

De invloed van het advies op de schoolloopbaan van de OVB-doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs*

L. Mulder**

Samenvatting

Het advies voor voortgezet onderwijs is voor het grootste deel gebaseerd op de leerprestaties van leerlingen. De relatie tussen schoolprestaties en advies is echter niet geheel eenduidig. De afgelopen jaren hebben diverse onderzoekers melding gemaakt van hun bevinding dat er bij de adviezen aan allochtone leerlingen mogelijk lagere eisen worden gesteld dan aan autochtone leerlingen. Dit roept de vraag op welke gevolgen dat heeft voor de verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs. In dit artikel wordt die vraag nader onderzocht op basis van gegevens uit de landelijke evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid. Het blijkt dat allochtone leerlingen inderdaad relatief hoge adviezen krijgen, maar alleen in vergelijking met autochtone leerlingen met vergelijkbare sociale achtergrond. De relatief hoge adviezen hebben geen nadelig effect op de onderwijspositie na twee jaar voortgezet onderwijs. Dat de onderwijspositie van de allochtone doelgroepleerlingen in het tweede leerjaar ongunstiger is dan die van de overige leerlingen, is voornamelijk een gevolg van het feit dat allochtone leerlingen relatief vaak van het advies afwijken en voor een hoger schooltype kiezen dan is geadviseerd.

Inleiding

Het uiteindelijke doel van het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) is, via een verbetering van de taal- en rekenprestaties in het basisonderwijs, de opleidings- en beroepsmogelijkheden van met name allochtone en autochtone arbeiderskinderen te verruimen. Het effect van het OVB zal dus op den duur tot uitdrukking moeten komen in een grotere deelname van deze leerlingen aan hogere vormen van voortgezet onderwijs en het bereiken van hogere onderwijsseindniveaus. In de OVB-evaluatie wordt daarom ruimschoots aandacht besteed aan de vraag hoe de onderwijsachterstanden van de doelgroepleerlingen zich binnen het voortgezet onderwijs ontwikkelen. Om daar uitspraken over te kunnen doen, worden ruim 5000 leerlingen die in 1988 bij de eerste meting van de OVB-evaluatie in het basisonderwijs in groep 8 zijn getoetst, ook in het voortgezet onderwijs verder gevolgd. Over deze leerlingen worden jaarlijks gegevens opgevraagd over schooltype, zittenblijven, op- en afstroom en de behaalde rapportcijfers. Op dit moment zijn de gegevens over de eerste twee leerjaren bekend.

De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs is een belangrijk en grotendeels bepalend moment in de totale gang van leerlingen door het onderwijs. Met de keuze voor het type voortgezet onderwijs worden immers de beroepsmogelijkheden en daarmee de maatschappelijke kansen al in grote lijnen vastgelegd. Hoe de keuze uitvalt, hangt af van allerlei factoren. Een van de belangrijkste factoren is het advies van de basisschool.

Uit diverse onderzoeken is gebleken dat het advies dat aan allochtone leerlingen wordt gegeven op een andere manier tot stand komt dan het advies aan autochtone leerlingen (De Jong 1987; Driessen, 1991; Mulder, 1991). De onderzoeksresultaten leidden vrijwel steeds tot de conclusie, of in ieder geval tot het sterke ver-

* De in dit artikel gepresenteerde gegevens zijn door het ITS te Nijmegen en het RION te Groningen verzameld in het kader van de landelijke evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid. De landelijke evaluatie is een onderzoeksprogramma van de Stichting voor Onderzoek van het onderwijs (SVO).

** Met dank aan G. Driessen voor zijn commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

moeden, dat allochtone leerlingen bij de advisering positief worden gediscrimineerd. Zij zouden een hoger advies krijgen dan autochtone leerlingen met vergelijkbare prestaties. Wanneer dat inderdaad zo is, rijst de vraag welke gevolgen dat heeft voor de verdere schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs. Blijven allochtone leerlingen door het relatief hoge advies vaker zitten of gaan ze vaker naar een ander schooltype? Of blijkt het advies een goede voorspeller te zijn voor de verdere schoolloopbaan in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs?

In dit artikel proberen we een antwoord te vinden op deze vragen. We doen dat op basis van gegevens van de leerlingen die in het kader van de OVB-evaluatie in het voortgezet onderwijs worden gevolgd.

1 Steekproef en variabelen

Van de 13.000 leerlingen die bij de eerste meting van de OVB-evaluatie in groep 8 zijn getoetst is ongeveer de helft geselecteerd voor verder onderzoek in het voortgezet onderwijs. Bij de selectie van die leerlingen is uitgegaan van de steekproefopzet van de OVB-cohort-onderzoeken. Uit een referentiesteekproef van de cohort-onderzoeken zijn op toevalsbasis 140 basisscholen getrokken. De leerlingen op die scholen kunnen representatief worden geacht voor alle leerlingen die in 1989 het basisonderwijs hebben verlaten. Deze steekproef is aangevuld met 200 basisscholen waar relatief veel leerlingen uit de OVB-doelgroepen op zitten. Het totale aantal geselecteerde leerlingen kwam hiermee op circa 6000. Het was de bedoeling dat deze 6000 leerlingen in het voortgezet onderwijs zouden worden gevolgd. Door non-respons van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs is dit aantal niet gehaald. In het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs zijn gegevens verzameld over 5322 leerlingen en in het tweede leerjaar over 4965 leerlingen. Uitvalsanalyses hebben uitgewezen dat de non-respons geen nadelige gevolgen heeft gehad voor de representativiteit van de referentiesteekproef (Mulder, 1991; Mulder & Pijl, 1992).

In het najaar van 1989 zijn de basisscholen die

bij de OVB-evaluatie zijn betrokken benaderd met het verzoek op te geven welk advies voor voortgezet onderwijs de leerlingen die het jaar daarvoor in groep 8 waren getoetst, hadden gekregen. Ook is gevraagd bij welke school voor voortgezet onderwijs de leerlingen zich hadden aangemeld.

Volgens opgave van de basisscholen zaten de geselecteerde leerlingen verspreid over meer dan 1100 verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Aan deze scholen is in januari 1990 en in januari 1991 schriftelijk gevraagd of de leerlingen (nog steeds) op de school zaten en zo ja, op welke schooltype en in welk leerjaar. Op basis hiervan en van de gegevens die in het basisonderwijs al waren verzameld, wordt in dit artikel de relatie beschreven tussen de taal- en rekenprestaties in groep 8, het advies, de feitelijke schoolkeuze en de onderwijspositie na twee jaar voortgezet onderwijs.

2 Resultaten

2.1 Prestaties en adviezen in het basisonderwijs

Op het moment dat leerlingen van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs gaan, hebben zij al een groot deel van hun schoolloopbaan achter de rug. Voor de ene leerling is die meer succesvol verlopen dan voor de andere. De mate van succes komt voornamelijk tot uiting in de schoolprestaties en in het aantal keren doubleren. Uit de resultaten van de eerste meting van de OVB-evaluatie blijkt dat leerlingen uit de OVB-doelgroepen op beide aspecten ongunstig uit de bus komen. Zo blijven Nederlandse en allochtone doelgroepleerlingen veel vaker zitten dan leerlingen die niet tot de OVB-doelgroepen behoren. Uitgedrukt in percentages is de verdeling over de OVB-categorieën als volgt: van de 1.00-leerlingen blijft 10 procent in het basisonderwijs wel eens zitten, van de 1.25-leerlingen 17 procent en van de 1.90-leerlingen 27 procent. Ondanks het feit dat veel leerlingen uit de OVB-doelgroepen een jaar langer over de leerstof doen zijn hun taal- en rekenprestaties aan het eind van het basisonderwijs nog steeds lager dan die van de overige leerlingen. Hoe groot de achterstand is, staat in Tabel 1. De scores in de tabel zijn zogenaamde T-scores: standaardnormaalscores met een ge-

Tabel 1

T-scores voor taal en rekenen in groep 8, naar wegingsfactor. Gemiddelden (X), standaarddeviaties (sd) en aantallen (N)

wegingsfactor	TAAL			REKENEN		
	X	sd	N	X	sd	N
1.00	52.3	9.3	2509	52.3	9.6	2521
1.25	48.5	9.5	1942	48.3	9.5	1927
1.90	39.3	9.4	2544	42.1	9.6	2542

middelde van 50 en een standaarddeviatie van 10. De T-scores zijn berekend op basis van de taal- en rekenscores van de leerlingen uit de referentiesteekproef. De T-scores geven de afwijking ten opzichte van het gemiddelde van de totale groep weer. Hierdoor kunnen scores van verschillende groepen leerlingen en van verschillende toetsen met elkaar worden vergeleken. De aantallen in de tabel hebben betrekking op alle leerlingen die in 1988 in groep 8 zijn getoetst. Dat zijn er meer dan het aantal dat in het voortgezet onderwijs wordt gevolgd.

De achterstand van de OVB-doelgroepleerlingen komt in Tabel 1 duidelijk naar voren. Zowel bij taal als bij rekenen blijven de 1.25- en 1.90-leerlingen onder het gemiddelde van de referentiesteekproef. Vooral de achterstand van de 1.90-leerlingen is bijzonder groot. Wat taalprestaties betreft ligt deze groep meer dan een standaarddeviatie onder het landelijke gemiddelde. De rekenprestaties zijn beter, maar ook deze liggen nog ver onder de 50. In vergelijking met de prestaties van de allochtone doelgroepleerlingen valt de achterstand van de 1.25-leerlingen mee. Zowel bij taal als bij rekenen zijn hun scores ongeveer eenzelfde standaarddeviatie lager dan het landelijke gemiddelde. De gemiddelde scores laten echter niet zien dat er binnen de 1.25-leerlingen een groep leerlingen is te onderscheiden die vrijwel geen achterstand heeft. Het gaat daarbij om leerlingen van wie één van beide ouders een opleiding hoger dan LBO heeft of een beroepsniveau hoger dan geschoolde handarbeid. De taal- en rekenscores van deze leerlingen wijken nauwelijks van die van de 1.00-leerlingen af en daardoor verhullen ze de achterstand van de echte probleemgroep: de leerlingen van wie beide ouders een laag opleidings- en beroepsniveau hebben. De gemiddelde T-score op taal en rekenen van de 'echte' 1.25-leerlingen ligt rond de 46 (Tesser, Mulder & Van der Werf, 1991).

Het spreekt vanzelf dat leerlingen die met een achterstand het basisonderwijs afsluiten, niet voor alle schooltypen in het voortgezet onderwijs geschikt zijn. Het is de taak van de basisschool om een advies uit te brengen over het schooltype dat het best bij de betreffende leerling past. Gezien de taal- en rekenprestaties van de leerlingen uit de OVB-doelgroepen is het niet verwonderlijk dat zij over het algemeen lage adviezen krijgen. In Tabel 2 is te zien hoe de verdeling van de adviezen er per wegingsfactor uitziet.

Tabel 2

Adviezen uitgesplitst naar wegingsfactor

	1.00	1.25	1.90
IBO	.1	2.2	5.2
IBO/LBO	.6	.9	1.9
LBO	12.4	31.6	33.5
LBO/MAVO	4.5	7.3	9.8
MAVO	24.7	26.9	25.1
MAVO/HAVO	10.4	6.7	10.0
HAVO	21.2	11.3	5.6
HAVO/VWO	15.9	8.6	4.5
VWO	7.7	2.2	1.2
OVERIG	2.3	2.4	3.1
N	2259	1831	2266

De verschillen in adviezen tussen leerlingen uit de OVB-doelgroepen en de overige leerlingen zijn overduidelijk. De adviezen aan de 1.25- en de 1.90-leerlingen zijn veel lager dan de adviezen aan de 1.00-leerlingen. Van de 1.00-leerlingen krijgt 45 procent een HAVO- of VWO-advies, bij de 1.25-leerlingen is dat percentage 22 en bij de 1.90-leerlingen slechts 11. Eén op de drie leerlingen uit de OVB-doelgroepen krijgt een LBO-advies, tegen één op de acht van de 1.00-leerlingen. De percentages MAVO-adviezen zijn bij de drie wegingsfactoren ongeveer gelijk. Opvallend is het hoge percentage 1.90-leerlingen dat een IBO- of IBO/LBO-advies krijgt. Eén op de 14 van deze leerlingen heeft volgens de basisschool in het voortgezet onderwijs (wellicht) extra aan-

Tabel 3

Gemiddelde T-scores voor taal en rekenen per advies, uitgesplitst naar wegingsfactor

	TAAL			REKENEN		
	1.00	1.25	1.90	1.00	1.25	1.90
IBO	*	36.8	32.1	*	36.1	32.8
IBO/LBO	39.0	39.4	32.3	37.9	35.0	36.3
LBO	44.8	43.5	35.8	44.0	43.4	38.1
LBO/MAVO	44.8	46.2	39.0	45.1	45.9	40.7
MAVO	50.1	49.2	40.9	48.7	49.2	44.2
MAVO/HAVO	51.9	53.8	44.0	52.0	52.2	47.9
HAVO	55.6	55.7	47.8	56.6	56.3	52.4
HAVO/WVO	58.0	56.9	48.4	58.3	57.0	53.8
WVO	61.3	59.8	53.2	60.9	62.7	56.9

* < 10

dacht nodig in de vorm van individueel onderwijs.

Aan 1.90-leerlingen wordt vaker een laag advies gegeven dan aan 1.00- en 1.25-leerlingen. Toch lijken de verschillen in adviezen tussen de groepen minder opzienbarend dan de verschillen in taal- en rekenprestaties. Dat zou erop kunnen wijzen dat de relatie tussen prestaties en advies per wegingsfactor verschilt. Of dat zo is, hebben we onderzocht door voor de drie wegingsfactoren de gemiddelde taal- en rekenscores per advies te berekenen. De resultaten daarvan staan in Tabel 3.

De gemiddelde taal- en rekenprestaties per advies vertonen een opvallend regelmatig verloop. Hoe hoger het advies, hoe hoger de gemiddelde taal- en rekenscores. Zelfs de gemiddelde scores van de gecombineerde adviezen liggen vrij precies tussen het hogere en lagere advies in.

De gemiddelde scores van de 1.00-leerlingen en van de 1.25-leerlingen ontlopen elkaar bij de meeste adviezen niet zoveel. Bij sommige adviezen zijn de scores van de 1.00-leerlingen wat hoger, bij andere adviezen die van de 1.25-leerlingen. De gemiddelde scores van de allochtone doelgroep leerlingen wijken daarentegen zeer sterk af van die van de 1.00- en 1.25-leerlingen. Bij eenzelfde advies hebben de 1.90-leerlingen consequent veel lagere scores dan de leerlingen uit de twee andere groepen.

Betekent dit nu ook dat bij gelijke prestaties 1.90-leerlingen een hoger advies krijgen dan 1.00- en 1.25-leerlingen? En zo ja, welke gevolgen hebben de relatief hoge adviezen voor de verdere schoolloopbaan in het voortgezet

onderwijs? Over die vragen gaat het tweede deel van deze bijdrage.

2.2 Hogere adviezen aan allochtone leerlingen?

Op het eerste gezicht lijken de gemiddeld lagere prestaties per advies bij de 1.90-leerlingen erop te wijzen dat er bij de advisering aan 1.90-leerlingen lagere eisen worden gesteld dan aan 1.00- en 1.25-leerlingen. Dat zou betekenen dat 1.90-leerlingen dus relatief hoge adviezen krijgen. Toch mag die conclusie op basis van deze voorstelling van zaken niet worden getrokken. Door de gemiddelde prestaties te berekenen gegeven een bepaald advies - de prestaties te corrigeren voor het advies - wordt namelijk impliciet een model gehanteerd waarin het advies van invloed is op de prestaties (zie Mulder & Pijl, 1992). Een dergelijk model is natuurlijk ir-reëel aangezien het advies de prestaties niet beïnvloedt, maar de prestaties het advies. De vraag of 1.90-leerlingen relatief hoge adviezen krijgen, kan alleen worden beantwoord door de adviezen aan 1.00-, 1.25- en 1.90-leerlingen met dezelfde taal- en rekenprestaties met elkaar te vergelijken. We hebben dat gedaan met behulp van covariantie-analyse. Bij deze analyse wordt het effect van een variabele op een andere variabele onderzocht, nadat de scores op de afhankelijke variabele zijn 'gezuiverd' van de invloed van andere, op dat moment niet relevant geachte, variabelen. In dit verband gaat het om het effect van de wegingsfactor op het advies, nadat is gecontroleerd voor de taal- en rekenscores. Het effect wordt weergegeven als de gemiddelde afwijking van de betreffende wegingsfactor ten opzichte van het gemiddelde advies van de totale groep leerlingen. Wijkt de

score van een bepaalde wegingsfactor af van het gemiddelde, dan heeft die wegingsfactor, ook na controle voor de prestaties, nog een zelfstandig effect op het advies. Als het zo is dat 1.90-leerlingen bij gelijke prestaties hogere adviezen krijgen dan de 1.00- en 1.25-leerlingen, dan zal de afwijkingsscore van wegingsfactor 1.90 ten opzichte van het totale gemiddelde advies groter zijn dan de afwijkingsscore van de twee andere wegingsfactoren.

In de analyses zijn de adviezen geschaald volgens de leerjarenladder van Bosker en Van der Velden (1989). Het uitgangspunt bij de leerjarenladder is dat 6-VWO het hoogst bereikbare niveau in het voortgezet onderwijs is. Aan de voltooiing van VWO-6 wordt de waarde 12 toegekend. De positie van een leerling wordt weergegeven als de mate waarin die top van het onderwijssysteem is bereikt in termen van leerjaren. Het minimum van de leerjarenladder wordt op één gesteld en houdt in dat er voortgezet speciaal onderwijs is geadviseerd. Een leerling die een VWO-advies krijgt, 'springt' meteen naar de zesde tree. De schaling van de adviezen volgens de leerjarenladder ziet er als volgt uit:

SO	1	MAVO	4
IBO	2	MAVO/HAVO	4,5
IBO/LBO	2,5	HAVO	5
LBO	3	HAVO/VWO	5,5
LBO/MAVO	3,5	VWO	6

De resultaten van de covariantie-analyse staan in Tabel 4. Voorafgaand aan de analyse is getoetst op mogelijke interactie-effecten, maar deze bleken niet significant. De gemiddelde adviesscore van de totale groep (de Grand Mean) bedraagt 4.14. De getallen in Tabel 4 geven per wegingsfactor de afwijking ten opzichte van dat gemiddelde aan. In de linker kolom staat de afwijking wanneer niet wordt gecontroleerd voor de taal- en rekenprestaties, in de rechter kolom staat de afwijking wanneer daar wel voor wordt gecontroleerd.

Wanneer geen rekening wordt gehouden met de taal- en rekenprestaties van de leerlingen krijgen de 1.00-leerlingen de hoogste adviezen en de 1.90-leerlingen de laagste. De 1.25-leerlingen zitten daar tussenin. Na controle voor de prestaties veranderen de afwijkingsscores. Bij gelijke prestaties zijn er geen verschillen meer tussen de adviezen aan 1.00-

Tabel 4

Afwijkingsscores per OVB-wegingsfactor van het gemiddelde advies, zonder en met controle voor taal- en rekenprestaties. Grand Mean = 4.14

wegingsfactor	zonder controle	met controle
1.00	.30	.12
1.25	-.27	-.17
1.90	-.47	.11
èta	.30	
bèta		.14

en 1.90-leerlingen. De adviezen aan de 1.25-leerlingen zijn duidelijk lager. Het feit dat de bèta veel kleiner is dan de èta geeft aan dat de samenhang tussen wegingsfactor en advies voor een groot deel door de prestaties wordt bepaald. Toch blijft er ook na controle voor de prestaties een rechtstreeks effect van wegingsfactor op advies over. Op basis van de gegevens in de tabel kan de vraag of 1.90-leerlingen relatief hoge adviezen krijgen worden beantwoord met: ja, maar alleen in vergelijking met leerlingen die ook tot de OVB-doelgroepen behoren, dus alleen vergeleken met leerlingen met een vergelijkbare sociaal-economische achtergrond. In vergelijking met de 1.00-leerlingen is er geen enkel verschil.

2.3 De gevolgen van het advies voor de loopbaan in het voortgezet onderwijs

Uit schoolloopbaanonderzoek is bekend dat de doorstroom naar het type voortgezet onderwijs nauw samenhangt met het sociaal milieu waaruit de leerling komt. Er vindt een scheiding naar milieu plaats waarbij de OVB-doelgroepleerlingen overwegend naar LBO en MAVO gaan en de 1.00-leerlingen veel vaker op HAVO of VWO terechtkomen. Door de relatief hoge adviezen is het gemiddelde prestatieniveau van de 1.90-leerlingen aan het begin van het voortgezet onderwijs lager dan dat van de 1.25-leerlingen op hetzelfde schooltype. Het is niet ondenkbaar dat 1.90-leerlingen daardoor vaker blijven zitten of vaker naar een ander (lager) schooltype gaan. Het effect van het relatief hoge advies is echter niet zonder meer vast te stellen. Een complicerende factor is namelijk dat allochtone leerlingen vaker dan autochtone leerlingen voor een schooltype kiezen dat hoger is dan het advies (Mulder, 1991; Mulder & Tesser, 1992). En ook een hogere keuze heeft tot gevolg dat het prestatieniveau

van 1.90-leerlingen lager is dan dat van hun Nederlandse klasgenoten, met een mogelijk eigen effect op de verdere schoolloopbaan.

Om toch enig zicht te krijgen op het gevolg van de relatief hoge adviezen aan 1.90-leerlingen is de volgende weg bewandeld. Er is uitgegaan van het gegeven dat in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs de gemiddelde taal- en rekenprestaties van de 1.90-leerlingen binnen elk schooltype lager zijn dan die van de 1.00- en 1.25-leerlingen. De lagere prestaties kunnen zowel een gevolg zijn van de relatief hoge adviezen, als van de keuze voor een hoger schooltype dan is geadviseerd. Eerst is onderzocht of die lagere prestaties aan het begin van het voortgezet onderwijs in het tweede leerjaar een lagere onderwijspositie tot gevolg hebben. Hierbij is de onderwijspositie weer geoperationaliseerd in termen van de leerjarenladder. Wanneer de 1.90-leerlingen in het tweede leerjaar een lagere onderwijspositie hebben dan de 1.00- of 1.25-leerlingen die in het eerste leerjaar in een vergelijkbaar schooltype zaten, dan zou dat kunnen komen door de relatief hoge adviezen en/of door het feit dat allochtonen vaker voor een hoger schooltype kiezen dan is geadviseerd. Wanneer er tussen de drie wegingsfactoren echter géén verschillen in gemiddelde onderwijspositie zijn, dan luidt de conclusie dat de relatief hoge adviezen (nog) geen zichtbare nadelige gevolgen hebben.

De vraag of er in het tweede leerjaar verschillen in onderwijspositie tussen de wegingsfactoren bestaan, is onderzocht met behulp van regressie-analyse. De wegingsfactor is als dummy-variabele in de analyse opgenomen. Daarbij is van elke wegingsfactor een afzonderlijke variabele gemaakt die twee waarden kan aannemen: een 1 als de leerling de betreffende wegingsfactor heeft en een 0 als dit niet het geval is. In de regressie-analyses met dummies doet één wegingsfactor niet mee, namelijk de 1.00-leerlingen. Deze groep fungeert als vergelijkingsgroep waartegen de 1.25- en 1.90-leerlingen worden afgezet. De regressiecoëfficiënten van de dummies representeren de verschillen in gemiddelde onderwijspositie van de betreffende wegingsfactor ten opzichte van de gemiddelde onderwijspositie van de vergelijkingsgroep. De analyses zijn per schooltype uitgevoerd, telkens op de leerlingen die in het

eerste leerjaar op eenzelfde schooltype zaten. Om de significantiewaarden van de effecten van de wegingsfactoren onderling te kunnen vergelijken, zijn de aantallen 1.00-, 1.25- en 1.90-leerlingen binnen eenzelfde schooltype gelijk gesteld. De resultaten van de analyses staan in Tabel 5.

Tabel 5
Effecten van wegingsfactor op de onderwijspositie in het tweede leerjaar, vergelijkingsgroep: 1.00-leerlingen (ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten)

	1.25	1.90
IBO	n.s.	.21
IBO/LBO	n.s.	-.45
LBO	n.s.	n.s.
LBO/MAVO	n.s.	n.s.
MAVO	n.s.	-.11
MAVO/HAVO	n.s.	-.23
HAVO	-.52	*
HAVO/VWO	-.22	-.34
VWO	n.s.	*
MAVO/HAVO/VWO	-.30	-.36

* < 10

Voor de 1.25-leerlingen die in het eerste leerjaar in een VWO-klas zaten of in een klas lager dan HAVO, geldt dat hun onderwijspositie in het tweede leerjaar niet afwijkt van die van de 1.00-leerlingen. De 1.25-leerlingen die in het eerste leerjaar in een HAVO-, HAVO/VWO of MAVO/HAVO/VWO-klas zaten, hebben in het tweede leerjaar gemiddeld een lagere positie dan de 1.00-leerlingen. Op de hogere schooltypen (HAVO-VWO-niveau) doen de 1.00-leerlingen het dus beter dan de 1.25-leerlingen.

De onderwijspositie van 1.90-leerlingen in een LBO- of LBO/MAVO-klas wijkt niet significant van die van de 1.00-leerlingen af. Dat is wel het geval bij de overige schooltypen. De 1.90-leerlingen in IBO-klassen hebben in het tweede leerjaar een hogere onderwijspositie bereikt dan de 1.00-leerlingen; 1.90-leerlingen die in een IBO/LBO-, MAVO-, MAVO/HAVO- HAVO/VWO- of MAVO/HAVO/VWO-klas zaten, hebben gemiddeld een lagere onderwijspositie bereikt.

Over de onderwijspositie van de 1.90-leerlingen in een HAVO- of VWO-klas kunnen we geen uitspraken doen. Het totaal aantal leerlingen in die klassen is daarvoor te klein.

In het tweede leerjaar is de onderwijspositie

van 1.90-leerlingen dus ongunstiger dan die van 1.00- en 1.25-leerlingen die in het eerste jaar op hetzelfde schooltype zaten. De 1.90-leerlingen zijn vaker blijven zitten, vaker naar een lager schooltype overgestapt of minder vaak naar een hoger schooltype gegaan. Dat zou te maken kunnen hebben met de relatief hoge adviezen of met het feit dat ze vaker voor een hoger schooltype kiezen dan is geadviseerd. Voor het effect van de schoolkeuze is gecontroleerd door leerlingen met elkaar te vergelijken die op dezelfde manier van het advies zijn afgeweken. Daartoe zijn drie groepen leerlingen onderscheiden: leerlingen die het advies hebben opgevolgd, leerlingen die lager hebben gekozen dan het advies en leerlingen die voor een hoger schooltype hebben gekozen dan geadviseerd. Het opvolgen van het advies is ook als dummy-variabele in de vergelijking opgenomen. Leerlingen die het advies hebben opgevolgd fungeren als vergelijkingsgroep, leerlingen die hebben gekozen voor een hoger dan wel lager schooltype worden tegen de vergelijkingsgroep afgezet. Verdwijnt het effect van de wegingsfactor na toevoeging van de variabele 'afwijking van het advies' dan kan worden geconcludeerd dat de lagere onderwijspositie bij het betreffende schooltype is veroorzaakt door het hoger of lager kiezen dan het advies. In Tabel 6 is te zien bij welke schooltypen het afwijken van het advies een rol speelt bij de onderwijspositie van de leerlingen. Bij MAVO/HAVO/VWO-klassen kan niet voor de keuze worden gecontroleerd, omdat het advies vrijwel altijd onderdeel uitmaakt van het gekozen schooltype.

Bij de 1.90-leerlingen verdwijnt bij vrijwel alle schooltypen het verschil in onderwijspositie ten opzichte van de 1.00-leerlingen na controle voor het afwijken van het advies. Wanneer we leerlingen met elkaar vergelijken die op dezelfde manier van het advies zijn afgeweken is er geen verschil meer in onderwijspositie. Dat geldt voor 1.90-leerlingen die in het eerste jaar in een IBO/LBO-, MAVO- of MAVO/HAVO-klas zaten. De lagere onderwijspositie van deze leerlingen is dus te wijten aan hun schoolkeuze. Hun *te hoge* schoolkeuze, want dat blijkt op alle schooltypen een negatief effect te hebben op de onderwijspositie in het tweede leerjaar. Bij IBO en HAVO/VWO blijft ook na controle voor het afwijken van het advies een effect van de wegingsfactor bestaan. Bij het IBO is het onmogelijk om hoger te kiezen dan het advies, en een lagere keuze heeft geen enkel effect. Bij HAVO/VWO heeft de schoolkeuze wel invloed (het effect van de wegingsfactor wordt immers kleiner), maar toch is de hogere keuze niet de hele verklaring voor de lagere onderwijspositie van de 1.90-leerlingen.

Bij de 1.25-leerlingen die in het eerste jaar in een HAVO-klas zaten, verdwijnt het verschil ten opzichte van de 1.00-leerlingen na controle voor de keuze. Ook hier is de hoge keuze de verklaring voor de lagere onderwijspositie in het tweede jaar. Bij HAVO/VWO geldt dat niet. Net als bij de 1.90-leerlingen blijft er bij dit schooltype nog een effect van de wegingsfactor bestaan.

Bij HAVO/VWO-leerlingen is er blijkbaar nog een andere factor in het geding. Of die andere

Tabel 6

Effecten van wegingsfactor op de onderwijspositie in het tweede leerjaar, zonder en met controle voor het afwijken van het advies, vergelijkingsgroep: 1.00-leerlingen (ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten)

	zonder controle		met controle		hogere keuze	lagere keuze
	1.25	1.90	1.25	1.90		
IBO	n.s.	.21	n.s.	.21	—	n.s.
IBO/LBO	n.s.	-.45	n.s.	n.s.	-.84	n.s.
LBO	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.36	n.s.
LBO/MAVO	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.18	n.s.
MAVO	n.s.	-.11	n.s.	n.s.	-.16	.32
MAVO/HAVO	n.s.	-.23	n.s.	n.s.	-.29	.48
HAVO	-.52	*	n.s.	*	-.55	n.s.
HAVO/VWO	-.22	-.34	-.19	-.25	-.35	n.s.
VWO	n.s.	*	n.s.	*	-.51	—
MAVO/HAVO/VWO	-.30	-.36				

* < 10

Tabel 7

Effecten van wegingsfactor op de onderwijspositie in het tweede leerjaar, na controle voor het afwijken van het advies en de taal- en rekenprestaties, vergelijkingsgroep: 1.00-leerlingen (ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten)

	1.25	1.90	hogere keuze	lagere keuze	taal	rekenen
IBO	n.s.	.22	—	n.s.	n.s.	n.s.
IBO/LBO	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
LBO	n.s.	n.s.	-.31	n.s.	.005	.005
LBO/MAVO	n.s.	n.s.	-.18	n.s.	n.s.	n.s.
MAVO	n.s.	n.s.	-.12	.29	.006	n.s.
MAVO/HAVO	n.s.	n.s.	-.25	n.s.	n.s.	.02
HAVO	n.s.	*	-.44	n.s.	.06	n.s.
HAVO/VWO	-.17	n.s.	-.26	n.s.	.01	.01
VWO	n.s.	*	-.50	—	n.s.	n.s.
MAVO/HAVO/VWO	-.27	n.s.			.02	.03

* < 10

factor het advies betreft kunnen we nagaan door naast de wegingsfactor en het afwijken van het advies, ook de taal- en rekenscores van de leerlingen in de analyses op te nemen. Wanneer dat tot gevolg heeft dat het effect van de wegingsfactor verdwijnt, dan wijst dat erop dat behalve de afwijking van het advies ook het advies zelf verantwoordelijk is voor de lagere onderwijspositie. Het effect van de prestaties kan immers niet meer worden toegeschreven aan de hogere schoolkeuze, omdat we daarvoor controleren. Het moet te maken hebben met het feit dat ook leerlingen die op dezelfde manier van het advies zijn afgeweken nog met een verschillend prestatieniveau het VO binnenkomen. En dus relatief hoge of lage adviezen hebben gehad.

De resultaten van de analyses met de taal- en rekenprestaties en de schoolkeuze staan in Tabel 7.

Bij de 1.90-leerlingen die in het eerste leerjaar in een HAVO/VWO-klas zaten, verdwijnt inderdaad het effect van de wegingsfactor helemaal na controle voor de taal- en rekenprestaties. Bij hen speelt naast de afwijking van het advies ook het advies zelf een rol bij hun lagere onderwijspositie in het tweede leerjaar. Zij hebben blijkbaar gekozen voor een hoger schooltype dan was geadviseerd, terwijl dat advies al relatief hoog was.

Bij de 1.25-leerlingen hebben de taal- en rekenprestaties geen effect op het verschil met de 1.00-leerlingen. Dat was ook niet te verwachten want binnen de schooltypen waren de prestatieverschillen tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen minimaal. Waarom zij in het tweede

leerjaar gemiddeld een lagere onderwijspositie hebben dan de 1.00-leerlingen is niet geheel duidelijk.

3 Conclusie

Bij gelijke prestaties zijn de adviezen aan 1.90-leerlingen hoger dan die aan 1.25-leerlingen, maar tussen de adviezen aan 1.90- en 1.00-leerlingen bestaat geen verschil. Dat betekent dat de bewering dat allochtone leerlingen relatief hoge adviezen krijgen in zijn algemeenheid niet houdbaar is. De bewering geldt slechts voorzover het allochtone en autochtone leerlingen met vergelijkbare sociale achtergrond betreft. Voor de praktische consequenties maakt die beperking echter niet erg veel uit. In het voortgezet onderwijs komen allochtone en Nederlandse leerlingen van vergelijkbaar milieu op hetzelfde schooltype bij elkaar in de klas. Binnen die schooltypen zouden de hogere adviezen aan allochtonen een negatief effect kunnen hebben op de verdere schoolloopbaan. We hebben, met uitzondering van het HAVO/VWO-advies, geen nadelige gevolgen vast kunnen stellen van de relatief hoge adviezen aan allochtone leerlingen voor hun onderwijspositie in het tweede leerjaar. Het kan zijn dat de verschillen tussen de adviezen aan autochtonen en aan allochtonen met gelijke prestaties te klein zijn om zo'n effect teweeg te brengen. Het kan echter ook betekenen dat de adviseerende leerkracht of directeur een juiste inschatting heeft gemaakt van het niveau van het kind, en dat hij of zij meer in het kind ziet dan uit

toetsprestaties kan worden afgelezen. Bij de advisering spelen immers veel andere factoren een rol, zoals motivatie en doorzettingsvermogen van het kind en de te verwachten ondersteuning van de ouders.

Dat de onderwijspositie van de 1.90-leerlingen in het tweede leerjaar ongunstiger is dan die van 1.00- en 1.25-leerlingen die in het eerste jaar op hetzelfde schooltype zaten, is voornamelijk een gevolg van het feit dat 1.90-leerlingen relatief vaak van het advies afwijken en voor een hoger schooltype kiezen dan is geadviseerd. Het niveau dat veel allochtone ouders voor hun kind kiezen is blijkbaar te hoog gegrepen. Waarom veel allochtone ouders het advies niet opvolgen is nog steeds niet helemaal duidelijk. Een van de redenen zou kunnen zijn dat zij een onjuiste inschatting maken van de mogelijkheden van hun kind. Wanneer ouders zelf de Nederlandse taal niet of nauwelijks beheersen en hun kind veel beter Nederlands spreekt dan zijzelf kan dat gemakkelijk leiden tot een overschatting van het niveau van hun kind. Dat geldt dan met name voor Turkse en Marokkaanse ouders.

In ander onderzoek wordt het hoge aspiratieniveau van allochtone ouders genoemd. Veel van hen zijn naar Nederland gekomen om een beter bestaan op te bouwen. Voor hen zelf is dat vaak niet of maar ten dele gelukt. Het is mogelijk dat ze voor hun kind een betere toekomst wensen en dat een goede opleiding daartoe de eerste stap is. Ten slotte zal ook de onbekendheid met het Nederlandse onderwijssysteem een belangrijke factor zijn. Dat er grote behoefte is aan informatie over de schoolkeuze blijkt uit het feit dat allochtone ouders in groten getale afkomen op informatie-bijeenkomsten die in de eigen taal worden gegeven. Deze bijeenkomsten, die nu nog op slechts enkele plaatsen in het land worden georganiseerd, verdienen zeker navolging, want met voorlichting in het Nederlands wordt maar een klein deel van de allochtone ouders bereikt.

Literatuur

- Bosker, R.J., & Velden, R.K.W. van der (1989). Schooleffecten en rendementen. In H. P. M. Creemers e.a. (red.). *Bijdragen aan de onderwijsresearch*, nr. 25. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Driessen, G.W.J.M. (1991). Discrepanties tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs – voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68, 27-35.

Jong, M.-J. de (1987). *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*.

Lisse: Swets & Zeitlinger.

Mulder, L. (1991). *De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs van de OVB-doelgroepen. Advies, schoolkeuze en rapportcijfers in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.

Mulder, L., & Tesser, P. (1992). *De schoolkeuzen van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.

Mulder, L., & Pijl, Y. (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.

Tesser, P., Mulder, L., & Werf, M. van der (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB-cohortonderzoeken*. Het leerlingenonderzoek. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.

Manuscript aanvaard 11-1-1993

Auteur

L. Mulder is werkzaam op het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen te Nijmegen en is sinds 1987 betrokken bij de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorraagsbeleid.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

The effect of the recommendation on the secondary school careers of non-indigenous pupils belonging to the OVB-target groups

L. Mulder. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 242-251.

Secondary school career recommendations are for the greater part based on schoolachievements. However, the relationship between achievement and recommendation is not entirely unambiguous. In recent years various researchers have come to the conclusion that the recommendations made to non-

indigenous pupils are relatively high. The question arises what the consequence of this is for the further secondary school career of non-indigenous pupils. This article focuses on this question. Data from the National Evaluation on Dutch Educational Priority Policy (OVB) formed the basis for the analyses. The results show that non-indigenous pupils indeed get relatively high recommendations, but only in comparison with indigenous pupils of comparable social background. The relatively high recommendations don't seem to be harmful to the further school career, at least not in the first two years of secondary school. After two years of secondary school the careers of non-indigenous pupils are worse than those of other pupils, but this is mainly due to the fact that non-indigenous pupils choose more often a higher school type than has been recommended.