositie is op twee manieren geoperationaliseerd, namelijk via het schooltype waarop de leerling zit en via de positie op de zogenaamde leerjarenladder. Bij het *schooltype* gaat het om de hierboven al genoemde varianten, aangevuld met brugklascombinaties waarin het lbo is vertegenwoordigd (bv. lbo/mavo; verder aangeduid als 'brug + lbo') en brugklascombinaties zonder lbo (bv. mavo/havo/vwo; verder aangeduid als 'brug - lbo')⁴.

Bij de *leerjarenladder* (vgl. Bosker, 1990) wordt uitgegaan van een hiërarchisch geordend onderwijsstelsel, waarbij een bepaalde top kan worden gedefinieerd. De positie op de ladder wordt uitgedrukt in het aantal leerjaren dat nodig is om die top te bereiken. Dat kan op verschillende manieren gebeuren: rechtstreeks, maar ook via omwegen zoals zittenblijven en verandering van schooltype. Voor de onderhavige bijdrage is uitgegaan van de volgende posities in leerjaar 1 (schooljaar 1989/90): lbo (2), lbo (3), lbo/mavo (3.5), mavo, lbo/mavo/havo (4), lbo/mavo/havo/vwo, mavo/havo (4.5), mavo/havo/vwo (5), havo/vwo (5.5), vwo (6). Gaan de leerlingen nu in het volgende schooljaar over naar leerjaar 2 van een vergelijkbaar type, dan stijgen ze één punt op de ladder. Blijven ze zitten, dan wijzigt zich hun positie niet. Bij verandering van schooltype stijgt of daalt hun score in overeenstemming met het betreffende type. Is er sprake van drop-out, dan houdt de leerling de laatst ingenomen positie. Op deze manier is de onderwijspositie in 1989/90 en 1991/92 bepaald.

2 Resultaten

2.1 Schooltypen en leerlingkenmerken

We richten ons eerst op de beschrijvende analyses. Daarvoor zijn in Tabel 1 de gegevens betreffende doubleren en drop-out samengebracht. Behalve de totaalpercentages worden ook de percentages voor elk van de categorieën van schooltype en de achtergrondkenmerken gepresenteerd. Voor de overgang van schooljaar 1989/90 naar 1990/91 vindt dat plaats voor het gehele cohort en voor de overgang van schooljaar 1990/91 naar 1991/92 voor de oververtraagden, dat wil zeggen: voor de leerlingen die bij de eerste overgang naar leerjaar 2 zijn gegaan. Vanwege de relatief geringe aantallen hebben we hier afgézien van een aparte presentatie van de gegevens van de leerlingen die in leerjaar 1 zijn blijven zitten (de oververtraagden). Behalve de percentages voor de twee afzonderlijke schooljaren geven we ook de gesommeerde gegevens voor beide schooljaren. Eerst drukken we deze uit als het percentage leerlingen bij wie in deze periode sprake is van doubleren of drop-out; vervolgens geven we ze weer in termen van het gemiddeld aantal jaren doubleren plus drop-out⁶.

Tabel 1
Doubleren en drop-out in de schooljaren 1989/90 (gehele cohort) en 1990/91 (onvertraagden) in procenten en doubleren plus drop-out in de schooljaren 1989/90-1991/92 (gehele cohort) in procenten en gemiddeld aantal jaren, naar schooltype en achtergrondkenmerken

| | 1989/90 | | 1990/91 | | 1989-91 | |
|--------------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | % doub. | % drop | % doub. | % drop | % | jaren |
| totaal | 4.73 | 1.10 | 8.98 | 1.05 | 15.27 | .17 |
| n (=100%) | 17.874 | 17.874 | 16.831 | 16.831 | 17.874 | 17.874 |
| schooltype: | | | | | | |
| ibo | 2.35 | 3.40 | 3.49 | 4.83 | 13.86 | .18 |
| lbo | 2.45 | 1.17 | 7.10 | 1.04 | 11.41 | .13 |
| brug + lbo | 3.40 | .90 | 13.14 | 1.25 | 16.76 | .18 |
| mavo | 6.34 | .82 | 12.64 | .64 | 19.32 | .20 |
| havo | - | - | 6.75 | .61 | - | - |
| brug - lbo | 5.73 | 1.05 | 9.24 | .73 | 15.10 | .16 |
| vwo | 4.60 | .77 | 4.57 | .52 | 14.18 | .15 |
| p | .0000 | .0000 | .0000 | .0000 | .0000 | .0000 |
| geslacht: | | | | | | |
| jongens | 5.49 | 1.10 | 9.84 | 1.12 | 16.82 | .18 |
| meisjes | 3.93 | 1.11 | 8.07 | .98 | 13.61 | .15 |
| p | .0000 | .9368 | .0001 | .4070 | .0000 | .0000 |
| OVB-gewicht: | | | | | | |
| 1.00 | 3.91 | .72 | 8.56 | .60 | 13.37 | .14 |
| 1.25 | 4.74 | .83 | 9.00 | 1.00 | 14.99 | .16 |
| 1.90 | 9.82 | 3.11 | 12.38 | 2.20 | 25.63 | .29 |
| p | .0000 | .0000 | .0024 | .0017 | .0000 | .0000 |
| etniciteit: | | | | | | |
| Marokkanen | 8.63 | 1.18 | 13.91 | 2.61 | 24.71 | .27 |
| Turken | 12.59 | 4.44 | 8.93 | 2.68 | 26.67 | .31 |
| Ant./Sur./Mol. | 7.26 | 4.42 | 13.21 | 1.07 | 24.29 | .29 |
| Zuid-Europeanen | 10.57 | 2.44 | 14.02 | 3.74 | 28.46 | .31 |
| Overige allochtonen | 6.46 | 1.94 | 11.71 | .99 | 19.90 | .22 |
| Nederlanders | 4.08 | .66 | 8.55 | .72 | 13.57 | .14 |
| p | .0000 | .0000 | .0018 | .0000 | .0000 | .0000 |
| beroep: | | | | | | |
| niet-werkzamen | 6.32 | 2.36 | 10.99 | 1.92 | 20.47 | .23 |
| arbeiders | 4.79 | .60 | 8.78 | .76 | 14.41 | .15 |
| bedrijfshoofden | 2.96 | .61 | 7.42 | .74 | 11.44 | .12 |
| lagere employés | 5.65 | .59 | 8.99 | .45 | 15.05 | .16 |
| middelbare employés | 3.59 | .60 | 8.48 | .69 | 12.98 | .14 |
| hogere employés | 3.83 | 1.01 | 8.61 | .73 | 13.72 | .15 |
| p | .0000 | .0000 | .0200 | .0000 | .0000 | .0000 |
| opleiding: | | | | | | |
| < l.o. | 9.88 | 3.56 | 14.61 | 3.20 | 28.85 | .34 |
| l.o. | 5.77 | 1.81 | 10.02 | 1.54 | 18.27 | .20 |
| 1 ^e fase v.o. | 4.76 | .66 | 8.51 | .60 | 14.01 | .15 |
| 2 ^e fase v.o. | 4.38 | .55 | 8.93 | .72 | 14.11 | .15 |
| 1 ^e trap h.o. | 3.24 | .71 | 8.46 | .79 | 12.83 | .14 |
| 2 ^e trap h.o. | 3.58 | 1.41 | 7.41 | .46 | 12.46 | .14 |
| p | .0000 | .0000 | .0011 | .0000 | .0000 | .0000 |
| verblijfsduur: | | | | | | |
| 0-4 jaar | 8.47 | 7.41 | 8.18 | 4.40 | 26.46 | .34 |
| 5-8 jaar | 4.81 | 3.37 | 9.95 | 2.09 | 19.23 | .23 |
| 9-12 jaar | 8.44 | 3.97 | 11.05 | 1.70 | 23.57 | .28 |
| >12 jaar | 4.40 | .66 | 8.83 | .77 | 14.17 | .15 |
| p | .0001 | .0000 | .4834 | .0000 | .0000 | .0000 |
| vertraging: | | | | | | |
| onvertraagd | 5.00 | .76 | 9.10 | .56 | 14.86 | .16 |
| 1 x vertraagd | 3.88 | 1.82 | 9.14 | 1.90 | 16.08 | .18 |
| > 1 x vertraagd | 3.27 | 5.73 | 4.04 | 9.44 | 21.27 | .28 |
| p | .0064 | .0000 | .0008 | .0000 | .0002 | .0000 |

Tabel 1 laat zien dat in het eerste leerjaar 4.75 procent van het totale aantal leerlingen is blijven zitten en bovendien nog ruim 1 procent het onderwijs helemaal heeft verlaten. In totaal is het rendementsverlies als gevolg van deze twee indicatoren na één jaar daarmee dus bijna 5.75 procent. Op zich lijken dit misschien niet zo'n dramatische percentages, maar gegeneraliseerd naar de totale populatie van leerlingen in leerjaar 1 in 1989/90 (ca. 183 000 leerlingen; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992) betekent dit echter dat het zou gaan om meer dan 10 000 leerlingen. Als we vervolgens nog een jaar verder kijken, zien we dat in leerjaar 2 het percentage doubleurs bijna verdubbeld is; het percentage drop-outs daarentegen lijkt vrij stabiel. In de eerste twee jaren samen is er alleen al qua doubleren en drop-out dus een rendementsverlies van 15 procent. In deze periode bedraagt het gemiddelde rendementsverlies bijna 0.2 jaar.

Het bovenstaande betreft de algemene lijn qua doubleren en drop-out; in het daarna volgende deel van de tabel wordt duidelijk dat er tussen de onderscheiden categorieën van de opgenomen variabelen forse verschillen kunnen bestaan⁷.

Bij de schooltypen trekt het mavo sterk de aandacht; met name als het gaat om doubleren lijkt dit type een zorgenkindje. In het derde schooljaar heeft al 19 procent van de mavoleerlingen te maken gehad met doubleren en/of drop-out. In het ibo is zowel in het eerste als tweede leerjaar sprake van een uitzonderlijk hoog percentage drop-outs. Het ligt voor de hand dit toe te schrijven aan het feit dat het ibo (op het speciaal onderwijs na) het laagste opleidingsniveau is. Daardoor zijn de mogelijkheden tot afstroom (d.w.z. het overstappen van een hoger naar een lager schooltype) beperkt en wordt kennelijk als alternatief 'gekozen' voor het geheel verlaten van het onderwijs - een soort bodemeffect dus. Opvallend gunstig is het rendement van het lbo. Een (tentatieve) interpretatie van deze resultaten zou kunnen zijn dat de leerlingen die in het lbo verblijven relatief vaak een juiste keuze hebben gemaakt, dat wil zeggen: een opleidingsniveau hebben gekozen dat past bij hun capaciteiten, terwijl het niveau voor een belangrijk deel van de mavogangers te hoog gegrepen lijkt. Hierbij past echter de relativering dat binnen het lbo de 'af-

schuifmogelijkheden' beperkter zijn dan binnen het mavo, hetgeen van invloed kan zijn op het doubleerbeleid. Wat dat doubleerbeleid betreft is het overigens denkbaar dat daarin verschillen bestaan tussen scholengemeenschappen en categoriale scholen. Wellicht dat op scholengemeenschappen de leerlingen wat eerder zullen overgaan naar een hoger leerjaar, maar dan wel naar een lager schooltype (afstroom), en dat op categoriale scholen - waar dergelijke interne stroommogelijkheden afwezig zijn - de leerlingen eerder zullen blijven zitten. Hoewel met de nodige terughoudendheid, moet echter op basis van de gegevens in Tabel 1 worden geconstateerd dat dit voor het schooljaar 1990/91 in ieder geval niet op schijnt te gaan.

De verschillen naar geslacht zijn in het algemeen gering. Jongens doen het wat slechter dan meisjes, hetgeen vooral wordt veroorzaakt door meer doubleren.

Met betrekking tot het OVB-gewicht zien we een duidelijke tweedeling: enerzijds zijn er de (autochtone) arbeiderskinderen en kinderen die niet in een achterstandssituatie verkeren en anderzijds de allochtone kinderen. Zittenblijven en drop-out komen in de laatste categorie ongeveer dubbel zo vaak voor als in de eerste.

Ook als we kijken naar de etnische herkomst van de leerlingen zien we een dergelijke tweedeling: Nederlanders versus allochtonen (waarbij de 'overige allochtonen' een soort middengroep vormen). Opmerkelijk laag is het percentage Marokkaanse drop-outs in het eerste leerjaar; in het tweede leerjaar lijkt het er op alsof dit weer wordt 'gecompenseerd' door extra veel doubleren.

Ten aanzien van het beroepsniveau van de ouders valt grofweg een scheidslijn te trekken tussen enerzijds de niet-werkzamen en anderzijds de overige categorieën, casu quo de werkzamen. Relatief gunstig springen de bedrijshoofden (veelal kleine zelfstandigen) eruit.

Ook voor het opleidingsniveau van de ouders spreken de verdelingen voor zich: bij kinderen van ouders die het lager onderwijs niet hebben voltooid ('<l.o.'), eventueel aangevuld met de groep die als hoogst voltooid niveau lager onderwijs heeft ('l.o.'), treedt aanzienlijk meer (ongeveer dubbel zo veel) doubleren en drop-out op dan bij de overige

opleidingsniveaus.

De verdelingen naar verblijfsduur zijn enigszins diffuus. In ieder geval is het zo dat leerlingen die hooguit 4 jaar in Nederland verblijven in totaal de grootste kans maken op drop-out en doubleren. Ook hier geldt dat die kans ongeveer twee keer zo groot is als bij de leerlingen die langer dan 12 jaar in Nederland zijn (in de meeste gevallen de Nederlandse leerlingen).

Bij vertraging in de schoolloopbaan tot 1989/90 ten slotte, zien we aan de ene kant dat de onvertraagden relatief veel blijven zitten, terwijl zij aan de andere kant (heel) weinig tot de drop-outs behoren. Voor de vertraagden, en dan met name de meer dan eenmaal vertraagden, geldt het omgekeerde: daar gaat weinig zittenblijven juist samen met extreem veel drop-out. Voor veel leerlingen uit deze laatste categorie lijkt de eerder opgelopen vertraging daarmee het voorspel te zijn van drop-out.

Naar aanleiding van Tabel 1 kan samenvattend het volgende worden geconstateerd. Tussen sommige categorieën van de achtergrondkenmerken treden zeer grote verschillen op. Hierbij is er vrijwel steeds sprake van een tweedeling: 1.00- en 1.25-leerlingen versus 1.90-leerlingen, Nederlanders versus niet-Nederlanders, werkzame versus niet-werkzame ouders, ouders met ten minste voltooid lager onderwijs versus ouders zonder voltooid lager onderwijs. Uit eerder (vgl. Driessen, 1990a, 1990b), maar ook het onderhavige onderzoek (vgl. Driessen & Van der Werf, 1992b) blijkt dat het in grote lijnen steeds om dezelfde categorie gaat. Allochtone ouders zijn namelijk veelal laag opgeleid en zijn bovendien vaak werkloos. Dat is overigens ook de reden waarom ze terechtkomen in de 1.90-categorie van de OVB-gewichtenregeling.

Hierboven hebben we de relatie tussen zittenblijven en drop-out enerzijds en het kiezen voor een adequaat schooltype anderzijds al aangeeft. Op basis van het beschikbare materiaal hebben we een poging ondernomen meer inzicht te verkrijgen in deze materie. Een manier om na te gaan in hoeverre de gemaakte schoolkeuze juist is geweest (en dus niet leidt tot doubleren of drop-out) is die, waarbij rekening wordt gehouden met de eerdere schoolprestaties van de leerlingen. Een criterium voor het

al-dan-niet overgaan is namelijk het prestatieniveau. We onderzoeken in hoeverre het mogelijk is op basis van de prestaties in leerjaar 1 de mate van vertraging 2 jaar later te voorspellen. Aangezien de afgenomen toets het algemene prestatieniveau van de leerlingen meet, geeft de sterkte van het bedoelde effect tot op zekere hoogte een indicatie of de leerling boven zijn of haar capaciteiten heeft gekozen. In Tabel 2 presenteren we allereerst de gemiddelde prestaties per schooltype en vervolgens de regressiecoëfficiënten, de percentages verklaarde variantie en de bijbehorende p -waarden. De afhankelijke variabele is steeds het aantal jaren vertraging na het tweede schooljaar (zie Tabel 1, laatste kolom).

Tabel 2
Toetsprestaties leerjaar 1 (gemiddelden) en effectparameters van toetsprestaties op vertraging 1989-1991

| | \bar{x} | β | R^2 | p |
|------------|-----------|---------|-------|-------|
| ibo | 16.7 | -.06 | .00 | .1672 |
| lbo | 25.9 | -.13 | .02 | .0000 |
| brug + lbo | 29.0 | -.19 | .03 | .0000 |
| mavo | 33.2 | -.21 | .04 | .0000 |
| brug - lbo | 42.2 | -.24 | .06 | .0000 |
| vwo | 49.9 | -.30 | .09 | .0000 |
| totaal | 34.4 | -.13 | .02 | .0000 |

Uit de eerste kolom van Tabel 2 valt op te maken dat er een sterke afhankelijkheid bestaat tussen prestaties ($SD=11.4$) en schooltype ($r=.67$); de toets differentieert sterk tussen de typen. Verder wordt duidelijk dat voor de totale groep de mogelijkheden om op basis van de prestaties de kans op vertraging te voorspellen relatief gering is ($\beta=-.13$). Echter, tegelijkertijd laat de tabel zien dat deze mogelijkheden flink verschillen per schooltype. Het effect stijgt met het niveau van het schooltype van $-.06$ voor het ibo tot $-.30$ voor het vwo.

Een andere manier om een indruk te krijgen van de relatie tussen schooltype en prestaties is retrospectief van aard. We gaan daarbij na wat de (eerdere) prestaties waren van de leerlingen in de onderscheiden categorieën van doubleren plus drop-out. De betreffende gegevens staan in Tabel 3.

Tabel 3
*Toetsprestaties leerjaar 1 naar schooltype naar ver-
 traging 1989-1991 (gemiddelden)*

| | 0 jaar | 1 jaar | 2 jaar | E ² | p |
|---------------|-------------|-------------|-------------|----------------|--------------|
| ibo | 16.8 | 16.6 | 15.0 | .00 | .2866 |
| lbo | 26.3 | 22.8 | 22.8 | .02 | .0000 |
| brug + lbo | 30.0 | 25.2 | 24.2 | .04 | .0000 |
| mavo | 34.0 | 29.5 | 31.2 | .05 | .0000 |
| brug - lbo | 43.1 | 37.5 | 36.2 | .06 | .0000 |
| vwo | 50.5 | 46.2 | 41.3 | .09 | .0000 |
| totaal | 35.1 | 31.2 | 28.8 | .02 | .0000 |

De resultaten in Tabel 3 duiden er op dat – met uitzondering van het ibo – de vertraagde leerlingen in het eerste leerjaar inderdaad ook lagere toetscores hebben behaald. Voor de vier middelste categorieën schooltypen maakt het daarbij nauwelijks uit of de leerlingen nu 1 of 2 jaar zijn vertraagd, voor het vwo is dat wel het geval.

Wat is, resumerend, nu de betekenis van de gegevens uit Tabel 2 en Tabel 3? Waarschijnlijk geringer dan verwacht. Tabel 2 wijst op een sterker wordend effect van de toetsprestaties naarmate het schooltype-niveau stijgt. Voor de vaststelling van de prestaties is een algemene-vorderingentoets gebruikt met als onderdelen taal, rekenen en informatieverwerking. Mogelijk wordt het differentiële effect mede bepaald doordat in de lagere schoolniveaus een geringer beroep wordt gedaan op dit type kennis/vaardigheden dan in de hogere typen. Wellicht wegen in typen als ibo en lbo praktische kennis/vaardigheden zwaarder mee dan in typen als mavo, havo en vwo. Mogelijk is de door ons gehanteerde toets dus niet geheel geschikt om na te gaan of er sprake is van een discrepantie tussen capaciteiten en schoolkeuzen. Voor Tabel 3 gaat dit natuurlijk ook op; daar komt echter nog wat bij. Hoewel de gegevens duidelijk maken dat er verschillen zijn in prestaties naar gelang de mate van vertraging als gevolg van doubleren en drop-out, kunnen er bezwaren worden gemaakt tegen de modelkeuze. Immers, bij deze retrospectieve analyse ontstaat er een causaliteitsprobleem: niet de vertraging wordt voorspeld uit de prestaties, maar omgekeerd: de prestaties worden voorspeld op basis van vertraging.

Terugkerend naar onze initiële vraag, moet

het hier al met al blijven bij een eerste aanzet om meer zicht te krijgen op de adequaatheid van de gemaakte schoolkeuzen. Waarschijnlijk zijn de beschikbare instrumenten niet toereikend en zijn er met name uitgebreidere, dat wil zeggen: meer vakgebieden bestrijkende, toetsen nodig.

2.2 Loopbaanmodellen

Gaan we nu over tot het beantwoorden van de laatste in de inleiding geformuleerde vraag: Bestaan er qua model verschillen in de loopbanen van door doubleren en drop-out vertraagde leerlingen? Voor het beantwoorden van deze vraag hebben we gebruik gemaakt van LISREL 7 (Jöreskog & Sörbom, 1989). In het eerste deel van deze bijdrage zijn verschillende variabelen de revue gepasseerd. Om inzicht te verkrijgen in de loopbanen zijn enkele hiervan redundant. Op de eerste plaats valt de verblijfsduur van een leerling voor een groot deel samen met zijn of haar etnische herkomst. Om die reden is besloten verblijfsduur verder niet in de analyses mee te nemen. Op de tweede plaats valt het OVB-gewicht te herleiden tot de etnische herkomst en het opleidings- en beroepsniveau van de ouders. Teneinde singulariteitsproblemen te voorkomen is de voorkeur gegeven aan de variabelen opleidingsniveau, beroepsniveau en etnische herkomst; deze laatste is gedummyfi- ceerd in autochtoon versus allochtoon.

Allereerst is via de 'multi sample'-optie van LISREL nagegaan of er verschillen bestaan in de loopbaanmodellen van vertraagde en onvertraagde leerlingen. Na de hierboven beschreven reductie resteren er vier Y-variabelen, achtereenvolgens: onderwijspositie 1991/92, toetsprestaties 1989/90, onderwijspositie 1989/90 en vertraging in de schoolloopbaan tot 1989/90, en vier X-variabelen, namelijk: geslacht, opleidingsniveau ouders, beroepsniveau ouders en etnische herkomst⁸. Er zijn vier modellen getoetst, waarbij opleiding, beroep en etniciteit als indicatoren van een latente variabele, namelijk de sociaal-etnische achtergrond, zijn meegenomen. Afwisselend zijn daarbij de bèta's en gamma's afzonderlijk dan wel samen al dan niet vrij gelaten. De resultaten staan in Tabel 4.

Tabel 4
Modelvergelijking onvertraagde en vertraagde leerlingen (n=12.065, resp. 2.046)

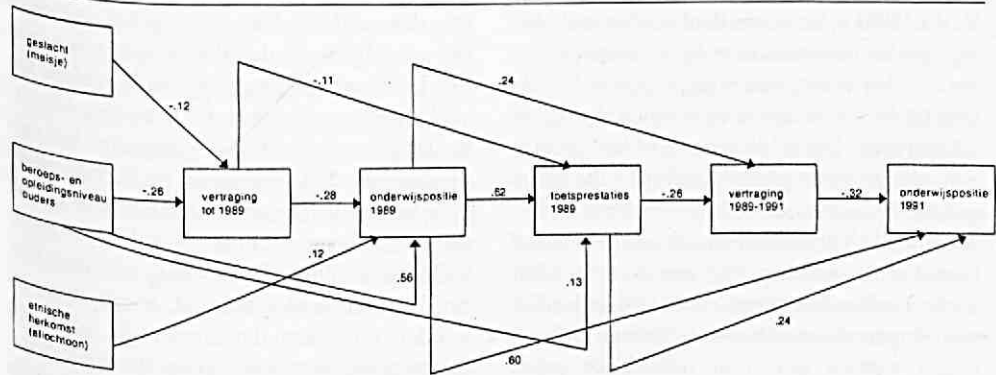
| model | bèta's | gamma's | df | Chi ² | GFI |
|-------|-----------|-----------|----|------------------|------|
| 1 | variant | variant | 10 | 1004.89 | .978 |
| 2 | invariant | variant | 16 | 1005.47 | .978 |
| 3 | variant | invariant | 18 | 1023.47 | .976 |
| 4 | invariant | invariant | 24 | 1030.83 | .975 |

De verhouding Chi^2 : vrijheidsgraden beantwoordt op het eerste oog misschien niet aan gangbare criteria. Bekend is echter dat de Chi^2 in sterke mate wordt bepaald door de omvang van de steekproef; aangezien Chi^2 lineair oploopt met n worden in kleine steekproeven eerder lage waarden bereikt dan in grote (vgl. ook Verschuren, 1991). De Goodness of Fit Index-waarden kunnen als 'goed' worden beschouwd; de waarde van het model waarbij zowel de bèta's als gamma's vrij worden gelaten is het hoogste. Vergelijken we de verschillende oplossingen, dan zien we dat het maximale verschil uitgedrukt in Chi^2 minder dan 26 bedraagt bij 14 vrijheidsgraden (model 4 t.o.v. model 1); volgens de Chi^2 -tabel (bv. Ferguson, 1976) is de bijbehorende p -waarde dan groter dan .02, dat wil zeggen niet significant op 1%-niveau. Op basis hiervan concluderen we dat de ver-

schillen in loopbanen tussen onvertraagde en vertraagde leerlingen niet significant zijn en dat dus volstaan kan worden met één algemeen model voor de totale steekproef van leerlingen. De vorm van dat model staat afgebeeld in Figuur 1. Het betreft dus het eerder geschetste model, maar dan aangevuld met de variabele vertraging in de schoolloopbaan 1989/90 - 1991/92. De via LISREL berekende bèta's en gamma's staan in Tabel 5; tevens hebben we deze coëfficiënten, voor zover ze hoger zijn dan .10, ook in een padmodel weergegeven. Vergeleken met het eerder beschreven model is nu het construct 'sociaal-etnische achtergrond' uiteengelegd in sociaal milieu (opleidings- en beroepsniveau ouders) en etnische herkomst. De Chi^2 van dit model is 34.08 met 6 vrijheidsgraden ($p=.000$) en de $AGFI$ bedraagt .996.

Tabel 5
Gestandaardiseerde coëfficiënten uit het algemene schoolloopbaanmodel (n=14.111)

| | vertr. 1989-91 | prest. 1989 | positie 1989 | vertr. <1989 | gesl. | soc. mil. | etn. herk | R ² |
|--------------------|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|-------|--------------|--------------|----------------|
| positie 1991 | -.32 | .24 | .60 | -.02 | .02 | .09 | .04 | .82 |
| vertraging 1989-91 | - | -.26 | .24 | .00 | -.08 | -.06 | .05 | .05 |
| prestaties 1989 | - | - | .62 | -.11 | -.09 | .13 | -.07 | .54 |
| positie 1989 | - | - | - | -.28 | .07 | .56 | .12 | .35 |
| vertraging <1989 | - | - | - | - | -.12 | -.26 | .09 | .08 |



Figuur 1. Pijlendiagram van het algemene schoolloopbaanmodel (gestandaardiseerde coëfficiënten >.10)

Uit de analyses komt naar voren dat 82 procent van de variantie van onderwijspositie 1991 wordt gebonden door de overige variabelen in het model. De belangrijkste voorspeller daarbij is - uiteraard - de onderwijspositie 2 jaar eerder. De vertraging die het gevolg is van doubleren en drop-out in de tussenliggende periode draagt slechts in geringe mate bij in de verklaring van verschillen in onderwijspositie 1991. Op haar beurt wordt slechts een gering deel van de variantie in vertraging 1989 - 1991 gebonden, net 5 procent (hetgeen mogelijk kan worden toegeschreven aan het onvoldedige bereik van de gehanteerde toetsen; zie hierboven). In zeker opzicht geldt dat eveneens voor vertraging in de periode tot 1989; daar wordt wat meer, namelijk 8 procent van de variantie gebonden.

De resultaten geven ook aan dat de verklaaringskracht van het geslacht van de leerling praktisch nihil is. Er bestaat alleen een gering direct effect op vertraging tot 1989. Ook de effecten van etnische herkomst zijn bescheiden. (Terzijde zij opgemerkt dat door de vorming van twee categorieën, autochtonen versus allochtonen, de grote verschillen binnen de groep allochtonen minder goed tot zijn recht komen.) De effecten van sociaal milieu daarentegen zijn substantieel. Echter, verder dan de onderwijspositie en toetsprestaties in het eerste leerjaar (in 1989) reiken ze niet. Kennelijk ligt dan de loopbaan al voor een belangrijk deel vast.

3 Samenvatting en conclusies

Doubleren en drop-out vormen twee indicatoren voor schoolsucces. Met behulp van gegevens die zijn verzameld in de cohortstudie VOCL '89 is in het eerste deel van het onderhavige artikel nagegaan of er in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs met betrekking tot deze indicatoren verschillen zijn tussen schooltypen. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn; relatief gunstig komt daarbij het lbo en ongunstig het mavo uit de bus. Verder is onderzocht welke verschillen er zijn naar een aantal (soms in dit verband nog niet eerder onderzochte) achtergrondkenmerken van de leerlingen. Op grond van de analyses kunnen dichotomieën worden gevormd, waarbij de eerste groep het steeds (aanzienlijk) beter doet dan de

tweede: meisjes versus jongens, 1.00- en 1.25-leerlingen versus 1.90-leerlingen, autochtonen versus allochtonen, kinderen van werkzame versus niet-werkzame ouders, en tot slot kinderen van ouders met ten minste voltooid lager onderwijs versus ouders zonder voltooid lager onderwijs. Wat de leerlingen betreft die in hun eerdere schoolloopbaan in het basisonderwijs al vertraging hebben opgelopen komt naar voren dat zij in het voortgezet onderwijs vervolgens relatief weinig doubleren, maar juist wel een zeer grote kans hebben tot de drop-out categorie te gaan behoren. In dat opzicht is zitten-blijven dus een voorbode van een afgebroken schoolloopbaan.

In het tweede deel van het artikel is onderzocht of er qua achterliggend model verschillen zijn tussen de schoolloopbanen van leerlingen die in de eerste drie jaren voortgezet onderwijs als gevolg van doubleren en drop-out vertraging hebben opgelopen en leerlingen waarbij dat niet het geval is. Voor zover deze verschillen er al zijn, blijken ze niet significant te zijn. Uit het vervolgens opgestelde algemene schoolloopbaanmodel wordt duidelijk dat - rekening houdend met de overige variabelen in het model - de vertraging in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs slechts in beperkte mate bijdraagt in de verklaring van verschillen in onderwijspositie na drie jaar; op haar beurt wordt ook weinig van deze vertraging verklaard door de voorafgaande kenmerken. Verder spelen geslacht en etnische herkomst slechts een zeer marginale rol in het model; het belang van het beroeps- en opleidingsniveau van de ouders daarentegen is aanzienlijk.

Bovenstaande bevindingen wijzen in de richting van een kwetsbare groep in het onderwijs (en vervolgens op de arbeidsmarkt): het gaat om kinderen van laag opgeleide ouders die vaak werkloos zijn dan wel hoogstens een arbeidsberoep uitoefenen. Aangezien het merendeel van de Marokkanen en Turken aan al deze kenmerken beantwoordt, betekent dit dat de perspectieven voor een groot deel van de allochtone leerlingen verre van rooskleurig zijn. En, het is al eerder betoogd, er kan niet worden uitgegaan dat zonder de inzet van maatregelen de vicieuze cirkel van onderwijs- en arbeidsmarktpositie op afzienbare termijn

zal worden doorbroken (vgl. Driessen, 1993a).

Zittenblijven (en wellicht ook drop-out) heeft voor een belangrijk deel te maken met het niet aankunnen van het niveau. Met andere woorden: het niveau van het bezochte schooltype sluit (op dat moment) niet aan bij de capaciteiten van de leerling. Hetgeen mogelijk te herleiden valt tot een niet-adequate advisering en schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs. Opgemerkt moet worden dat de empirische onderbouwing voor dit vermoeden niet eenduidig is. Zo krijgen volgens Uiterwijk (1990) allochtonen in vergelijking met autochtonen bij de schoolkeuze vaker het voordeel van de twijfel. Ze worden meer toegelaten tot schooltypen met een gemiddeld prestatieniveau dat hoger ligt dan de allochtonen zelf hebben weten te behalen in het basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs blijkt evenwel dat dit mogelijke voordeel deels verloren gaat; bij deze allochtonen is dan namelijk vaker sprake van doubleren en afstroom. Uit het onderzoek van Mulder en Pijl (1992) komt naar voren dat, bij gelijke leerprestaties, allochtone kinderen hogere adviezen krijgen voor voortgezet onderwijs dan Nederlandse arbeiderskinderen (een vorm van 'overadvisering'). Daarbovenop komt dat deze allochtone leerlingen ook nog vaker van het gegeven advies afwijken en voor een hoger schooltype kiezen dan geadviseerd. Hetgeen uiteindelijk tot relatief veel zittenblijven leidt. Pijl (in druk) heeft een inventarisatie gemaakt van recente bevindingen over het onderwerp 'overadvisering' en constateert dat de conclusies dienaangaande veelal op een statistisch artefact berusten en dat als gevolg daarvan de overadvisering overschat wordt. Koeslag en Dronkers (1993) laten zien dat er weliswaar sprake is van overadvisering van allochtonen, maar dat dit geen negatieve effecten heeft: overadvisering leidt in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs juist tot hogere onderwijsposities. Hoewel we in het onderhavige onderzoek advisering zelf niet hebben getoetst, blijkt uit Tabel 5 dat er zich geen negatieve effecten voordoen van etnische herkomst op de latere schoolloopbaan. Dit kan - met enig voorbehoud - gezien worden als een ondersteuning van de bevindingen van Koeslag en Dronkers.

Hoe het ook zij, geconstateerd kan worden dat er aan de adviserings- en schoolkeuzekwes-

tie en vervolgens aan doubleren en drop-out verschillende kanten zitten. Een eerste perspectief is dat van de basisscholen. Mogelijk ontbreekt het hen aan voldoende geschikte, objectieve instrumenten en criteria om de werkelijke capaciteiten van de allochtone leerlingen vast te stellen. Of de adviserende directeuren hebben (te) veel vertrouwen in de compenserende werking van motivatie en doorzettingsvermogen van de leerlingen en hopen zo op een goede afloop. Denkbaar is het ook dat men in het basisonderwijs onvoldoende zicht heeft op de eisen die in het voortgezet onderwijs worden gesteld en op de mogelijkheden die daar zijn om met name allochtone leerlingen op te vangen via bijvoorbeeld extra begeleiding. Een ander perspectief is dat van de betreffende ouders. Gezien hun eigen geschiedenis wensen zij vaak voor hun kinderen een (aanzienlijke) positieve verbetering. Maar hun kennis van het Nederlandse onderwijssysteem en de eisen die daarbinnen worden gesteld is gering. Ook is het de vraag of zij, als gevolg van taalproblemen en een gebrekkige opleiding, goed kunnen inschatten wat hun kinderen kennen en (aan)kunnen. En of zij hun kinderen voldoende ruimte (bv. een studeerkamer) en ondersteuning (bv. hulp bij het maken van huiswerk) kunnen geven. Ten slotte is er het perspectief van de scholen voor voortgezet onderwijs. Het is de vraag in hoeverre de docenten daar zijn ingespeeld op de komst van grote groepen allochtonen. En met name gaat het er om in hoeverre zij bekend zijn met recente didactische en pedagogische inzichten met betrekking tot het onderwijzen van allochtonen en of zij hun handelen daarop hebben afgestemd. Verder wordt wel eens gesteld dat scholen voor voortgezet onderwijs om te ontkomen aan een dreigende opheffing en om toch voldoende leerlingen te blijven trekken hun toelatingseisen verlagen; dit zou zich later kunnen wreken via doubleren en drop-out. Bij dit alles is het tevens van belang welke faciliteiten voor (specifieke) begeleiding van allochtone leerlingen een school heeft. Maar, en dat is dan een meer positieve benadering van het overadviseringsfenomeen, kan het natuurlijk ook zo zijn dat door overadvisering de leerlingen juist gestimuleerd worden tot het leveren van prestaties die zij anders niet zouden hebben behaald.

We willen dit artikel afsluiten met enkele

slutelwoorden via welke mogelijk doubleren en drop-out kunnen worden verminderd en die bijdragen aan het verhogen van de onderwijskansen van allochtone leerlingen: ontwikkeling van adequate toetsen en criteria, 'monitoring' en aansluitende leerlingbegeleiding, goede voorlichting (in de eigen taal), bijscholing van docenten, nauwere samenwerking tussen basis- en voortgezet onderwijs.

Noten

- 1 In de literatuur worden verschillende benamingen en uiteenlopende definities voor 'drop-out' gehanteerd (vgl. Hövels & Bock 1991; Verijdt & Diederens, 1993; De Vries & De Jong, 1988). Definities kunnen variëren van het zonder het te voltooien verlaten van enigerlei vorm van voortgezet onderwijs tot het verlaten van het reguliere onderwijssysteem zonder primaire beroepskwalificatie.
- 2 De voor de analyses gebruikte gegevens zijn verzameld en beschikbaar gesteld door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) te Heerlen.
- 3 Deze definitie komt daarmee strikt genomen niet overeen met hetgeen vaak gangbaar is. Immers, het is mogelijk dat een leerling gedurende de drie door ons onderzochte jaren uit het onderwijs is gestapt, maar later besluit alsnog via dagdan wel parttime-opleidingen aan het onderwijs deel te nemen. In verband met de actualiteit van het cohort valt dat laatste op dit moment nog niet na te gaan. Verder is het ook mogelijk dat een deel van de drop-out wordt veroorzaakt doordat het CBS de leerling na diens vertrek van de school niet meer heeft kunnen traceren. Ook in dit geval kan de leerling op een andere school het onderwijs vervolgd hebben.
- 4 In het eerste leerjaar kwam het categoriale type 'havo' niet voor.
- 5 In Driessen en Van der Werf (i.v.) wordt aan deze groep wel aandacht besteed.
- 6 Hierbij is drop-out in het eerste schooljaar meegerekend als 2 jaar vertraging en drop-out in het tweede schooljaar als 1 jaar vertraging.
- 7 Een opmerking over de significantie van de verschillen. Gelet op de omvang van de steekproef zijn de p -waarden op zich weinig informatief: bij dergelijke grote aantallen eenheden is al gauw alles significant op het meestal gehanteerde 5- of 1%-niveau. Een aanvullend relevantie-criterium

als de E^2 -waarde (bv. $E^2 > .025$) biedt hier naar onze indruk ook onvoldoende soelaas. Voor de gepresenteerde variabelen ligt E^2 in nagenoeg alle gevallen onder .01, en dit terwijl de absolute percentage-verschillen zeer aanzienlijk kunnen zijn. Om deze redenen richten we ons voornamelijk op een visuele inspectie van de verschillen in percentages tussen de categorieën.

- 8 Wellicht ten overvloede: de vijfde Y -variabele 'vertraging in de schoolloopbaan 1989/90 - 1991/92' is in dit model niet opgenomen; het is immers het onderscheidende kenmerk tussen de twee te vergelijken groepen.

Literatuur

- Bock, B., & Hövels, B. (1991). *Zonder beroepskwalificatie uit het onderwijs. Deel 1. Een kwantitatief beeld van de groep voortijdige schoolverlaters*. Nijmegen: ITS.
- Bosker, R. (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: ITS.
- CBS (1988). *Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs. Deel 3; cohort 1977, schoolloopbanen en rendementen; stand na 7 jaar*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij / CBS-publicaties.
- CBS (1989). *Standaard onderwijsindeling, SOI-1978. Codelijsten van opleidingen. Systematisch gerangschikt. Editie 1989*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- CBS (1990). *Statistiek van het lager beroepsonderwijs 1989/90. Scholen, leerlingen en examens*. 's-Gravenhage: SDU/Uitgeverij / CBS-publicaties.
- CBS (1991). *Schoolloopbaan en achtergrond van leerlingen. Cohort 1989. Deel 1: Instroom*. 's-Gravenhage: SDU/Uitgeverij.
- CBS (1993). *Overgangen binnen het onderwijs en in-trede in de maatschappij. Onderwijsmatrix 1990*. 's-Gravenhage: SDU/Uitgeverij / CBS-publicaties.
- Driessen, G. (1990a). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1990b). Sociaal milieu en etnische herkomst als verklaring voor verschillen in onderwijspositie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 349-357.

- Driessen, G. (1993a). Berusting of uitdaging? De startpositie van allochtone jongeren in het voortgezet onderwijs. *Jeugd en Samenleving*, 23, 163-176, 223.
- Driessen, G. (1993b). Binnen en buiten Onderwijsvoorrangsgebieden. Sociaal-etnische achtergronden en onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 70, 252-262.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (1992a). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. Beschrijving steekproef en psychometrische kwaliteit instrumenten*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (1992b). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (i.v.). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De schoolloopbanen van de leerlingen: stand na drie jaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Ferguson, G. (1976). *Statistical analysis in psychology and education*. Tokyo: McGraw-Hill.
- Hövels, B., & Bock, B. (1991). *Zonder beroepskwalificatie uit het onderwijs. Deel 3. Achtergronden, oorzaken en perspectieven van voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: ITS.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7. User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software Inc.
- Koeslag, M., & Dronkers, J. (1993). *Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meesters, M. (1992). *Loopbanen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Verticale en horizontale differentiatie in het onderwijs: oorzaken en gevolgen voor de arbeidsmarktpositie van Nederlandse jongeren*. Nijmegen: ITS.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Voortgezet onderwijs in cijfers 1991. Kwantitatieve ontwikkelingen in het lbo, mavo, havo en vwo en effecten daarvan op het overige onderwijs*. 's-Gravenhage: DOP.
- Mulder, L., & Pijl, B. (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Pijl, B. (in druk). De overschatte overadvisering van allochtonen. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*.
- Uiterwijk, J. (1990). *Item- en testbias in de Eindtoets Basisonderwijs 1987*. Arnhem: CITO.
- Verijdt, H., & Diederien, J. (1993). *Loopbanen van voortijdige schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Verschuren, P. (1991). *Structurele modellen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: Het Spectrum.
- Vries, G. de, & Peetsma, T. (1987). *Voortijdig schoolverlaten en spijbelen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Vries, G. de, & Jong, M. de (1988). *Schoolverzuim en schooluitval in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.

Manuscript aanvaard 15-12-1993

Auteur

G. Driessen is als onderwijsonderzoeker verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

Non-promotion and dropout in secondary education

G. Driessen. *Pedagogische Studiën*, 71, 108-119.

This article reports the results from a large scale longitudinal study ($n=17,874$) in the first three years of secondary education. The first part describes non-promotion and dropout according to type of school, grade and a series of pupil background characteristics such as socio-economic milieu, ethnic group and previous educational arrears. The second part presents an educational career model in which via LISREL-analyses the impact of non-promotion and dropout is tested. The analyses show that the position of non-indigenous pupils with parents with little education and who are unemployed or have an unskilled job is a very troublesome one. It is argued that without adequate measures there is little hope that this situation will improve in the short term.