

# Het advies voortgezet onderwijs: is de overradvisering over?

Geert Driessen<sup>1</sup>

## Summary

*The recommendation for secondary school: is the 'over-recommendation' over?*

*In the last grade of Dutch primary school pupils receive a recommendation as regards the type of secondary school that is most appropriate for them to subsequently attend. On the basis of the national large-scale PRIMA cohort study data from nearly 8000 grade 8 pupils and 500 classes were analyzed. Analysis of variance and multilevel analysis were performed. The focus was on the relations between the recommendation for secondary school and a number of pupil background characteristics (e.g., sex, SES and ethnicity), cognitive and non-cognitive competencies (e.g., achievement and working attitude, respectively), and class and school characteristics (e.g., degree of urbanization and socioethnic and cognitive class composition). In explaining differences in level of recommendation the relative weight of each of these characteristics was determined. The results show pupils' achievement to be the most important factor by far, which supports the meritocratic principle. In addition, it appears that the phenomenon of 'over-recommendation', or categories of pupils with comparable achievement levels receiving different recommendations, does not correlate with ethnicity, cognitive school composition and degree of urbanization any longer.*

## 1. Inleiding

De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs is een cruciaal moment in de schoolloopbaan van kinderen. Met het advies en de keuze voor een bepaald type onderwijs worden de latere maatschappelijke kansen in belangrijke mate vastgelegd (Bosker, 1990). Onderzoek hiernaar wordt doorgaans verricht vanuit het perspectief van het streven naar de reductie van onderwijsongelijkheid, waarbij traditioneel drie doelgroepen centraal staan: meisjes, kinderen uit lagere sociaal-economische milieus en allochtone kinderen (Mulder, 1996).

Bij de totstandkoming van het advies zijn verschillende partijen betrokken. Leerlingen zelf hebben wensen en voorkeuren, evenals hun ouders. Groepsleerkrachten wegen bij het advies aan individuele leerlingen het prestatieniveau en de sociaal-etnische samenstelling van de klas mee. Daarnaast speelt het beleid van de school voor voortgezet onderwijs een rol, is de mate van verstedelijking van invloed en kunnen op gemeentelijk niveau tussen schoolbesturen

afspraken worden gemaakt over de verdeling en toelating van leerlingen. De advisering is daarmee een complex proces, waarbij uiteenlopende krachten werkzaam zijn en soms minder gewenste effecten optreden. In dit verband wordt sinds eind jaren tachtig regelmatig gewezen op het fenomeen 'overadvisering' van allochtone leerlingen (De Jong, 1987; Driessen, 1991). Deze leerlingen zouden bij gelijke prestaties een hoger advies krijgen dan autochtone leerlingen.

Overadvisering wordt vaak negatief benaderd. Ten opzichte van leerlingen die wel in overeenstemming met hun prestaties zijn geadviseerd, beginnen de overgeadviseerde leerlingen immers meteen al met een achterstand. Volgens Tesser en Iedema (2001) verklaart dit hun lagere rapportcijfers en hoge uitval in het voortgezet onderwijs. Aan de andere kant zijn er ook aanwijzingen dat overadvisering op langere termijn niet altijd negatief hoeft uit te pakken. Voor een deel van de leerlingen blijkt het achteraf een extra uitdaging en stimulans te zijn geweest om hun ambities waar te maken of misschien iets boven hun niveau uit te stijgen (Hustinx, 2002; Koeslag & Dronkers, 1994). Dergelijke bevindingen behoeven volgens Mulder (1993) en Mulder en Suhre (1995) enige nuancering. Zij concluderen dat de minder succesvolle loopbaan van allochtone leerlingen veel meer het gevolg is van de keuze voor een te hoog schooltype in het eerste jaar dan van het relatief hoge advies. Die keuze wordt gemaakt, casu quo afgedwongen door ouders die weliswaar het beste voorhebben met hun kinderen, maar onvoldoende zicht hebben op wat er voor nodig is voor een leerling om een dergelijke keuze ook waar te maken (Ledoux, Deckers, De Bruijn & Voncken, 1992; Smit, Driessen & Doesborgh, 2005; Van der Veen, 2001). Veel leerlingen die te hoog hebben gekozen, blijven zitten. De keuze voor een te hoog schooltype kan aanleiding geven tot motivatieverlies en ondermaats presteren. Van der Werf en Kuyper (2004) concluderen dat na de invoering van het vmbo basisscholen steeds hogere adviezen zijn gaan geven; dit onder druk van ouders, die per se niet willen hebben dat hun kind het vmbo bezoekt, dat door hen als een afvoerputje wordt beschouwd. Daardoor scoren de betreffende leerlingen als brugklasser lager op toetsen dan voorheen het geval was. De scholen passen hun lesniveau niet aan: in het derde jaar zijn de prestaties namelijk even hoog als vóór de invoering van het vmbo. Dat het lesniveau ondanks de lagere individuele prestaties even hoog blijft, komt doordat de leerlingen vóór het derde jaar vaker zijn uitgevallen of zijn uitgestroomd naar een lager schooltype dan voorheen.<sup>2</sup>

Overadvisering kent ook een tegenhanger, namelijk onderadvisering. Daarvan is sprake wanneer leerlingen lagere typen voortgezet onderwijs worden geadviseerd dan gezien hun capaciteiten gerechtvaardigd is. Over- en onderadvisering zijn relatieve begrippen; het ligt er maar net aan welke groep als norm wordt genomen (Claassen & Mulder, 2003). In tegenstelling tot overadvisering krijgen onderadvisering en mogelijke gevolgen daarvan nauwelijks aandacht (vergelijk Koeslag & Dronkers, 1994).

In dit artikel worden nieuwe analyses met betrekking tot het advies voortgezet onderwijs en overadvisering gepresenteerd. Daarvoor bestaan verschillende redenen, zowel maatschappelijke als wetenschappelijke. Door het strenger wordende overheidsbeleid, waarbij 'stapelen', omwegen en tweede-kansonderwijs steeds meer worden ontmoedigd, is de noodzaak van een adequaat advies alleen maar toegenomen. Het is daarmee nog belangrijker geworden meer inzicht te krijgen in processen rond die advisering, die kunnen leiden tot overadvisering en de

positieve dan wel negatieve gevolgen daarvan. Er zijn aanwijzingen dat de overadvisering van allochtone leerlingen aan het afnemen is. In dit artikel wordt de actuele stand van zaken gepresenteerd. Hiervoor is gebruikgemaakt van de recentste landelijke gegevens. Naast cognitieve competenties, zijn nu ook niet-cognitieve competenties in beschouwing genomen. Tot nu toe lag het accent hoofdzakelijk op de relatie tussen prestaties en advies. Tevens is de invloed van verschillende omgevingsfactoren (klas, school) onderzocht. Nieuw is dat het cognitieve niveau van de klas in beschouwing is genomen. Ten opzichte van eerdere onderzoeken is dit onderzoek dus inhoudelijk verbreed. Centraal in dit artikel staat de vraag of er momenteel ten aanzien van sommige groepen leerlingen (nog steeds) sprake is van overadvisering.

## 2. Mogelijke verklaringen

Overadvisering wordt voornamelijk in verband gebracht met etniciteit, of specifieker: de allochtone herkomst. Met name Turkse en Marokkaanse leerlingen krijgen bij dezelfde prestaties een hoger schooladvies dan autochtone leerlingen. Voor deze 'etnische overadvisering' worden verschillende redenen gegeven. Ze betreffen het niveau van de individuele leerling en dat van de klas, de school en de bredere context; tussen deze niveaus bestaan veel samenhangen en onderlinge afhankelijkheden.

*Leerlingniveau.* Een vaak aangevoerde verklaring voor overadvisering is dat leerkrachten rekening houden met negatieve effecten van het migratieverleden van de kinderen (De Jong, 1987). Ondanks bijvoorbeeld de slechte Nederlandse taalvaardigheid van sommige leerlingen vertrouwen de leerkrachten er op dat de intellectuele capaciteiten zodanig zijn dat de leerlingen toch een hoog onderwijstype aankunnen. Ze laten het ontwikkelingspotentieel zwaarder meewegen dan de actuele prestaties op een taaltoets. Wellicht wegen ze ook niet-cognitieve aspecten zwaarder mee, zoals motivatie en inzet. Deze leerlingen krijgen daarmee het voordeel van de twijfel (Kerkhoff, 1988). Ook kunnen de leerkrachten bang zijn te discrimineren en vertonen ze politiek correct gedrag. In feite is er nog steeds sprake van discriminatie, namelijk van positieve discriminatie (vergelijk Jungbluth, 1985). Maar in het kader van de bestrijding van onderwijsachterstanden wordt dat waarschijnlijk gemakkelijker geaccepteerd, zeker als het verder geen negatieve consequenties heeft voor de andere leerlingen (vergelijk Driessen, 1991).

*Klas/schoolniveau.* Een andere oorzaak heeft te maken met de samenstelling van de klas. Bekend is dat het oordeel van leerkrachten over individuele leerlingen beïnvloed wordt door het niveau van de andere leerlingen in de klas (het 'frog-pond'-effect; Guldmond, 1984). Leerkrachten hanteren bij de beoordeling van hun leerlingen een rangorde. Daardoor krijgen iets betere leerlingen in een klas met een overwegend laag cognitief niveau gemakkelijker een relatief hoog advies dan leerlingen met vergelijkbare prestaties in een klas met een hoog niveau (Mulder & Tesser, 1992; Brandsma & Doolaard, 1999). Het cognitieve niveau van de klas is op zijn beurt verbonden met de sociale en etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie (Driessen, 2002). Allochtone kinderen en kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus presteren gemiddeld minder dan autochtone kinderen uit hogere sociaal-economische milieus.

Naarmate er sprake is van een concentratie van dergelijke kinderen in een klas, is onlosmakelijk ook het prestatieniveau van die klas lager en zal in die klassen ten gevolge van het 'frog-pond'-effect eerder overadvisering plaatsvinden.

*Contextniveau.* Dronkers, Van Erp, Robijns en Roeleveld (1998) constateren dat in de grote steden sprake is van overadvisering, ook nadat rekening is gehouden met relevante leerling- en schoolkenmerken (vergelijk Van Langen & Suhre, 2001). Volgens hen kan dit mede worden toegeschreven aan de specifieke leefstijl en het assertievere klimaat in grote steden en de daaruit voortvloeiende pressie van ouders. Leerkrachten hebben er minder gezag en ouders komen eerder op voor hun rechten. Verschillen in advisering zouden ook kunnen worden teruggevoerd op het kleinere aandeel laaggeschoolde autochtone ouders, het grotere aandeel allochtone ouders en op de dominantie van openbaar onderwijs in de grote steden; allemaal factoren die met elkaar samenhangen.

Vanuit een theoretisch perspectief kan overadvisering worden opgevat als een afwijking van het meritocratische principe. Volgens dat principe zou het innemen van een bepaalde maatschappelijke positie louter bepaald mogen worden door iemands capaciteiten, talenten en inzet, kortom iemands competenties; factoren als sekse, afkomst en etniciteit zouden daarbij geen rol mogen spelen (Luyten & Bosker, 2004; Meijnen, 2004). Vertaald naar het onderwerp dat hier centraal staat, het advies voor het voortgezet onderwijs, zijn er twee interpretaties van dat principe mogelijk, een brede en een beperkte. Bij de brede interpretatie worden hier behalve cognitieve competenties, ook niet-cognitieve competenties onder begrepen. De omschrijving van 'niet-cognitieve competenties' is ruim, maar vaak worden er aspecten als inzet en motivatie mee bedoeld. Bij een beperkte interpretatie wordt louter gekeken naar het effect van de cognitieve competenties, in casu toetsprestaties, op het advies (Tesser & Iedema, 2001). Volgens die laatste benadering zou de samenhang (in casu correlatie) tussen prestaties en advies dus perfect moeten zijn; volgens de eerste benadering hoeft dat niet het geval te zijn en is er ook een samenhang met bijvoorbeeld inzet en motivatie. Wanneer de samenhangen tussen de cognitieve (en eventueel niet-cognitieve) competenties enerzijds en het advies anderzijds niet perfect zijn, wordt gesproken van overadvisering.

Recente, longitudinale analyses lijken uit te wijzen dat de overadvisering van allochtone leerlingen substantieel is verminderd. Claassen en Mulder (2003) rapporteren dat de in 1988 en 1992 geconstateerde overadvisering in 2000 is omgeslagen in onderadvisering. Tesser en Iedema (2001) vermoeden dat dit het gevolg is van procedure-afspraken die in de grote steden zijn gemaakt om het advies beter af te stemmen op de prestaties. Maar er zijn waarschijnlijk nog andere factoren in het geding. Een afname valt bijvoorbeeld ook te verwachten omdat de leerkrachten in de loop van de jaren steeds meer ervaring met allochtone leerlingen hebben opgedaan en daarom een betere kijk hebben gekregen op hun reële capaciteiten en mogelijkheden. Verder is er in de afgelopen periode in het politieke klimaat veel veranderd (men denke aan Pim Fortuyn en de maatschappelijke discussie over eertijds gevoelige onderwerpen). De terughoudendheid bij het stellen van harde eisen en de angst om te discrimineren is sindsdien aanzienlijk minder geworden. Een laatste punt is misschien dat, omdat ook scholen voor voortgezet onderwijs steeds meer worden afgerekend op hun rendement, deze kritischer zijn geworden in hun toelatingsbeleid.

### 3. Methode

#### 3.1 Steekproeven

Gebruik is gemaakt van gegevens die zijn verzameld bij de vijfde meting van het PRIMA-cohortonderzoek uit 2002/03 (Driessen, Van Langen & Vierke, 2004). Aan PRIMA nemen steeds circa zeshonderd basisscholen deel met 60.000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8. De totale PRIMA-steekproef kan worden onderverdeeld in een landelijk representatieve steekproef van 420 scholen en een aanvullende steekproef van 180 scholen met een oververtegenwoordiging van leerlingen uit achterstandssituaties. Het eerste deel van de onderhavige analyses, waar het gaat om het geven van inzicht in de verdelingen en bivariate samenhangen, is gericht op de leerlingen uit groep 8 van de representatieve steekproef; het tweede deel, waar de multivariate samenhangen tussen de onderscheiden kenmerken centraal staan, op de totale steekproef. De informatie is afkomstig van leerlingen, ouders, groepsleerkrachten en directies. De gegevens hebben per onderzoeksinstrument en kenmerk verschillende aantallen ontbrekende waarden. Bij een door de groepsleerkrachten op toevalsbasis ingevulde vragenlijst over de leerlingen, zijn deze aangevuld via imputatie van het gemiddelde van de etnische groep waartoe de leerling behoort. In de andere gevallen zijn leerlingen waarvan één of meer waarden ontbraken uit het bestand verwijderd. Correlationele analyse liet zien dat er geen sprake is van selectieve uitval ten opzichte van de oorspronkelijke steekproef. De uiteindelijke, representatieve steekproef die wordt gebruikt voor de beschrijvende analyses telt 5664 leerlingen uit 497 klassen; de totale steekproef, die wordt gebruikt voor de multivariate analyses, bevat 7883 leerlingen uit 519 klassen.

#### 3.2 Instrumenten

De informatie is verzameld met behulp van verschillende instrumenten. Het Groepsformulier bevat gegevens uit de schooladministratie over het kind en diens ouders. Er zijn intelligentietests en prestatietoetsen afgenomen bij de leerlingen. Op het Uitstroomformulier hebben de scholen aangegeven welk advies zij de leerlingen hebben gegeven. De groepsleerkrachten hebben via het Leerlingprofiel hun leerlingen beoordeeld op een aantal niet-cognitieve competenties. In de Leerlingvragenlijst overgang basis- – voortgezet onderwijs hebben de leerlingen vragen beantwoord met betrekking tot die overgang.

De uiteindelijke kenmerken kunnen worden verdeeld in vier blokken, namelijk cognitieve competenties, niet-cognitieve competenties, achtergrondkenmerken van leerlingen, en achtergrondkenmerken van klassen/scholen. In tabellen 1a en 1b volgt eerst een korte aanduiding van elk van de kenmerken. Bij de achtergrondkenmerken geef ik meteen de verdelingen weer op basis van de representatieve steekproef.

Tabel 1a: Overzicht operationalisatie advies en cognitieve en niet-cognitieve competenties

	Omschrijving	Categorieën/schaling
Advies	Advies directeur/leerkracht groep 8 voor het geschiktste type voortgezet onderwijs.	Categorieën: (1) vmbo-lwoo, (2) vmbo-kbl, (3) vmbo-tl, (4) havo, (5) vwo. <sup>a</sup>
<i>Cognitieve competenties</i>		
Intelligentie	Non-verbale intelligentietest.	Somscore van 34 items.
Loopbaan	Loopbaanverloop. Geeft indicatie voor zittenblijven; bepaald op basis van de leeftijd.	Categorieën: (1) vertraagd, (2) onvertraagd.
Taalprestaties	PRIMA-toets Algemene taalvaardigheid.	Vaardigheidsscore op basis van 64 items.
Rekenprestaties	Cito-toets Rekenen/wiskunde.	Vaardigheidsscore op basis van 120 items.
Leesprestaties	Cito-toets Begrijpend lezen.	Vaardigheidsscore op basis van 50 items.
<i>Niet-cognitieve competenties</i>		
Etnische breuk <sup>b</sup>	Oordeel leerkracht over het linguïstisch-cultureel verschil tussen de thuis- en schoolsituatie.	Schaal op basis van 3 items; voorbeeld: 'In dit gezin wordt een andere taal gesproken' ( $\alpha = 0,89$ ). Bereik: (1) beslist onwaar tot (5) beslist waar.
Thuisklimaat <sup>b</sup>	Oordeel leerkracht over het onderwijs-ondersteunend thuis-klimaat.	Schaal op basis van 4 items; voorbeeld: 'In dit gezin worden leren en nieuwsgierigheid bevorderd' ( $\alpha = 0,87$ ). Bereik: (1) beslist onwaar tot (5) beslist waar.
Zelfvertrouwen	Oordeel leerkracht over het zelfvertrouwen van de leerling.	Schaal op basis van 3 items; voorbeeld: 'De leerling is bang en angstig' ( $\alpha = 0,85$ ). Bereik: (1) beslist onwaar tot (5) beslist waar.
Werkhouding	Oordeel leerkracht over de werkhouding van de leerling.	Schaal op basis van 4 items; voorbeeld: 'Denkt al gauw dat het werk af is' ( $\alpha = 0,81$ ). Bereik: (1) beslist onwaar tot (5) beslist waar.
Sociaal gedrag	Oordeel leerkracht over het sociale gedrag van de leerling.	Schaal op basis van 4 items; voorbeeld: 'Is vaak brutaal' ( $\alpha = 0,83$ ). Bereik: (1) beslist onwaar tot (5) beslist waar.
Aanspreekbaar	Oordeel leerkracht over de aanspreekbaarheid van de leerling in het Nederlands.	Bereik: (1) zeer slecht tot (5) zeer goed
Inzet	Oordeel leerling over diens inzet.	Schaal op basis van 8 items; voorbeeld: 'Op school werk ik hard' ( $\alpha = 0,72$ ). Bereik: (1) (bijna) nooit tot (4) (bijna) altijd.

<sup>a</sup> lwoo = leerwegondersteunend onderwijs, kbl = kader beroepsgerichte leerweg, tl = theoretische leerweg.

<sup>b</sup> Etnische breuk en thuis-klimaat zijn eigenlijk geen competenties van leerlingen, maar eerder omstandigheden/voorwaarden. In verband met de leesbaarheid van de tekst zijn ze toch onder de niet-cognitieve competenties geschaard.

Tabel 1b: Overzicht operationalisatie achtergrondkenmerken van leerlingen en klassen/scholen, met tussen [...] de verdelingen op basis van de representatieve steekproef

	Omschrijving	Categorieën en verdeling
<i>Achtergrondkenmerken leerlingen</i>		
Sekse		(1) jongen [50%], (2) meisje [50%].
Opleiding ouders		(1) lo [7%], (2) lbo [23%], (3) mbo [41%], (4) hbo/wo [29%].
Etniciteit		(1) autochtoon [82%], (2) gemengd autochtoon en allochtoon [5%], (3) Surinaams en Antilliaans [2%], (4) Turks [4%], (5) Marokkaans [3%], (6) overig [4%].
<i>Achtergrondkenmerken klassen/scholen</i>		
Aandeel 0,25-leerlingen in de klas	Het percentage autochtone achterstandsleerlingen.	Gemiddelde 18%; voor de beschrijvende analyses in drie categorieën verdeeld: (1) 0% [21%], (2) 1-24% [46%], (3) $\geq$ 25% [33%].
Aandeel 0,90-leerlingen in de klas	Het percentage allochtone achterstandsleerlingen.	Gemiddelde 13%; voor de beschrijvende analyses in drie categorieën verdeeld: (1) 0% [53%], (2) 1-24% [31%], (3) $\geq$ 25% [16%].
Cognitief niveau van de klas	Geaggreerde taal- en rekenprestaties in termen van de gemiddelde z-scores.	Gemiddelde 1,48; voor de beschrijvende analyses in drie categorieën verdeeld: (1) laag [21%], (2) midden [36%], (3) hoog [43%].
Richting school	Denominatie/signatuur.	(1) Openbaar [33%], (2) RK [32%], (3) PC [28%], (4) overig-bijzonder [7%].
Gemeentetype	Urbanisatiegraad van de plaats van vestiging van de school.	(1) G4 (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Utrecht) [9%], (2) G21 (overige grote gemeenten) [11%], (3) modaal [56%], (4) platteland [24%].

BRON: PRIMA, 5<sup>e</sup> meting, 2002/03

### 3.3 Analyse-opzet

Voor de beschrijvende analyses is hoofdzakelijk gebruikgemaakt van variantie-analyse. Daarbij wordt allereerst het advies bivariaat gerelateerd aan de cognitieve en niet-cognitieve competenties, en vervolgens worden advies en competenties in verband gebracht met de achtergrondkenmerken van leerlingen en klassen/scholen. Zoals gebruikelijk in schoolloopbanenonderzoek, wordt het advies hier als een intervalvariabele opgevat (vergelijk Dronkers e.a., 1998). Voor de toetsende analyses is gebruikgemaakt van multilevel-analyse. In die multivariate analyses wordt geprobeerd het advies te voorspellen uit de competenties en achtergrondkenmerken.

Vanwege de grote aantallen klassen en leerlingen zeggen de traditioneel gehanteerde criteria voor significantie hier niet veel (vergelijk Koeslag & Dronkers, 1995); de samenhangen zijn immers al gauw significant, terwijl hun relevantie vaak nihil is. Daarom ligt bij de beschrijvende analyses het accent op de sterkte van de samenhang, in casu de *eta*-coëfficiënt. Cohen

(1988) noemt een samenhang van 0,10 'weak', 0,30 'medium' en 0,50 'strong'. Een samenhang van 0,10 impliceert slechts 1 procent verklaarde variantie. Daarom wordt hier een iets hogere ondergrens genomen: een samenhang wordt relevant beschouwd bij  $\eta^2 \geq 0,15$  en bovendien sterker relevant bij  $\eta^2 \geq 0,20$  (ofwel ruim 2 procent, respectievelijk 4 procent verklaarde variantie). Ter informatie staat in de beschrijvende tabellen ook de mate van significantie (vergelijk Bosker, Mulder & Glas, 2001; Driessen & Doesborgh, 2003).

## 4. Resultaten

### 4.1 Adviezen beschreven

In het bovenste deel van tabel 2 staat de procentuele verdeling van de adviescategorieën; in het onderste deel volgen de gemiddelden en standaarddeviaties van het advies en tevens die van de cognitieve en niet-cognitieve competenties. Deze tabel bevat ook de correlaties ( $r$ ) van de competenties met het advies. Gemiddeld genomen krijgen de kinderen een advies dat op het niveau vmbo-tl ('mavo') ligt. Ruim 80 procent van de leerlingen heeft een onvertraagde

Tabel 2: *Advies en cognitieve en niet-cognitieve competenties (in %, gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties met advies)*

	Gemiddelde, %	sd	r x advies	
Advies (%)				
– vmbo-lwoo	6			
– vmbo-kbl	17			
– vmbo-tl	27			
– havo	26			
– vwo	25			
Gemiddeld advies	3,5	1,2		
Intelligentie	26	4,2	0,43	**
Onvertraagd (%)	81	39,6	0,32	**
Taalprestaties	1122	35,3	0,60	**
Rekenprestaties	118	8,9	0,73	**
Leesprestaties	57	16,2	0,72	**
Thuisklimaat	3,6	0,7	0,39	**
Etnische breuk	1,7	0,9	-0,21	**
Aanspreekbaar	4,5	0,5	0,29	**
Inzet	3,3	0,4	0,33	**
Zelfvertrouwen	3,8	0,6	0,16	**
Werkhouding	3,4	0,7	0,37	**
Gedrag	3,7	0,6	0,17	**

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$

BRON: PRIMA, 5<sup>e</sup> meting, 2002/03



schoolloopbaan, ofwel 20 procent is ooit een keer blijven zitten of heeft een klas overgeslagen. Er is gemiddeld genomen in matig sterke mate sprake van een onderwijsondersteunend thuis-klimaat. De score op 'etnische breuk' duidt er op dat zich in beperkte mate linguïstisch-cultu-rele verschillen voordoen tussen de thuis- en schoolsituatie. Gemiddeld genomen zijn de leer-lingen goed tot zeer goed aanspreekbaar in het Nederlands. Hun inzet is doorgaans goed, even-als hun zelfvertrouwen en sociaal gedrag; hun werkhouding is volgens de leerkrachten wat minder. Uit de laatste kolom van de tabel volgt dat er meestal matig sterke tot sterke samen-hangen zijn van de onderscheiden competenties met het advies, waarbij die van de cognitieve competenties aanzienlijk sterker zijn dan die van de niet-cognitieve.

In enkele vervolganalyses zijn de relaties tussen advies en de cognitieve en niet-cognitieve competenties enerzijds en de achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen anderzijds onderzocht. Eerst is nagegaan of er relevante verschillen (dat wil zeggen  $\eta \geq 0,15$ ) zijn naar *seks*. Dat bleek nauwelijks het geval te zijn: jongens scoren iets beter op rekenen dan meisjes (120 versus 117;  $\eta = 0,16$ ), meisjes scoren volgens hun leerkrachten iets beter op werkhou-ding (3,6 versus 3,3;  $\eta = 0,22$ ) en sociaal gedrag (3,8 versus 3,5;  $\eta = 0,19$ ).

De verschillen met betrekking tot *opleiding van de ouders* worden in tabel 3 samengevat.

Tabel 3: *Advies en cognitieve en niet-cognitieve competenties naar opleiding ouders (gemiddel-den)*

	Opleiding ouders				Totaal	eta	
	lo	lbo	mbo	hbo/wo			
Advies (%)							
– vmbo-lwoo	16	11	4	1	6	0,20	**
– vmbo-kbl	32	29	14	7	17	0,25	**
– vmbo-tl	28	30	31	20	27	0,11	**
– havo	15	18	29	30	26	0,13	**
– vwo	9	11	22	43	25	0,29	**
Gemiddeld advies	2,7	2,9	3,5	4,1	3,5	0,39	**
Intelligentie	25	25	27	28	26	0,22	**
Onvertraagd (%)	54	72	84	89	81	0,24	**
Taalprestaties	1091	1110	1124	1135	1122	0,35	**
Rekenprestaties	113	115	118	122	118	0,32	**
Leesprestaties	45	51	57	64	57	0,36	**
Thuisklimaat	2,9	3,3	3,7	3,9	3,6	0,40	**
Etnische breuk	3,5	1,9	1,6	1,5	1,7	0,56	**
Aanspreekbaar	4,1	4,5	4,6	4,7	4,5	0,34	**
Inzet	3,3	3,3	3,3	3,4	3,3	0,10	**
Zelfvertrouwen	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	0,04	
Werkhouding	3,3	3,3	3,4	3,6	3,4	0,15	**
Gedrag	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	0,11	**

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$

BRON: PRIMA, 5<sup>e</sup> meting, 2002/03

Het bovenste deel van de tabel toont een bevestiging van de reproductiethese: circa 85 procent van de kinderen van lo-opgeleide ouders en 70 procent van de lbo-opgeleide ouders heeft zelf ook maximaal een advies vmbo, terwijl 43 procent van de kinderen van ouders met een havo- of vwo-opleiding zelf ook aan het voorportaal van een dergelijk eindniveau staat. Verder zijn er matig sterke tot sterke samenhangen van de competenties met het opleidingsniveau van de ouders. Op de vier laatste niet-cognitieve competenties in de tabel verschillen de kinderen maar zeer weinig. Vermeldenswaardig is dat van de kinderen van de lo-opgeleide ouders bijna de helft vertraging heeft opgelopen, terwijl dat voor maar zo'n 10 procent van de kinderen van hbo/wo-opgeleide ouders het geval is.

In tabel 4 zijn de competenties waarop relevante verschillen bestaan uitgesplitst naar *etniciteit*.

Tabel 4: Advies en cognitieve en niet-cognitieve competenties naar etniciteit (gemiddelden)

	Autoch- toon	Gemengd	Etniciteit			Overig alloch- toon	Totaal	eta	
			Suri- naams/ Antilliaans	Turks	Marok- kaans				
Advies (%)									
– vmbo-lwoo	5	3	9	13	15	8	6	0,11	**
– vmbo-kbl	15	15	22	30	28	21	17	0,10	**
– vmbo-tl	27	25	37	28	32	24	27	0,04	
– havo	27	31	20	19	17	24	26	0,06	**
– vwo	26	26	12	9	8	22	25	0,12	**
Gemiddeld advies	3,5	3,6	3,1	2,8	2,8	3,3	3,5	0,18	**
Onvertraagd (%)	84	80	71	62	54	62	81	0,20	**
Taalprestaties	1126	1125	1105	1085	1095	1109	1122	0,29	**
Rekenprestaties	119	119	114	114	113	116	118	0,18	**
Leesprestaties	58	59	49	45	47	53	57	0,22	**
Thuisklimaat	3,7	3,5	3,1	3,0	2,8	3,2	3,6	0,34	**
Etnische breuk	1,4	2,0	2,9	3,8	3,9	3,5	1,7	0,86	**
Aanspreekbaar	4,6	4,5	4,3	3,9	4,1	4,3	4,5	0,42	**

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$

BRON: PRIMA, 5<sup>e</sup> meting, 2002/03

De etnisch gemengde categorie krijgt gemiddeld genomen het hoogste advies, terwijl de Turken en Marokkanen het laagste advies krijgen. Zoals te verwachten viel, zijn de verschillen in toetsprestaties het grootst bij het onderdeel taal.

Met betrekking tot het *aandeel autochtone achterstandsl leerlingen* is er maar één relevant verschil: kinderen in klassen met 0 procent van die leerlingen scoren 2,1 op etnische breuk, in klassen met 1-24 procent is de score 1,6 en in klassen met  $\geq 25$  procent 1,7 ( $eta = 0,19$ ).

Wat betreft het *aandeel allochtone achterstandsl leerlingen* bleek dat kinderen in klassen met relatief veel van deze leerlingen gemiddeld relevant lagere scores halen, met name op taal. In

klassen met 0 procent allochtone leerlingen is de taalscore 1126, met 1-24 procent van dergelijke leerlingen 1123 en met  $\geq 25$  procent van die leerlingen 1103 ( $\eta^2 = 0,22$ ). Bij rekenen en lezen tekent zich eenzelfde dichotomie af (in beide gevallen  $\eta^2 = 0,16$ ).

Uit de analyses met betrekking tot het *cognitieve niveau van de klas* volgde dat leerlingen in klassen met een laag cognitief niveau ook relevant lagere adviezen krijgen dan in klassen met een hoger niveau. Dat verschil manifesteert zich vooral bij het laagste en het hoogste adviesniveau (vmbo-lwoo, respectievelijk vwo). Vervolgens scoren leerlingen in klassen met het hoogste cognitieve niveau ook het hoogste op alle cognitieve en niet-cognitieve competenties; bij de prestaties gaat het steeds om  $\eta^2$ 's van rond de 0,30. Op inzet, zelfvertrouwen, werkhouding en gedrag zijn ook hier geen relevante verschillen.

Met betrekking tot de *richting van de school* bleken er op etnische breuk en aanspreekbaarheid in het Nederlands verschillen te bestaan, maar die kunnen geheel worden 'wegverklaard' door het feit dat de categorie overig-bijzonder ook islamitische scholen omvat.

Wat betreft het *gemeentetype* zijn er slechts enkele verschillen. De leerlingen in de G4 (de vier grote gemeenten: Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) scoren beduidend lager op taal, maar dat verschil kan nagenoeg geheel worden 'wegverklaard' door het lagere cognitieve niveau van de klas. Daarnaast deden zich verschillen voor in thuisklimaat, etnische breuk en aanspreekbaarheid in het Nederlands; deze kunnen worden 'wegverklaard' door het grotere aandeel allochtone achterstandsleerlingen in de G4.

#### 4.2 Adviezen verklaard

In het voorgaande is een beschrijving gegeven van de verdelingen van en bivariate relaties tussen de verschillende kenmerken uit dit onderzoek. In deze paragraaf worden deze relaties multivariaat geanalyseerd, waarvoor gebruik is gemaakt van het multilevel-programma MLN (Rasbash, Steele, Browne & Prosser, 2004). Voor deze analyses is de totale PRIMA-steekproef genomen, dat wil zeggen de steekproef met een oververtegenwoordiging van scholen met veel allochtone en autochtone achterstandsleerlingen. Omdat het hier gaat om het blootleggen van relaties en niet om representatieve uitspraken te doen, is de totale steekproef geschikter omdat die ook voor relatief kleine groepen een goede celvulling garandeert.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op twee onderwerpen, namelijk de relatieve invloed van de onderscheiden (blokken van) kenmerken op het advies voor het voortgezet onderwijs en de kwestie van de verschillende vormen van overadvisering. Bij het eerste onderwerp gaat het om de mate waarin het advies kan worden voorspeld vanuit 'legitieme' factoren zoals de taal-, reken- en leesprestaties (legitiem vanuit het meritocratisch ideaal), en de mate waarin andere, niet direct op schoolprestaties betrekking hebbende, factoren nog iets toevoegen aan de variantie in advies. Om een antwoord te krijgen op deze vraag zijn analyses in drie stappen uitgevoerd. Eerst zijn modellen opgesteld met de cognitieve competenties en achtergrondkenmerken van de leerlingen, vervolgens modellen met de niet-cognitieve competenties, en tot slot zijn de resulterende modellen gecombineerd. De eerste twee stappen hadden mede tot doel om tot zuiniger modellen te komen.

In tabel 5 staan de belangrijkste resultaten van deze analyses. De tabel bevat de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Deze geven het aantal punten verandering in advies bij 1 punt verandering in de predictor. Bij predictoren met een grote range worden deze coëfficiënten zeer klein. Om tot eenvormigheid in de presentatie te komen, zijn voor de predictoren taal, rekenen, lezen en intelligentie de scores door 10 gedeeld. Het resultaat is daarmee dus de verandering in advies per 10 punten verandering in de predictor. Concreet: een coëfficiënt van 0,22 voor taal betekent dus 0,22 punten hoger advies per 10 punten hogere taalscore. Bij de dichotome kenmerken is steeds aangegeven wat de referentiecategorie is. In de tabel vindt ook modeltoetsing plaats; dat gebeurt steeds door de parameters van het betreffende model te vergelijken met die van het voorafgaande model.

In de eerste stap is eerst een zogenoemd leeg of nulmodel geschat. Onder dit model 0 zien we dat 14,4 procent van de variantie verband houdt met verschillen tussen klassen en 85,6 procent met verschillen tussen leerlingen. Bij model 1 zijn alleen de drie prestatiematen ingevoerd, die alle drie significant blijken te zijn op 0,001-niveau. Ruim tweederde (68,6%) van de variantie in advies kan voorspeld worden vanuit deze drie maten. Onder model 2 worden nog twee cognitieve factoren toegevoegd. We zien dat bij gelijke prestaties, intelligentere leerlingen en leerlingen met een normale (=onvertraagde) schoolloopbaan relatief hoge adviezen krijgen. Onder model 3 worden vervolgens enkele leerlingachtergrondkenmerken toegevoegd. Hier zien we dat bij gelijke prestaties, intelligentie en loopbaan, meisjes, kinderen van hoogopgeleide ouders en allochtone kinderen (met name van Marokkaanse kinderen en kinderen uit de categorie overig allochtoon) relatief hoge adviezen krijgen. Daarna zijn twee series interacties ingevoerd. Vanwege de resultaten zijn de betreffende modellen niet opgenomen in de tabel. Het betrof allereerst de interacties tussen opleiding ouders en etniciteit en die tussen opleiding en prestaties. Hiermee kan bijvoorbeeld worden nagegaan of het effect van de opleiding op het schooladvies verschilt binnen de onderscheiden etnische groepen. Vervolgens zijn alle overige interactie-effecten opgenomen, namelijk etniciteit x sekse, opleiding x sekse, sekse x prestaties taal, rekenen en lezen en etniciteit x prestaties taal, rekenen en lezen. Deze 32 interacties bleken samen niet meer dan 0,6 procent extra variantie te verklaren.

In de tweede stap van de analyses is het effect van de niet-cognitieve competenties op het schooladvies geanalyseerd. Het betreft thuisclimaat, etnische breuk, aanspreekbaarheid in het Nederlands, inzet, zelfvertrouwen, werkhouding en sociaal gedrag. Uit deze analyse bleek dat alle predictoren een significant effect hadden op 0,001-niveau, met uitzondering van etnische breuk, die in het geheel niet significant was.

In de derde stap van de analyses zijn beide eerdere stappen gecombineerd. Hierbij zijn de interacties uit de eerste stap buiten beschouwing gelaten, evenals de predictor etnische breuk uit de tweede stap. In model 4 in tabel 5 worden de significante niet-cognitieve competenties toegevoegd. Onder dat model zijn behalve de ongestandaardiseerde, ook de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten opgenomen. Met behulp van die laatst genoemde coëfficiënten kan een indruk worden verkregen van het relatieve gewicht van de predictoren. Uit vergelijking van modellen 3 en 4 blijkt dat de niet-cognitieve kenmerken maar zeer weinig toevoegen: leerlingen uit hogere milieus, die beter aanspreekbaar zijn in Nederlands, een betere inzet, meer zelf-

Tabel 5: Resultaten multilevel-analyse van de relatie advies voortgezet onderwijs en cognitieve competenties, leerlingachtergrondkenmerken en niet-cognitieve competenties (ongestandaardiseerde en in model 4 tevens ( ) gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

	Model				
	0	1	2	3	4
<i>Regressiecoëfficiënten</i>					
Intercept	3,3 **				
Taalprestaties <sup>a</sup>		0,05 **	0,05 **	0,05 **	0,04 ** (0,13)
Rekenprestaties <sup>a</sup>		0,66 **	0,62 **	0,63 **	0,58 ** (0,43)
Leesprestaties <sup>a</sup>		0,25 **	0,24 **	0,23 **	0,21 ** (0,27)
Intelligentie <sup>a</sup>			0,11 **	0,08 **	0,07 ** (0,03)
Loopbaan (referentie = onvertraagd)			-0,22 **	-0,21 **	-0,18 ** (-0,06)
Sekse (referentie = meisje)				-0,09 **	-0,04 * (-0,02)
Opleiding ouders				0,10 **	0,08 ** (0,06)
Etniciteit (referentie = autochtoon):					
– gemengd				0,06	0,09 * (0,02)
– Surinaams/Antilliaans				0,11	0,15 ** (0,02)
– Turks				0,10 *	0,17 ** (0,04)
– Marokkaans				0,12 **	0,18 ** (0,04)
– overig				0,21 **	0,25 ** (0,05)
Thuisklimaat					0,11 ** (0,06)
Aanspreekbaar					0,12 ** (0,05)
Inzet					0,20 ** (0,06)
Zelfvertrouwen					0,04 ** (0,02)
Werkhouding					0,10 ** (0,06)
Gedrag					-0,05 ** (-0,03)
<i>Verklaarde varianties</i>					
Klasniveau	14,4	58,6	59,6	60,3	61,8
Leerlingniveau	85,6	70,3	71,0	71,6	73,1
Totaal		68,6	69,4	70,0	71,5
+ Klasniveau			1,0	0,7	1,5
+ Leerlingniveau			0,7	0,6	1,5
+ Totaal			0,8	0,6	1,5
<i>Modelfit</i>					
Verbetering	25028,9	15579,2	15403,1	15226,4	14821,1
Verskil <i>df</i>		3	2	7	6

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$

<sup>a</sup> Om tot eenvormigheid bij de presentatie te komen, zijn de scores op de predictoren taal, rekenen, lezen en intelligentie door 10 gedeeld.

BRON: PRIMA, 5<sup>e</sup> meting, 2002/03

vertrouwen, een betere werkhouding hebben en minder sociaal gedrag vertonen, krijgen relatief gezien een iets hoger advies. Tezamen voegen deze zes kenmerken niet meer dan 1,5 procent variantieverklaring toe. De laatste kolom laat de gestandaardiseerde coëfficiënten zien.

Hieruit kan worden afgeleid dat de rekenprestaties doorslaggevend zijn voor het advies, gevolgd door de lees- en taalprestaties. De overige predictoren hebben allemaal coëfficiënten van 0,06 en lager. Vergelijking van modellen 1 en 4 onderstreept nogmaals de dominante rol van de prestaties bij de advisering. De prestaties verklaren ruim tweederde van de variantie in advies. De factoren die kunnen duiden op een (onterechte) bias in het advies van de school, in de vorm van over- en onderadvisering op grond van niet-prestatiegebonden overwegingen, verklaren samen slechts 3 procent van de totale variantie in advies.

In de voorafgaande analyses lag de nadruk op het relatieve gewicht van de onderscheiden predictoren bij de verklaring van verschillen in het schooladvies. In de hierna volgende analyses wordt specifiek ingegaan op het fenomeen overadvisering, zoals dat in de onderzoeksliteratuur naar voren komt. Hierbij wordt uitgegaan van drie perspectieven: etniciteit, gemeentetype en cognitief niveau van de klas. In tabel 6 staan allereerst de resultaten met betrekking tot etniciteit. In de betreffende modellen zijn naast de achtergrondkenmerken van de leerlingen en hun prestaties ook twee klaskenmerken opgenomen, namelijk de percentages autochtone en allochtone achterstandsleerlingen (respectievelijk 0,25- en 0,90-leerlingen). In verband met de eenvormige presentatie van de gegevens zijn de scores door 10 gedeeld.

Uit model 1 volgt dat allochtone leerlingen gemiddeld een lager advies krijgen dan autochtone leerlingen. Voor Marokkaanse en Turkse leerlingen gaat het zelfs om een verschil van rond de 0,70 op een schaal die varieert 1 tot 5 (vergelijk de rij 'Advies: gemiddeld' in tabel 4). Uit model 2 blijkt dat deze lage adviezen veroorzaakt worden door de lagere schoolprestaties van allochtone leerlingen: na correctie voor de prestaties zijn de verschillen met de autochtone leerlingen vrijwel geheel verdwenen. Model 3 maakt duidelijk dat er, rekening houdend met een aantal niet-prestatiegerichte factoren, een zwakke overadvisering plaatsvindt van de categorieën overig allochtone en Marokkaanse leerlingen. Uit model 4 kan worden afgelezen dat de samenstelling van de klas wat betreft het aandeel autochtone en allochtone achterstandsleerlingen niets aan de verklaringskracht van model 3 toevoegt. Uit dat model volgt dat alleen de overig allochtone leerlingen nog overgeadviseerd worden. Hoewel het betreffende effect statistisch significant is, stelt het praktisch nauwelijks iets voor (namelijk minder dan een zesde standaarddeviatie). Verder blijkt dat, rekening houdend met de in dat model opgenomen kenmerken, intelligentere leerlingen en kinderen van hoogopgeleide ouders worden overgeadviseerd, en vertraagde kinderen en jongens worden ondergeadviseerd. Maar ook hier geldt dat deze effecten praktisch gezien zeer weinig voorstellen.

Soortgelijke analyses wat betreft etniciteit zijn ook uitgevoerd met gemeentetype en cognitief niveau van de klas. Wat betreft gemeentetype bleek dat in de grotere gemeenten (G4 en G21) gemiddeld iets lagere adviezen worden gegeven (coëfficiënten 0,39, respectievelijk 0,48), hetgeen komt door de lagere schoolprestaties van de leerlingen in deze gemeenten: als voor prestaties correcties worden toegepast, verschillen de gemeenten niet wat betreft het adviesniveau. Ook vindt er in grotere gemeenten geen over- of onderadvisering plaats op basis van samenhangen met niet-prestatiegerichte factoren of klassamenstelling. Wat betreft het cognitieve niveau van de klas kwam naar voren dat in klassen met een hoog cognitief niveau gemiddeld ook een hoger advies wordt gegeven (coëfficiënt 1,00). Dit houdt verband met de

Tabel 6: Resultaten multilevel-analyse overadvisering naar etniciteit (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

	Model				
	0	1	2	3	4
<i>Regressiecoëfficiënten</i>					
Intercept	3,3 **				
Etniciteit (referentie = autochtoon):					
– gemengd		0,00	0,05	0,06	0,05
– Surinaams/Antilliaans		-0,50 **	0,09	0,11	0,09
– Turks		-0,66 **	0,00	0,10 *	0,07
– Marokkaans		-0,70 **	-0,03	0,12 **	0,09
– overig		-0,19 **	0,13 **	0,21 **	0,19 **
Taalprestaties <sup>a</sup>			0,05 **	0,05 **	0,05 **
Rekenprestaties <sup>a</sup>			0,66 **	0,63 **	0,63 **
Leesprestaties <sup>a</sup>			0,25 **	0,23 **	0,23 **
Intelligentie <sup>a</sup>				0,08 **	0,08 **
Loopbaan (referentie = onvertraagd)				-0,21 **	-0,21 **
Sekse (referentie = meisje)				-0,09 **	-0,09 **
Opleiding ouders				0,10 **	0,10 **
% autochtone achterstandsleerlingen					-0,03 **
% allochtone achterstandsleerlingen					0,01
<i>Verklaarde varianties</i>					
Klasniveau	14,4	29,6	58,8	60,3	62,1
Leerlingniveau	85,6	1,5	70,4	71,6	71,6
Totaal		5,5	68,7	70,0	70,2
+ Klasniveau			29,2	1,5	1,8
+ Leerlingniveau			68,9	1,2	0,0
+ Totaal			63,2	1,3	0,3
<i>Modelfit</i>					
Verbetering	25028,9	24794,8	15555,2	15226,4	15208,2
Verskil <i>df</i>		5	3	4	2

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$ <sup>a</sup> Om tot eenvormigheid bij de presentatie te komen, zijn de scores op de predictoren taal, rekenen, lezen en intelligentie door 10 gedeeld.BRON: PRIMA, 5<sup>e</sup> meting, 2002/03

hogere schoolprestaties van leerlingen in deze klassen. Na correctie voor de prestaties is er in klassen met een hoog cognitief niveau zelfs sprake van een onderadvisering; leerlingen in hoogpresterende klassen worden dus strenger beoordeeld. Deze onderadvisering is eigenlijk nog sterker (coëfficiënt 0,35) als rekening wordt gehouden met de onderadvisering die plaatsvindt in klassen met relatief veel autochtone en allochtone achterstandsleerlingen. In combinatie met de negatieve samenhang tussen cognitief niveau en aandeel achterstandsleerlingen zorgt dit ten onrechte voor een lagere samenhang tussen cognitief niveau klas en advies.

## 5. Discussie

In deze bijdrage stond het advies voor het voortgezet onderwijs dat kinderen in groep 8 van het basisonderwijs krijgen, centraal. De kernvraag was of er momenteel nog steeds sprake is van overadvisering, oftewel of groepen leerlingen een advies krijgen dat niet in overeenstemming is met hun prestaties. Overadvisering kan worden opgevat als een afwijking van het meritocratische principe. Die vraag is vanuit drie invalshoeken benaderd: etniciteit, gemeentetype, en cognitief niveau van de klas.

In eerdere analyses hebben Luyten en Bosker (2004) zich de vraag gesteld hoe meritocratisch schooladvies zijn. Zij maakten eveneens gebruik van PRIMA-data, zij het van een oudere meting. Wat de kernvariabelen betreft analyseerden zij niet de PRIMA-toetsresultaten, maar die van de Cito-Eindtoets (waarbij overigens niet werd gedifferentieerd naar vakgebied). Ook zij concludeerden dat de prestaties veel meer gewicht in de schaal leggen bij de bepaling van het advies dan de sociaal-etnische achtergrond. Dit houdt in dat leerlingen met goede prestaties een minder gunstige achtergrond kunnen compenseren, maar dat, omgekeerd, een voordelige achtergrond weinig soelaas biedt bij ondermaats presteren. Volgens Luyten en Bosker lijkt de relatie tussen capaciteiten en advies in de tijd steeds sterker te worden en daarmee het – al sterke – meritocratisch gehalte van de adviezen toe te nemen. De bevindingen van de hier gepresenteerde analyses sluiten daar bij aan. De prestaties van de leerlingen zijn doorslaggevend bij de totstandkoming van het advies, en de overige cognitieve en niet-cognitieve factoren en sociaal-etnische achtergronden van de leerlingen kunnen daar nauwelijks nog iets aan toevoegen.

In het onderhavige onderzoek zijn nog enkele specifieke varianten van overadvisering bestudeerd. In de eerste plaats overadvisering van allochtone leerlingen. Op het bestaan van dat fenomeen is sinds eind jaren tachtig al veelvuldig gewezen (De Jong, 1987). Uit recente analyses komt naar voren dat de overadvisering van allochtone leerlingen substantieel is verminderd (Claassen & Mulder, 2003). De hier gepresenteerde analyses laten zien dat een dergelijke advisering zich praktisch niet meer voordoet: bij gelijke prestaties krijgen alle etnische groepen vergelijkbare adviezen. Er is een uitzondering: bij de heterogene categorie overige allochtonen is nog sprake van een geringe mate van overadvisering. Dronkers e.a. (1998) wezen op een andere variant van overadvisering. Uit hun analyses bleek dat in de grote steden sprake was van overadvisering, ook nadat rekening is gehouden met de invloed van verschillende leerling- en schoolkenmerken. Een oorzaak daarvoor kan gelegen zijn in het assertievere grootstedelijke klimaat, waar leerkrachten minder gezag hebben en ouders meer pressie uitoefenen. De bevindingen van het onderhavige onderzoek ondersteunen dat niet. De in de grotere steden gemiddeld iets lagere schooladviezen kunnen volledig op het conto worden geschreven van de lagere schoolprestaties van leerlingen in die steden; van overadvisering is geen sprake. Daar kan nog aan worden toegevoegd dat er ook geen relatie is met de sociaal-etnische samenstelling van de klassen: het aandeel autochtone en allochtone achterstandsléerlingen in de klas bieden geen verklaring. Als laatste is nog gekeken naar de klassamenstelling in termen van het gemiddelde prestatieniveau voor taal en rekenen. Een veronderstelling is dat de hoogte van het



schooladvies door de leerkracht beïnvloed wordt door de relatieve positie van de leerling in de klas. In een klas met een overwegend laag niveau zouden iets betere leerlingen bijvoorbeeld gemakkelijker een relatief hoog advies kunnen krijgen (vergelijk Driessen, Doesborgh, Ledoux, Van der Veen & Vergeer, 2003). De hier uitgevoerde analyses maken duidelijk dat in klassen met een hoog cognitief niveau ook hogere adviezen worden gegeven, maar dit komt door de hogere prestaties van de leerlingen in die klassen. Wanneer rekening wordt gehouden met die prestaties is er in klassen met een hoog cognitief niveau zelfs sprake van onderadvisering: de leerlingen krijgen er namelijk relatief lage adviezen (wat overigens ook als een afwijking van het meritocratisch principe kan worden opgevat). Al met al kan op basis van de hier uitgevoerde analyses geconstateerd worden dat voorzover overadvisering nog voorkomt, die niet samenhangt met etniciteit, gemeentetype en cognitief klasniveau.

## Noten

1. Geert Driessen is senior-onderzoeker op het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij verricht onderzoek op en publiceert over het brede terrein van sekse, afkomst en etniciteit in relatie tot onderwijsongelijkheid. Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen. E-mail: g.driessen@its.ru.nl. Web: www.geertdriessen.nl. Deze bijdrage is een van de producten van het NWO/PROO-project 'De voorbereiding op het voortgezet onderwijs', het analyseproject van de vijfde cyclus van het PRIMA-cohortonderzoek (projectnummer 411-20-031). Met dank aan Jan Doesborgh voor zijn hulp bij de analyses.
2. Kuyper, Suhre, Janssen en Pijl (2000) wijzen nog op een ander negatief effect van overadvisering. Wanneer overadvisering negatieve effecten heeft voor de individuele leerling (bijvoorbeeld doubleren, afstroom, uitval), heeft concentratie van dergelijke leerlingen een negatief effect op het rendement van de school. Aangezien dat rendement sinds enige tijd een zwaar accent krijgt in de overzichten van de Inspectie van het Onderwijs en de 'league tables' van Trouw kan dat leiden tot negatieve publiciteit voor de school en terugloop van leerlingenaantallen.

## Literatuur

- 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.
- Bosker, R., Mulder, L. & Glas, C. (2001). *Naar een nieuwe gewichtenregeling?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Brandsma, H. & Doolaard, S. (1999). Differences in effectiveness between primary schools and their impact on secondary school recommendation. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 430-450.
- Claassen, A. & Mulder, L. (2003). *Leerlingen na de overstap. Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Driessen, G. (1991). Discrepancies tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs – voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68, 27-35.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2003). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I. van der & Vergeer, M. (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs. Een studie naar de relatie tussen de sociale, etnische, religieuze en cognitieve schoolcompositie en de cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen. Analyses bij het PRIMA-cohortonderzoek, derde meting*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. 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*, 23, 17-30.
- Guldemond, H. (1984). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hustinx, P. (2002). School careers of pupils of ethnic minority background after the transition to secondary education: Is the ethnic factor always negative? *Educational Research and Evaluation*, 8, 169-195.
- Jong, M.-J. de (1987). *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jungbluth, P. (1985). *Verborgen discriminatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Kerckhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Koeslag, M. & Dronkers, J. (1994). Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 240-258.
- Kuyper, H., Suhre, C., Jansen, G. & Pijl, Y. (2000). *Geïntegreerd rendementsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Langen, A. van & Suhre, C. (2001). *Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Ledoux, G., Deckers, P., Bruijn, E. de & Voncken, E. (1992). *Met het oog op de toekomst: ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoor-rangsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Luyten, H. & Bosker, R. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, 89-103.
- Meijnen, W. (2003). Onderwijsachterstanden: een historische schets. In W. Meijnen (Ed.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (pp. 9-29). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijnen, G.W. (2004). Het concept meritocratie en het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81, 79-88.
- Mulder, L. (1993). De invloed van het advies op de schoolloopbaan van de OVB-doelgroep-leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 70, 242-251.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L. & Suhre, C. (1995). *OVB-doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs in schooljaar 1992/1993*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L. & Tesser, P. (1992). *De schoolkeuze van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W. & Prosser, B. (2004). *A user's guide to MLwiN. Version 2.0*. London: University of London.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Suhre, C. (2002). *Kansen voor kinderen. Een studie naar de invloed van gezin en school op de leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het primair onderwijs*. Groningen: GION.
- Tesser, P. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P. & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Veen, I. van der (2001). *Successful Turkish and Moroccan students in the Netherlands*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Werf, G. van der & Kuyper, H. (2004). Brugklasdocenten gaan niet op de hurken. Meer uitvallers en afstromers na invoering vmbo. *Didaktief*, 34, 22-24.