

De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: invloeden van thuis en school¹

Geert Driessen

The coming about of the recommendation for secondary school

In the last grade of Dutch primary school, pupils receive a recommendation regarding the type of secondary school that is most appropriate for them to subsequently attend. Analysis of variance was performed on data from nearly 5700 grade 8 pupils and 500 classes. The focus was on the role of the parents and schools concerning this recommendation. More specific topics were: the interests, expectations and possibilities of parental support; the factors that determine the recommendation; the parents' role in the decision making process; and both parental and juvenal (non)conformity with the recommendation. For each of these topics the relationships with pupil characteristics (sex, SES and ethnicity) and class/school characteristics (e.g., socioethnic composition) were analyzed.

Inleiding

De overgang van het basis- naar voortgezet onderwijs is niet alleen voor de kinderen, maar ook voor hun ouders en scholen een cruciaal moment. De keuze van het type voortgezet onderwijs bepaalt in belangrijke mate het uiteindelijk te realiseren onderwijsniveau en daarmee de beroepsmogelijkheden en maatschappelijke kansen (Bosker, 1990). Gegeven het feit dat de overheid stapelen, omwegen en tweedekansonderwijs steeds meer ontmoedigt, is het zaak meteen een keuze te maken die de beste kansen garandeert. Scholen hebben het beste

Geert Driessen is als senior-onderzoeker verbonden aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij verricht met name onderzoek naar en publiceert over de relatie onderwijs en etniciteit, milieu en sekse.

Correspondentieadres: Dr. Geert Driessen, ITS, Postbus 9048, 6500 KJ, Nijmegen, Tel.: 024-3653545. E-mail: g.driessen@its.ru.nl. Web: <http://www.geertdriessen.nl>.

voor met hun kinderen, namelijk om, gegeven de capaciteiten, het hoogste mogelijke onderwijstype te realiseren. Maar daarnaast wordt het voor basisscholen zelf steeds belangrijker zoveel mogelijk kinderen naar hoge types van voortgezet onderwijs door te laten stromen. In een cultuur waar scholen door middel van kwaliteitskaarten van de onderwijsinspectie, in dagbladen en schoolgidsen worden afgerekend op hun prestaties en toegevoegde waarde, is het voor het voortbestaan van een school van levensbelang te laten zien hoe goed ze zijn.

De keuze voor een bepaald type voortgezet onderwijs wordt sterk bepaald door het advies van de basisschool en een afsluitende toets, veelal de Eindtoets Basisonderwijs. Volgens het Cito geeft de toets aanvullende informatie op het advies en kan hij uitsluitsel geven in twijfelgevallen. Sommige scholen voor voortgezet onderwijs selecteren echter nadrukkelijk ook op toetsresultaten, waarmee ze de speelruimte van leerkrachten, leerlingen en ouders beperken. Veel basisscholen hechten aan meer aspecten belang dan alleen aan de resultaten van één toets en baseren hun advies ook op de (verwachte) ontwikkeling van de prestaties en op gedrags- en houdingskenmerken van het kind, zoals hun motivatie, werkhouding, doorzettingsvermogen en zelfstandigheid. Dat is voor een klein, maar groeiend aantal scholen reden om het gebruik van de Cito-toets categorisch af te wijzen (Appelhof, 2004). Verder wegen leerkrachten dikwijls ook de thuissituatie mee, bijvoorbeeld door te letten op de mate waarin het kind thuis ondersteund wordt bij zaken die met onderwijs te maken hebben. Een dergelijke ondersteuning wordt vaak opgevat als een vorm van sociaal en cultureel kapitaal (Driessen, 2001). Overigens wordt meestal alleen gewezen op positieve aspecten van dergelijk kapitaal; Kao (2004) wijst er echter op dat er ook negatieve varianten bestaan. Ouders kunnen via hun 'kapitaal' hun kinderen zodanig sturen, dat bij hen verkeerde verwachtingen worden gewekt, ze gedemotiveerd raken en juist gaan onderpresteren.

In hoeverre advisering een neutraal en puur meritocratisch proces is, is onderwerp van discussie (Luyten & Bosker, 2004). Onduidelijkheid hierover heeft onder meer te maken met het feit dat veel onderzoek zich voornamelijk richt op prestaties en gezinsstructurele kenmerken. Proceskenmerken en de rol van ouders en kinderen zelf zijn sterk onderbelicht. Naast de feitelijke capaciteiten spelen namelijk ook allerlei factoren uit de omgeving van het kind (i.c. gezin, school en buurt) een rol. Leerkrachten laten het beeld dat ze hebben van hun leerlingen meebepalen door hun sociale en etnische achtergrond (Jungbluth, 2003). Hoogopgeleide autochtone ouders kunnen hun kinderen niet alleen beter concreet ondersteunen bij zaken die met school te maken hebben, maar zijn ook meer bekend met de eisen van het onderwijs en mogelijkheden om daar optimaal profijt uit te halen. Allochtone ouders hebben doorgaans weliswaar hogere verwachtingen dan autochtone ouders, maar deze zijn vaak onrealistisch (Ledoux e.a., 1992; Smit & Driessen, 2002). Dit kan herleid worden tot hun ontoereikende taalvaardigheid in het Nederlands, hun onbekendheid met het Nederlandse onderwijstelsel en het hanteren van ongeschikte referentiegroepen, in casu oudere generaties en de eigen groep in plaats van autochtonen

(Goldsmith, 2004). De ambities van deze ouders kunnen zo bezien ook opgevat worden als een vorm van negatief kapitaal. Zij zijn er mede de oorzaak van dat hun kinderen in hogere typen van voortgezet onderwijs instromen dan door de leerkrachten geadviseerd (Mulder & Suhre, 1995). Dit kan nadelig uitpakken omdat allochtone kinderen van hun leerkrachten vaak ook al hogere adviezen krijgen dan hun prestaties rechtvaardigen, het verschijnsel van overadvisering en overpositionering (Driessen, 1991; Koeslag & Dronkers, 1994). Deze leerkrachten wegen het ontwikkelingspotentieel op het gebied van de Nederlandse taalvaardigheid mee in het advies. Ze veronderstellen dat de leerlingen omdat ze wel de benodigde intellectuele capaciteiten bezitten, geschikt zijn voor een hoger niveau. Het hoger adviseren en kiezen hoeven trouwens niet per se nadelig te zijn. Onderzoek laat zien dat het effect van het hoger kiezen op de gerealiseerde hogere positie na meerdere jaren in het voortgezet onderwijs niet helemaal verdwenen is. Ook is uit onderzoek naar succesvolle Turkse en Marokkaanse leerlingen gebleken dat de adviezen die juist deze groep kreeg doorgaans te laag waren gezien de positie in het voortgezet onderwijs na een aantal jaren (Van der Veen, 2001).

Dat leerlingen een bepaald advies hebben gekregen wil niet zeggen dat zij en hun ouders daar tevreden mee zijn. Ondanks een geringe speelruimte zullen ouders en leerlingen soms toch proberen anders te kiezen dan geadviseerd. Een belangrijke vraag is daarom of het advies uiteindelijk ook is opgevolgd en waarom wel of niet. Recente geluiden over druk die sommige ouders uitoefenen op leerkrachten van groep 8 om een zo hoog mogelijk advies te krijgen, doen vermoeden dat er tegenwoordig meer sprake is van pogingen tot beïnvloeding door ouders. Voor autochtone ouders worden in dit verband drie motieven genoemd: statusoverwegingen, de wens om bepaalde, 'te zwarte' scholen voor voortgezet onderwijs te mijden en de wens om opstroommogelijkheden veilig te stellen. Voor allochtone ouders lijkt vooral het laatste het belangrijkste motief te vormen (Karsten e.a., 2002). Daarbij lijken zij soms ook nog een onderscheid te maken naar de sekse van hun kinderen: de ambities die zij koesteren voor jongens liggen hoger dan die voor meisjes. Een motief dat eveneens een rol speelt, heeft te maken met de invoering van het vmbo. Het vmbo wordt geassocieerd met het oude vbo (en niet met de mavo) en heeft daarmee het stempel van 'afvalbak' gekregen. Ouders willen daarom koste wat kost voorkomen dat hun kinderen naar dat schooltype moeten en schromen niet daarvoor flinke druk op de leerkrachten uit te oefenen, die daar vervolgens vaak ook aan toegeven. Van der Werf & Kuyper (2002) spreken in dit verband van 'adviesinflatie'. Dronkers e.a. (1998) suggereren dat dergelijke pressie van ouders meer voorkomt in grote steden en dat daarbij het assertievere grootstedelijke klimaat een rol speelt. In de grote steden worden hogere adviezen gegeven dan elders, ook nadat rekening is gehouden met leerling- en schoolkenmerken. Deze verschillen zouden kunnen worden teruggevoerd op het geringere aandeel laaggeschoolde autochtone ouders, het grotere aandeel allochtone ouders, en door de dominantie van openbaar onderwijs. Zowel de sociaal-etnische schoolcompo-

sitie, de richting van de school, als ook de urbanisatiegraad spelen dus een rol. Analyses van Mulder en Tesser (1992) maken bovendien duidelijk dat de samenstelling van de schoolbevolking in termen van het gemiddelde prestatieniveau eveneens van belang is. Zij laten zien dat scholen met een laag prestatieniveau relatief hoge adviezen geven, maar ook dat scholen in het algemeen hogere adviezen aan allochtone leerlingen geven, dan aan autochtone leerlingen met dezelfde prestaties en een vergelijkbare sociale achtergrond.

Er is de laatste 15 jaar veel onderzoek verricht naar het advies voor voortgezet onderwijs. In verreweg de meeste studies rond dit onderwerp staat de relatie met de prestaties in het basisonderwijs, de verdere loopbaan in het voortgezet onderwijs, en sekse, sociaal milieu en etnische herkomst van de leerlingen centraal. De *processen rond advisering en de rol van ouders en scholen daarbij* vormen echter een nog vrijwel onbelicht terrein. De onderhavige bijdrage richt zich juist op dit soort aspecten, waarbij tevens wordt nagegaan welke relatie er is met kenmerken van de leerlingen en hun ouders en kenmerken van de scholen die zij bezoeken. Op basis van het bovenstaande formuleer ik de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Welke interesses, verwachtingen en mogelijkheden tot (inhoudelijke en emotionele) ondersteuning hebben ouders met betrekking tot de schoolloopbaan van hun kinderen?
- 2 Welke factoren spelen volgens de directies en leerkrachten een rol bij de totstandkoming van de adviezen?
- 3 Wat is de inbreng van de ouders bij de totstandkoming van het advies, welke druk oefenen zij daarbij uit, wat gebeurt er als ouders en school van mening verschillen?
- 4 In hoeverre zijn kind en ouders het eens met het gegeven advies, is het advies ook opgevolgd, en als dat niet is gebeurd wat waren daarvoor dan de redenen?
- 5 Welke relatie is er bij dit alles met de achtergronden van de kinderen en scholen?

Methode

Ik maak gebruik van gegevens die zijn verzameld bij de vijfde meting van het PRIMA-cohortonderzoek uit 2002/03 (Driessen e.a., 2004). Aan dat onderzoek namen in totaal 600 basisscholen met 60000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 deel. De onderhavige analyses zijn uitgevoerd op de landelijk representatieve steekproef van 420 scholen met leerlingen uit groep 8. Gegevens zijn verzameld bij leerlingen, ouders, groepsleerkrachten en directies met per informantcategorie verschillende aantallen ontbrekende waarden. Door middel van correlatieve analyse is nagegaan of er sprake is van selectieve uitval. Dat bleek niet het geval te zijn. De uiteindelijke steekproef telt 5664 leerlingen uit 497 klassen.

De kern van de analyses bestaat uit de presentatie van de verdelingen van de kenmerken die te maken hebben met de advisering. Vervolgens worden deze

kenmerken, steeds volgens eenzelfde stramien, gerelateerd aan de kenmerken op leerling- en op klasniveau. Daartoe worden variantie-analyses uitgevoerd om de verschillen tussen groepen te toetsen. Ik richt me daarbij primair op de sterkte van de samenhangen, in dit geval de *eta*-coëfficiënt. Cohen (1988) kwalificeert een samenhang van .10 als 'weak', .30 als 'medium' en .50 als 'strong'. Een samenhang van .10 impliceert echter slechts 1% verklaarde variantie. Ik beschouw daarom een samenhang als relevant bij *eta* \geq .15 en bovendien sterker relevant bij *eta* \geq .20. Ter informatie geef ik in de tabellen ook een aanduiding van de mate van significantie, namelijk $p < .01$ en $p < .001$, wat onder 'sig.' wordt aangegeven met *, respectievelijk **.

De centrale variabelen met betrekking tot de advisering zal ik steeds bij de presentatie van de analyseresultaten bespreken. In Tabel 1 volgt eerst een overzicht van de predictoren op leerling- en klasniveau, met tegelijkertijd hun verdelingskenmerken.

<i>Achtergrondkenmerken leerling</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 [5%], (3) Surinaams/Antilliaans [2%], (4) Turks [4%], (5) Marokkaans [3%], (6) overig [4%].
<i>Achtergronden klassen/scholen</i>	
Aandeel 0.25-leerlingen in klas	Autochtone achterstandsleerlingen: (1) 0% [21%], (2) 1-24% [46%], (3) \geq 25% [33%].
Aandeel 0.90-leerlingen in klas	Allochtone achterstandsleerlingen: (1) 0% [53%], (2) 1-24% [31%], (3) \geq 25% [16%].
Cognitief niveau klas	Geaggregeerde taal- en rekenprestaties: (1) laag [21%], (2) midden [36%], (3) hoog [43%].
Richting school	(1) openbaar [33%], (2) RK [32%], (3) PC [28%], (4) overig-bijzonder [7%].
Gemeentetype	(1) G4 [9%], (2) G21 [11%], (3) platteland [24%], (4) modaal [56%].

Tabel 1. Achtergrondkenmerken van leerlingen en klassen ($n=5664$, resp. 497)

Resultaten

Onderwijsondersteuning ouders

De eerste vraag die ik wil beantwoorden betreft de interesse, verwachtingen en mogelijkheden tot ondersteuning van ouders met betrekking tot de schoolloopbaan van hun kinderen en de relatie daarvan met de achtergronden van de kinderen en kenmerken van de klassen. De daarvoor gebruikte informatie is afkomstig van de leerlingen. Hen is een aantal uitspraken voorgelegd waarbij ze konden aangeven in welke mate deze van toepassing waren. Op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyse zijn verschillende factoren onderscheiden.

Interesse van ouders telt 4 items (alfa .66); een voorbeeld is: 'Mijn ouders vragen me vaak hoe het was op school'. Verwachtingen van ouders telt eveneens 4 items (alfa .54), bijvoorbeeld 'Mijn ouders gaan er van uit dat ik veel zal bereiken op school'. De scores zijn: (1) geen, beetje, (2) redelijk, (3) veel. Ook is de leerlingen naar de te verwachten steun gevraagd, namelijk bij wie ze terecht kunnen met vragen over het schoolwerk: bij de ouders, bij broers/zussen, bij andere mensen. Op basis hiervan is de gemiddelde steun berekend, met als categorieën: (1) nee, misschien, (2) waarschijnlijk, (3) ja, zeker.

Eerst heb ik gekeken naar de verdelingen en samenhangen met de kenmerken op leerlingniveau. In Tabel 2 staan de gemiddelden, met een uitsplitsing naar de *seks* van de leerlingen. In de bespreking van de tabel hierna zal ik ook soms verwijzen naar de procentuele verdeling van de antwoordcategorieën.

	Seks		totaal	<i>eta</i>	sig.
	jongen	meisje			
Interesse ouders t.a.v. school	2.5	2.6	2.6	.12	**
Verwachtingen ouders t.a.v. school	2.3	2.2	2.2	.10	**
Steun bij schoolwerk	1.8	1.9	1.9	.08	**

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 2. *Interesse, verwachtingen en steun ouders, naar seks leerling (info leerlingen; gemiddelden)*

Er is vanuit de ouders doorgaans veel interesse voor de loopbaan van hun kinderen. Bijna tweederde van de leerlingen zegt dat de ouders veel interesse hebben. Daarbij is er iets meer interesse voor de loopbaan van hun dochters dan zoons. De verwachtingen liggen wat dichterbij 'redelijk' dan 'veel'. Ruim een derde van de leerlingen is van mening dat de ouders hoge verwachtingen hebben. De verwachtingen van de zoons zijn iets hoger dan van de meisjes. Het oordeel over de steun die de leerlingen verwachten is matig. Slechts een zesde van de leerlingen zegt zeker steun van ouders, broers/zussen en anderen te krijgen bij vragen over het schoolwerk. De lage *eta's* bevestigen dat er bij dit alles hooguit een klein verschil is tussen jongens en meisjes.

De betreffende gegevens zijn ook geanalyseerd naar *opleiding ouders*. Daaruit volgt dat de verschillen tussen de opleidingscategorieën vrij gering zijn. Er springt slechts één score uit: opmerkelijk genoeg hebben de laagst opgeleide ouders de hoogste verwachtingen (namelijk 2.5, terwijl de andere categorieën 2.2 en 2.3 scoren maar de *eta* ligt met .13 onder het hier gehanteerde criterium voor relevantie. Bij de uitsplitsing naar *etniciteit* blijkt dat er geen verschillen zijn qua interesse en steun van ouders. Wel is er een relevant verschil wat betreft de verwachtingen. Kinderen van allochtone ouders zijn vaker (ongeveer tweederde van hen) van mening dat hun ouders hogere verwachtingen hebben van de school dan kinderen uit autochtone of gemengde gezinnen (ongeveer een derde

van hen). Met betrekking tot de analyse met de opleiding van de ouders constateerde ik dat vooral de laagst opgeleide ouders hoge verwachtingen hebben; nu zien we dat terug bij de allochtone ouders. Zoals bekend hebben allochtone ouders veelal weinig opleiding genoten. Niet meer dan 1% van de autochtone ouders heeft als hoogst voltooide opleiding lager onderwijs genoten, tegen 49% van de Turkse en 64% van de Marokkaanse ouders. Toch wijst covariantie-analyse, waarbij het effect van etniciteit is bepaald na controle voor opleiding, uit dat het om een zelfstandig effect van etniciteit gaat (partiële $\eta^2 = .24$).

De interesse, verwachtingen en steun van de ouders zijn vervolgens gerelateerd aan de klaskenmerken. Er blijkt geen samenhang te zijn met het *aandeel autochtone achterstandsl leerlingen*. Wat betreft het *aandeel allochtone achterstandsl leerlingen* blijkt alleen dat in klassen met relatief veel van dergelijke kinderen ouders vaak hoge verwachtingen hebben. De gemiddelden van de drie onderscheiden categorieën (0%, 1-24% en $\geq 25%$ allochtone achterstandskinderen) zijn 2.2, 2.2 en 2.5 (ofwel respectievelijk 31%, 37% en 58% hoge verwachtingen) ($\eta^2 = .18$). Dit is (zeer waarschijnlijk) een compositie-effect: omdat allochtone ouders hoge verwachtingen hebben, ligt het verwachtingsniveau in klassen met veel allochtone leerlingen vanzelfsprekend ook hoog. De verschillen die te maken hebben met het *cognitief niveau van de klas* tenslotte, zijn alle klein. Met betrekking tot de *richting van de school* is er evenmin sprake van relevante samenhangen. Ten aanzien van het *gemeentetype* blijkt dat er een verschil is in de verwachtingen van de ouders: G4: 59% hoge verwachtingen, G21 44%, platteland 31% en overig 37% (de gemiddelden zijn achtereenvolgens: 2.5, 2.3, 2.2 en 2.2; $\eta^2 = .15$). Dit effect verdwijnt echter geheel als rekening wordt gehouden met de compositie van de school (partiële $\eta^2 = .03$).

Factoren die het advies bepalen

De tweede onderzoeksvraag betreft de factoren die volgens de leerkrachten en directies een rol spelen bij de totstandkoming van de adviezen en hun samenhang met de achtergronden van de leerlingen en kenmerken van de scholen. Aan de directies is gevraagd naar de rol van de Cito-Eindtoets. Uiteindelijk zijn daarbij drie categorieën onderscheiden: (1) advies ligt vast voor de toetsafname, (2) advies is in grote lijnen al bepaald, maar kan nog worden aangepast; toetsresultaten zijn bepalend voor advies, en (3) onbekend. Aan de leerkrachten is gevraagd in hoeverre zij bij het bepalen van het advies tien verschillende kenmerken van de leerlingen en hun situatie hebben laten meewegen. Op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyse zijn drie dimensies onderscheiden: het advies wordt bepaald door sociaal-emotionele capaciteiten (interesses, doorzettingsvermogen, sociaal-emotionele 'stevigheid'), het advies wordt bepaald door de ondersteuning thuis (ambities ouders, ondersteuning thuis bij leerstof, emotionele ondersteuning thuis), het advies wordt bepaald door de cognitieve capaciteiten (schoolprestaties, capaciteiten, talent). De bijbehorende alfa's waren .70, .71 en .63. Naast deze drie dimensies zijn ook de (losse) items 'Het advies wordt bepaald door de score op de Cito-Eindtoets of een andere eindtoets' en 'Het advies wordt

bepaald door zijn/haar beheersing van het Nederlands' meegenomen. De scores betreffen de gemiddelden op de antwoordcategorieën (1) (zeer) onbelangrijk, (2) neutraal, (3) belangrijk, en (4) zeer belangrijk. Omdat al deze kenmerken op het niveau van de klassen liggen, zullen ze ook alleen gerelateerd worden aan de kenmerken op dat niveau.

In Tabel 3 volgen allereerst de totaalverdelingen en gemiddelden van de onderscheiden kenmerken en een uitsplitsing naar *aandeel autochtone achterstandskinderen*.

	Aandeel 0.25-leerlingen			totaal	eta	sig.
	0%	1-24%	≥25%			
<i>Rol Cito-toets bij advies:</i>						
% advies ligt vast voor toetsafname	17	22	18	20	.06	
% aanpassing advies mogelijk	63	62	68	64	.05	
% onbekend	20	16	14	16	.06	
<i>Advies wordt bepaald door:</i>						
Sociaal-emotionele capaciteiten	3.3	3.4	3.4	3.4	.02	
Ondersteuning thuis	2.4	2.4	2.5	2.4	.07	
Cognitieve aspecten	3.6	3.6	3.6	3.6	.02	
Score op een eindtoets	2.6	2.4	2.5	2.5	.16	*
Beheersing van het Nederlands	2.9	2.8	2.9	2.9	.08	

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 3. Relevante factoren bij advisering, naar aandeel autochtone achterstandsleerlingen (info directies en leerkrachten over de school/klas; in % en gemiddelden)

We zien dat in bijna tweederde van de klassen aanpassing van het advies mogelijk is, afhankelijk van de uitslag op de Cito-toets. Er zijn daarbij geen noemenswaardige verschillen tussen klassen met meer of met minder autochtone achterstandsleerlingen. Kijken we naar de factoren die het advies bepalen, dan blijkt dat de cognitieve en sociaal-emotionele aspecten het zwaarst meewegen. Ondersteuning thuis en de score op een eindtoets zijn veel minder bepalend. Het enige relevante verschil heeft te maken met de factor 'score op een eindtoets': in klassen zonder en klassen met 25% of meer autochtone achterstandsleerlingen weegt zo'n toets het zwaarst mee.

De uitsplitsing naar *aandeel allochtone achterstandsleerlingen* laat één relevant, maar onverklaarbaar verschil zien, namelijk wat betreft de rol van de Cito-Eindtoets. Naarmate er meer van dergelijke leerlingen in de klas zitten is vaker onbekend wat die rol is. Als het gaat om het *cognitief niveau van de klas* doen zich geen relevante effecten voor. De gegevens met betrekking tot de *richting van de school* laten zien dat het advies op r.k.-scholen vaak al vóór de toetsafname vastligt (31%; $eta = .22$), terwijl op p.c.-scholen juist vaker aanpassing naar aanleiding van de resultaten op de Eindtoets mogelijk is (77%; $eta = .17$). Via covariantie-analyse is nagegaan of deze verschillen blijven bestaan nadat rekening is

gehouden met het aandeel autochtone en allochtone achterstandskinderen en het cognitief niveau van de klas. De partiële *eta*'s (.23, .17 en .17) duiden er op dat dat het geval is en het dus zelfstandige effecten betreft van de richting van de school. Verschillen tussen de factoren die het advies bepalen naar richting van de school zijn alle niet significant.

De analyses met betrekking tot het *gemeentetype* laten slechts één relevant effect zien, namelijk dat in de G4 scholen de score op een eindtoets belangrijker vinden (*eta* = .18). Dit effect blijft grotendeels bestaan wanneer wordt gecorrigeerd voor de sociaal-etnische samenstelling en het cognitieve niveau van de klas (partiële *eta* = .16); het betreft dus een zelfstandig effect.

Tot nu toe is in deze paragraaf de informatie beschreven die de leerkrachten en directies hebben verstrekt over de situatie op hun school. Dit type informatie is echter niet alleen beschikbaar voor de klas als geheel, maar ook voor elke leerling afzonderlijk. Aan de groepsleerkrachten is met betrekking tot tien aspecten gevraagd per leerling aan te geven in hoeverre ze een rol hebben gespeeld bij de bepaling van het advies en of ze een negatieve of positieve invloed hebben. Op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyses zijn drie dimensies onderscheiden: het advies wordt bepaald door de prestaties (bijv. 'De feitelijk geleverde schoolprestaties'), door de verwachte steun van ouders (bijv. 'Verwachte steun aan leerlingen door ouders'), en door de wensen van ouders en leerling (bijv. 'Wensen en verwachtingen ouders'). Omdat de beheersing van het Nederlands door de leerling hier een speciaal punt van aandacht is, is dit item (dat onderdeel uitmaakte de prestatie-dimensie) apart genomen. Daarnaast is ook het item 'De score van de leerling op de Cito-toets of andere eindtoets' apart meegenomen. De betrouwbaarheden (alfa's) voor de eerste drie aspecten zijn achtereenvolgens .78, .64, en .69. De scores variëren van (1) (zeer) belangrijk, negatief, (2) neutraal, (3) belangrijk, positief tot (4) zeer belangrijk, positief.

Allereerst zijn de onderscheiden factoren uitgesplitst naar de *seks*e van de leerlingen. Daaruit blijkt dat er geen verschillen waren tussen jongens en meisjes. De uitsplitsing van de relevante factoren naar *opleiding ouders* volgt in Tabel 4.

	Opleiding					<i>eta</i>	sig.
	lo	lbo	mbo	ho	totaal		
Prestaties	2.9	2.9	3.1	3.1	3.0	.14	**
Verwachte steun van de ouders	2.0	2.0	2.1	2.4	2.1	.17	**
Wensen van ouders en leerling	2.3	2.7	2.7	2.8	2.7	.20	**
Beheersing van het Nederlands	2.6	2.7	2.8	2.8	2.7	.11	**
Score op de Cito-toets	2.6	2.6	2.7	2.8	2.7	.09	**

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 4. Relevante factoren bij advisering, naar opleiding ouders (info leerkrachten over elk van de leerlingen; gemiddelden)

Als we eerst naar de totalen kijken, zien we dat de leerkrachten de prestaties het belangrijkste vinden bij de bepaling van het advies. In wat mindere mate spelen de wensen van de ouders, de beheersing van het Nederlands en de score op de Cito-Eindtoets een belangrijke rol. De verwachte steun van de ouders speelt duidelijk minder mee. Met betrekking tot het ouderlijk opleidingsniveau zijn er enkele relevante verschillen. Ouders met een lo-niveau scoren opmerkelijk lager (i.c. vaker 'neutraal') met betrekking tot het onderdeel 'wensen van ouders en leerlingen'. Bij leerlingen met ouders op hbo/wo-niveau spelen deze wensen een belangrijker rol. Ook is er een relevant verschil wat betreft de verwachte steun van de ouders; leerkrachten verwachten – en dat ligt wel voor de hand – van hoger opgeleide ouders meer steun.

Met betrekking tot de *ethniciteit* blijkt ook hier dat er alleen wat betreft 'wensen van ouders en leerlingen' een relevant verschil is. Bij autochtone leerlingen spelen deze wensen een meer prominente rol bij de bepaling van het advies dan bij allochtone leerlingen (scores 2.8 versus circa 2.3; $\eta^2 = .30$). Als we kijken naar het *aandeel autochtone achterstandskinderen* in de klas, dan blijkt dat er geen relevante verschillen zijn. Wat betreft het *aandeel allochtone achterstandsleerlingen* is er een verschil ten aanzien van de score op de Cito-toets: in klassen zonder deze kinderen wordt deze toets belangrijker gevonden (scores 2.8, 2.7, 2.4; $\eta^2 = .21$). In relatie tot *het cognitief niveau van de klas* is er geen sprake van relevante effecten. Wat betreft de *richting van de school* doet er zich er één relevant verschil voor, namelijk ten aanzien van de score op de Cito-toets. Op r.k.-scholen wordt die iets minder belangrijk gevonden (scores 2.7, 2.6, 2.8, 2.8; $\eta^2 = .15$). De gegevens met betrekking tot het *gemeentetype* wijzen op een verschil wat betreft de wensen van ouders en leerling. Op het platteland spelen de wensen van de ouders een belangrijker rol ($\eta^2 = .22$), maar dit effect kan worden 'wegverklaard' door compositieverschillen van de klassen tussen stad en platteland. Covariantie-analyse waarbij de drie compositiekenmerken apart constant worden gehouden, laat zien dat het aandeel allochtone achterstandsleerlingen de oorspronkelijke samenhang grotendeels verklaart (partiële $\eta^2 = .12$).

Deze paragraaf afsluitend wil ik nog een opmerking maken. Ik ben hier nagegaan wat relevante factoren zijn bij de bepaling van het advies en heb daarbij op verschillen en overeenkomsten gewezen tussen categorieën van leerlingen en klassen. Het geheel overziend kan nu worden geconcludeerd dat er in de rangorde van de belangrijkste factoren nauwelijks of geen verschillen zijn tussen elk van die categorieën.

Inbreng ouders bij het advies

De derde onderzoeksvraag betreft de inbreng van de ouders bij de totstandkoming van het advies, de druk die zij daarbij uitoefenen en wat er gebeurt als ouders en school van mening verschillen. Aan de groepsleerkracht is gevraagd per leerling aan te geven in hoeverre de ouders zich met het advies hebben bemoeid, met als antwoordcategorieën: (1) nee totaal niet, (2) nee, maakten

wensen kenbaar, maar lieten advies aan school over, (3) ja, oefenden lichte druk uit om school tot bepaald advies te bewegen, (4) ja, oefenden zware druk uit om school tot bepaald advies te bewegen. Analyse van deze gegevens laat zien dat 11% van de ouders zich er totaal niet bemoeit, 81% heeft wel wensen, 6% oefent lichte en 2% oefent zware druk uit. Er is hierbij met geen enkele van de achtergrondkenmerken sprake van relevante samenhangen.

Vervolgens zijn enkele vragen gesteld aan de leerkrachten over hun klas als geheel. Een eerste vraag gaat over gradaties in de inbreng van de ouders bij de bepaling van het advies: (1) totaal niet, staat vast, (2) mening van ouders wordt wel meegewogen, (3) advies wordt in overleg met ouder opgesteld. Via vier uitspraken is ook geïnformeerd naar de door de leerkracht ervaren druk van ouders bij het opstellen van het advies. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse leidde tot één dimensie: ervaren druk ouders (alfa = .68). Dit kenmerk kent de volgende antwoordcategorieën: (1) nooit, (2) soms, (3) regelmatig/vaak. Ook is gevraagd wat er gebeurt als school en ouders het niet eens met elkaar zijn over het advies. Daarbij waren vijf uitspraken voorgegeven, met als antwoordcategorieën: (1) dat is niet/nooit het geval, (2) dat is enigszins/soms het geval, (3) dit is duidelijk/regelmatig het geval. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse leidde niet tot bevredigende resultaten. Om die reden zijn de uitspraken apart meegenomen: (a) we volgen duidelijke procedures om conflicten te voorkomen, (b) we gunnen ouders/leerlingen het voordeel van de twijfel en stellen het advies toch wat bij, (c) de ouders laten zich alsnog door ons overtuigen, (d) de ouders zoeken een v.o.-school die zoveel mogelijk opties open laat, (e) de ouders laten hun zoon of dochter elders testen. In Tabel 5 presenteer ik de gemiddelden en vergelijk meteen de scores naar *aandeel autochtone achterstandsleerlingen*.

	Aandeel 0.25-leerlingen				eta	sig.
	0%	1-24%	≥25%	totaal		
Inbreng van de ouders	2.0	2.1	2.4	2.2	.19	**
Ervaren druk bij opstellen advies	1.9	1.9	1.9	1.9	.02	
<i>Bij onenigheid school – ouders:</i>						
Worden duidelijke procedures gevolgd	2.0	1.9	2.0	2.0	.05	
Wordt advies toch wat bijgesteld	1.7	1.7	1.7	1.7	.03	
Laten ouders zich overtuigen	2.3	2.3	2.3	2.3	.03	
Zoeken ouders v.o.-school met opties	2.3	2.0	2.0	2.0	.18	**
Laten ouders kind elders testen	1.3	1.3	1.3	1.3	.05	

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 5. Ouderbemoening, naar aandeel autochtone achterstandsleerlingen (info leerkrachten over de klas; gemiddelden)

Uit de analyses met betrekking tot de inbreng van de ouders blijkt dat de mening van de ouders vaak wordt meegewogen, concreet in 42% van de klassen, terwijl de inbreng van de ouders in 20% van de klassen nihil is en in 39% van de klassen het advies in overleg met de ouders tot stand komt. De tabel laat zien dat de inbreng in klassen met veel autochtone arbeiderskinderen het hoogst is. De druk die ouders uitoefenen wordt voornamelijk 'soms' (79%) ervaren, maar daarbij is er geen samenhang met het aandeel autochtone achterstandsleerlingen. Op de vraag wat er gebeurt bij onenigheid scoort 'laten de ouders zich overtuigen' het hoogst. Er is verder alleen nog een verschil tussen de drie categorieën wat betreft 'zoeken de ouders een v.o.-school met opties'. Op scholen zonder autochtone achterstandsleerlingen zoeken ouders relevant vaker naar een alternatief voor het geadviseerde type dan op andere scholen.

De betreffende gegevens zijn ook geanalyseerd naar *aandeel allochtone achterstandsleerlingen*; de resultaten staan in Tabel 6.

	Aandeel 0.90-leerlingen				eta	sig.
	0%	1-24%	≥25%	totaal		
Inbreng van de ouders	2.3	2.1	1.9	2.2	.21	**
Ervaren druk bij opstellen advies	1.9	1.9	2.0	1.9	.06	
<i>Bij onenigheid school – ouders:</i>						
Worden duidelijke procedures gevolgd	1.9	2.1	2.0	2.0	.07	
Wordt advies toch wat bijgesteld	1.8	1.7	1.6	1.7	.15	*
Laten ouders zich overtuigen	2.2	2.3	2.3	2.3	.09	
Zoeken ouders v.o.-school met opties	1.9	2.2	2.2	2.0	.17	*
Laten ouders kind elders testen	1.3	1.4	1.3	1.3	.06	

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 6. Ouderbemoedienis, naar aandeel allochtone achterstandsleerlingen (info leerkrachten over de klas; gemiddelden)

Uit de tabel volgt allereerst dat er een verschil bestaat wat betreft de inbreng van de ouders. Die is op scholen zonder dergelijke leerlingen relevant groter dan op andere scholen. In klassen met veel allochtone achterstandskinderen staat het advies vaak al vast, terwijl in klassen zonder allochtone achterstandskinderen iets vaker het advies in overleg wordt bepaald. Verder wordt het advies op scholen met veel allochtone achterstandsleerlingen wat vaker toch nog bijgesteld. En op scholen met allochtone achterstandsleerlingen zoeken ouders wat vaker naar andere v.o.-scholen die wel de opties bieden die zij zoeken.

De betreffende gegevens zijn ook geanalyseerd naar het *cognitief niveau van de klas*; daaruit volgen echter geen relevante verschillen. Dat is wel het geval ten aanzien van de *richting* van de school. Tabel 7 geeft daarvan een overzicht.

	Richting					eta	sig.
	open- baar	RK	PC	overig bijz.	totaal		
Inbreng van de ouders	2.2	2.0	2.5	1.8	2.2	.29	**
Ervaren druk bij opstellen advies	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	.06	
<i>Bij onenigheid school – ouders:</i>							
Worden duidelijke procedures gevolgd	2.0	2.0	1.9	2.1	2.0	.06	
Wordt advies toch wat bijgesteld	1.7	1.7	1.9	1.6	1.7	.21	**
Laten ouders zich overtuigen	2.3	2.3	2.2	2.3	2.3	.08	
Zoeken ouders v.o.-school met opties	2.1	2.1	1.9	2.3	2.0	.18	*
Laten ouders kind elders testen	1.3	1.4	1.3	1.3	1.3	.12	

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 7. Ouderbemoeyenis, naar richting van de school (info leerkrachten over de klas; gemiddelden)

Op p.c.-scholen is de inbreng van de ouders wat groter en wordt het advies meer in overleg met de ouders vastgesteld en eventueel bijgesteld dan bij andere schoolrichtingen. Op overig bijzondere scholen is de inbreng geringer, wordt het advies wat minder vaak bijgesteld en zoeken ouders wat vaker naar een alternatief voor de geadviseerde v.o.-school. Uit covariantie-analyse blijkt overigens dat deze effecten ook na correctie voor de drie klascompositiekenmerken blijven bestaan; het zijn dus zelfstandige effecten van de richting van de school. In Tabel 8 vervolg ik deze presentatie met de gegevens met betrekking tot het gemeentetype.

	Gemeentetype				totaal	eta	sig.
	G4	G21	platte- land	overig			
Inbreng van de ouders	1.5	2.0	2.4	2.2	2.2	.33	**
Ervaren druk bij opstellen advies	1.9	2.0	1.8	1.9	1.9	.14	
<i>Bij onenigheid school – ouders:</i>							
Worden duidelijke procedures gevolgd	1.7	2.2	2.0	2.0	2.0	.12	
Wordt advies toch wat bijgesteld	1.5	1.6	1.8	1.8	1.7	.15	
Laten ouders zich overtuigen	2.3	2.4	2.2	2.3	2.3	.08	
Zoeken ouders v.o.-school met opties	2.3	2.2	1.9	2.0	2.0	.16	*
Laten ouders kind elders testen	1.2	1.3	1.3	1.4	1.3	.08	

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 8. Ouderbemoeyenis, naar gemeentetype (info leerkrachten over de klas; gemiddelden)

Vooral in de vier grote steden stellen de leerkrachten dat het advies vast staat en dat er geen inbreng van de ouders is. Er worden daar ook minder vaak duidelijke procedures gevolgd en de ouders zoeken vaker zelf naar alternatieven. Op het platteland wordt het advies volgens de leerkrachten vaker in overleg met de ouders bepaald en zoeken de ouders ook minder vaak naar alternatieven (maar dat is dan waarschijnlijk ook niet nodig of wellicht zijn die daar ook minder voorhanden). Na correctie voor de klascompositie tussen de gemeenten verzwakken deze samenhangen iets, behalve wat betreft het bijstellen van het advies waarbij het aandeel allochtone achterstandsleerlingen een belangrijke rol speelt.

Ook deze paragraaf kunnen we afsluiten met de conclusie dat er in de rangorde van de belangrijkste factoren met betrekking tot wat er gebeurt als er onenigheid is tussen ouders en school met betrekking tot het advies nauwelijks of geen verschillen zijn tussen elk van de onderscheiden categorieën.

De opvolging van het advies

De vierde onderzoeksvraag handelt over het al-dan-niet opvolgen van het advies en wat er gebeurt als het niet wordt opgevolgd. Aan de leerlingen is gevraagd aan te geven of ze het zelf eens waren met het gekregen advies en tevens of de ouders het eens waren met het advies. Hier worden twee categorieën gehanteerd: (1) ja, eens, (2) nee, oneens, het was lager, respectievelijk hoger dan ik/mijn ouders wilde(n). Gevraagd is ook of zij het advies hebben opgevolgd, met als antwoordmogelijkheden: (1) ja, (2) nee, ik ga naar een lagere schoolsoort, (3) nee, ik ga naar een hogere schoolsoort. Als vervolgvraag bij de twee nee-mogelijkheden is gevraagd aan te geven wat de redenen waren om een lagere dan wel hogere schoolsoort te kiezen, waarbij steeds acht mogelijkheden waren voorgegeven. Geprobeerd is om met behulp van factoranalyse tot één of meer dimensies te komen, wat niet is gelukt. Om die reden worden de afzonderlijke items meegenomen. Er worden ook hier twee antwoordmogelijkheden gehanteerd: (1) geen reden, (2) wel reden. Bij de bespreking van de resultaten hierna zal ik steeds de percentages 'ja' presenteren. Opgemerkt moet worden dat de aantallen – vergeleken met aantallen uit de eerdere analyses – in deze analyses vrij gering zijn; bij de hogere keuzes rond de 290, en bij lagere keuze 190 leerlingen. Tabel 9 geeft een overzicht van de gegevens, met een opsplitsing naar de *seks* van de leerlingen.

Zowel het kind als de ouders zijn het in het algemeen eens met het gegeven advies. Slechts 9% van de leerlingen geeft aan dat het advies niet is opgevolgd. Er zijn geen relevante verschillen in het eens zijn, respectievelijk opvolgen van het advies tussen jongens en meisjes. Wat betreft het niet-opvolgen blijkt dat redenen van de leerlingen zelf de doorslag geven: zij willen dat zelf en vinden dat ze meer kunnen, respectievelijk ze vinden dat ze met dat schoolsoort kunnen worden wat ze willen. Er is daarbij alleen met betrekking tot de ambitie van de ouders ('ouders willen dat ik veel bereik') een verschil naar sekse: voor jongens leggen ze de lat hoger dan voor meisjes.

	Sekse			eta	sig.
	jongen	meisje	totaal		
Kind is het eens met het advies	83	86	84	.05	**
Ouders zijn het eens met het advies	87	90	89	.05	**
<i>Is het advies opgevolgd:</i>					
ja	90	92	91	.04	**
nee, ga naar een lagere schoolsoort	4	3	4	.03	**
nee, ga naar een hogere schoolsoort	6	5	5	.03	**
<i>Indien naar hogere schoolsoort, reden daarvoor:</i>					
ouders willen dat ik veel bereik	27	12	20	.18	*
ouders vinden dat ik meer kan	44	32	38	.12	
wilde zelf naar hogere schoolsoort	59	48	54	.10	
vind zelf dat ik meer kan	50	38	45	.12	
kan met deze schoolsoort worden wat ik wil	39	33	36	.06	
kan met deze schoolsoort naar leukere school	21	19	20	.03	
vriend(inn)en gaan ook naar zo'n schoolsoort	15	7	12	.13	
lagere schoolsoort te ver weg	7	2	4	.13	
<i>Indien naar lagere schoolsoort, reden daarvoor:</i>					
ouders vinden lagere schoolsoort goed genoeg	14	8	11	.08	
ouders denken dat advies hoger is dan ik kan	14	12	13	.03	
wilde zelf naar lagere schoolsoort	24	28	26	.05	
vind zelf dat ik hoger niet aankan	25	19	22	.07	
kan met deze schoolsoort worden wat ik wil	36	26	31	.11	
kan met deze schoolsoort naar leukere school	21	14	18	.09	
vriend(inn)en gaan ook naar zo'n schoolsoort	16	12	14	.06	
hogere schoolsoort te ver weg	6	2	5	.09	

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tabel 9. De opvolging van het advies, naar sekse leerling (info leerlingen; in %)

Uit de analyse met betrekking tot het *opleidingsniveau van de ouders* volgt dat kinderen en ouders uit de categorieën lager onderwijs het minder vaak met het advies eens zijn dan de kinderen en ouders uit de overige opleidingscategorieën (60% versus circa 85% eens, $eta = .19$, resp. 64% versus ca 90%; $eta = .21$). Als kinderen naar een hoger type gaan, dan hebben lo-opgeleide ouders daarvoor wat vaker als reden dat ze willen dat hun kind veel bereikt. Als kinderen naar een lager type gaan, geldt voor de categorie lbo-opgeleide ouders dat ze vinden dat hun kinderen een hoger niveau niet aankunnen, terwijl binnen de categorie lo-opgeleide ouders wat vaker de reden is dat vriend(inn)en naar een dergelijke school gaan.

Uit de analyse met betrekking tot *etniciteit* komt naar voren dat allochtone kinderen en ouders het minder vaak met het advies eens zijn; dat is vooral het geval bij de Turkse en Marokkaanse groep (autochtoon circa 90% eens, Turks en

Marokkaans circa 60%; *eta's* .24, resp. .31). Toch is het niet zo dat zij het advies ook minder vaak opvolgen. Ik heb ook nog naar de interactie met sekse gekeken en het blijkt dat er binnen de etnische groepen geen verschil is tussen jongens en meisjes in de mate waarin men het over het advies eens is en het opvolgt. Als allochtone ouders hun kind naar een hoger type sturen, is de reden dat ze willen dat hun kind veel bereikt; ze vinden ook dat hun kind meer kan. Als Surinaamse en Antilliaanse kinderen naar een lager type gaan, heeft dat te maken met het feit dat hun ouders denken dat ze het niveau niet aankunnen.

De analyses met betrekking tot het *aandeel autochtone achterstandsleerlingen* in de klas laten geen verschillen zien. Wat betreft het *aandeel allochtone achterstandsleerlingen* is het zo dat in klassen met geen of weinig van die leerlingen kinderen en ouders het vaker met het advies eens zijn. Ze kiezen in klassen met veel van deze leerlingen vaker hoger, omdat de ouders willen dat de kinderen veel bereiken. In klassen met een relatief hoog cognitief niveau zijn leerlingen en ouders het iets vaker met het advies eens. In klassen met een laag niveau kiezen ze vaker hoger omdat ouders willen dat hun kinderen veel bereiken en omdat ze vinden dat ze meer aankunnen. Ten aanzien van de *richting van de school* zijn er geen verschillen in het eens zijn met het advies. In openbare en overig bijzonder scholen wordt wat vaker voor een hogere schoolsoort gekozen omdat de kinderen dat zelf willen. Wat het *gemeentetype* betreft, tenslotte, blijkt dat zowel kinderen als ouders in de G4 en G21 het wat vaker oneens zijn met het advies. Dit effect kan echter worden verklaard vanuit het verschil tussen stad en platteland in het aandeel allochtone achterstandsleerlingen. De reden voor een hogere keuze is dat de ouders willen dat hun kinderen veel bereiken.

Conclusies

Keren we nu terug naar de vier in de inleiding geformuleerde onderzoeksvragen. De eerste vraag betrof *de interessen, verwachtingen en mogelijkheden tot ondersteuning van ouders met betrekking tot het onderwijs*. Volgens de leerlingen heeft ruim 60% van de ouders veel interesse in het onderwijs en bijna 40% heeft hoge verwachtingen. Slechts 16% van de kinderen zegt echter zeker thuis steun te zullen krijgen bij het schoolwerk. Er zijn daarbij geen verschillen tussen jongens en meisjes en kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders. De verwachtingen van allochtone ouders zijn zeer hoog gespannen: tweederde van de Turkse en Marokkaanse ouders heeft hoge verwachtingen, tegen een derde van de autochtone ouders. Ook hier zijn er geen verschillen tussen de verwachtingen ten aanzien van meisjes en jongens. Voorzover er samenhangen zijn met de sociale en etnische klascompositie, het prestatieniveau van de klas, de richting van de school en het gemeentetype, kunnen deze worden teruggevoerd op verschillen tussen allochtone en autochtone ouders.

De tweede vraag had betrekking op *de factoren die het advies bepalen*. Volgens een vijfde van de scholen ligt het advies al vast vóór de afname van de Cito-Eindtoets; bijna tweederde van de scholen zegt echter dat aanpassing nog mo-

gelijk is. Het advies wordt vooral bepaald door cognitieve aspecten, i.c. de prestaties; tweederde van de scholen vindt die zeer belangrijk. Daarnaast zijn sociaal-emotionele capaciteiten van belang. De ondersteuning thuis, eindtoetsresultaten en beheersing van het Nederlands wegen minder mee. De mate waarin de onderscheiden aspecten van belang worden geacht, hangt niet samen met de sociale en etnische klascompositie, het prestatieniveau van de klas en het gemeentetype. Wel zijn er op twee onderdelen verschillen naar richting van de school. Op r.k.-scholen ligt het advies vaak al vast vóór de afname van de Cito-toets, terwijl op p.c.-scholen juist vaak aanpassing van het advies nog mogelijk is op basis van de toetsresultaten. Daarnaast laten overige bijzondere scholen de ondersteuning thuis vaak niet meewegen bij de bepaling van het advies. Dit alles geldt ook nadat rekening is gehouden met de sociaal-etnische samenstelling en het cognitieve niveau van de klas. Eén aspect verdient aparte vermelding, namelijk de mate waarin de school bij het advies rekening houdt met de wensen van ouders en leerlingen. Voor meer dan driekwart van de leerlingen geldt dat de scholen die wensen belangrijk tot zeer belangrijk vinden. Er is daarbij een samenhang met het ouderlijk opleidingsniveau en de etniciteit: bij hoogopgeleide en autochtone ouders spelen de wensen een grotere rol en bij laagopgeleide en allochtone ouders een kleinere. Vervolgens is er ook een samenhang met het gemeentetype: plattelandsscholen houden vaker rekening met die wensen dan scholen in de G4 en G21. Nadere analyse maakt echter duidelijk dat dit effect wordt veroorzaakt door het grotere aandeel allochtone achterstandsleerlingen in de grote steden. Het geheel overziend blijkt ook dat er in de rangorde van de belangrijkste adviesbepalende factoren nauwelijks of geen verschillen zijn tussen elk van de onderscheiden categorieën van leerlingen en klassen.

De derde onderzoeksvraag betref *de inbreng van de ouders bij het advies*. Ruim 10% van de ouders bemoeit zich totaal niet met het advies, ongeveer 80% heeft wel wensen, maar laat het uiteindelijke advies aan de school over, en 8% van de ouders oefent lichte of zware druk uit. Dit betekent dat 84% van de scholen soms of regelmatig geconfronteerd wordt met pressie van de ouders bij het opstellen van het advies. Er is daarbij geen samenhang met de achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen. Bijna 40% van de scholen stelt het advies op in overleg met de ouders. Scholen met relatief veel autochtone achterstandsleerlingen doen dat veel vaker dan scholen zonder dergelijke leerlingen (52 versus 26%). Op scholen zonder allochtone achterstandsleerlingen wordt frequenter overlegd met de ouders dan op scholen met dergelijke leerlingen. Op p.c.-scholen gebeurt dat ook veel vaker dan op scholen van andere richtingen. In de grote steden is er relatief weinig inbreng van ouders, op het platteland is die aanzienlijk groter. Wanneer er onenigheid is over het advies tussen ouders en school, dan worden volgens een derde van de scholen duidelijke procedures gevolgd om conflicten te voorkomen of laten ouders zich uiteindelijk toch overtuigen. Op scholen zonder autochtone achterstandsleerlingen zoeken ouders wat vaker een v.o.-school die zoveel mogelijk opties open laat. Op scholen zonder allochtone achterstandsleerlingen doen ze dat juist wat minder.

De vierde onderzoeksvraag ging over *de opvolging van het advies*. 84% van de leerlingen en 89% van de ouders is het met het advies eens. Wanneer zij het er niet mee eens zijn, gaat de helft naar een lager type voortgezet onderwijs en de helft naar een hoger type. Kinderen en ouders uit gezinnen met laagopgeleide ouders zijn het veel vaker niet met het advies eens dan zij uit gezinnen met hoger opgeleide ouders. Dat geldt eveneens voor allochtone kinderen en ouders. In klassen met geen of weinig allochtone leerlingen en klassen met een hoog prestatieniveau zijn kinderen en ouders het ook vaker eens over het advies. In de grote gemeenten is men het vaker oneens, maar dat kan worden verklaard vanuit hun grotere aandeel allochtone achterstandsléerlingen. De belangrijkste reden om naar een hoger schooltype te gaan, is dat de leerlingen dat zelf willen en van mening zijn dat ze meer aankunnen. De belangrijkste reden om naar een lager type te gaan, is dat de leerlingen het idee hebben dat ze met dat type ook kunnen worden wat ze willen.

Discussie

Afsluitend wil ik enkele opmerkingen maken naar aanleiding van deze bevindingen. Daaraan voorafgaand dient op een beperking van het onderzoek te worden gewezen. De geanalyseerde gegevens zijn verkregen via de leerlingen, hun leerkrachten en schooldirecteuren. Hoewel de ouders een belangrijke rol spelen in het geheel, zijn zij zelf niet rechtstreeks bevestigd, maar is de betreffende informatie indirect via hun kinderen en de school verzameld. Dit zou consequenties kunnen hebben voor de uitkomsten, waarbij er aanleiding is te veronderstellen dat dat vooral het zou kunnen gelden met betrekking tot allochtone ouders.

Een eerste punt is dat allochtone ouders relatief hoge verwachtingen hebben van de schoolloopbaan van hun kinderen. Men kan zich afvragen of dit realistisch is, welke consequenties het heeft en of meer voorlichting niet op haar plaats zou zijn. Onderzoek laat zien dat de onderwijspositie van allochtone leerlingen maar mondjesmaat verbetert en nog altijd ver achterblijft bij die van autochtone 'middle-class' leerlingen (Dagevos e.a., 2003). Het is de vraag of deze kinderen die verwachtingen wel kunnen waarmaken, of ze niet (onnodig) gedemotiveerd en gefrustreerd raken, en of dit vervolgens niet leidt tot voortijdig afgebroken schoolloopbanen. Er is dan sprake van de interpretatie van sociaal en cultureel kapitaal in negatieve zin (vgl. Kao, 2004). Uit onderzoek naar overadvisering en -positionering blijkt dat dit voor een deel van de leerlingen positief uitpakt, maar voor een ander deel niet het geval is.

Een tweede punt is dat ik met betrekking tot de rol van de beheersing van het Nederlands niet een echt heldere lijn vond. Een goede beheersing wordt wel belangrijk gevonden, maar er zijn daarbij vooralsnog onverklaarbare verschillen naar etniciteit. Het valt op dat de leerkrachten die beheersing voor Turken van aanzienlijk minder belang achten dan voor bijvoorbeeld Marokkanen. Ook had ik verwacht dat die taalbeheersing op scholen met veel allochtone leerlin-

gen een belangrijker rol zou spelen. Dat bleek echter niet het geval.

Een derde punt is dat ik geen aanwijzingen vond dat de advisering van meisjes anders verloopt dan die van jongens. Dat is opmerkelijk, omdat de veronderstelling vaak is dat met name onder allochtone ouders de ambities voor de dochters op een lager pitje staan dan die voor de jongens (maar vgl. Coenen, 2001; Smit e.a., 2005; Pels, 2000). Maar niet alleen wat betreft de ambities, ook ten aanzien van de andere aspecten van advisering zijn er geen seksespecifieke verschillen, niet naar etnische herkomst en ook niet naar sociaal milieu.

Een vierde punt sluit aan bij de bevindingen van Dronkers e.a. (1998) dat er in de grote steden meer druk wordt uitgeoefend door ouders, met als verklaring dat ouders daar assertiever zouden zijn. Daar heb ik geen bevestiging voor gevonden, integendeel: in de grote steden wordt het advies minder dan op het platteland bepaald door de wensen van ouders en leerlingen en is de ouderbemoedienis ook kleiner; qua pressie zijn er geen verschillen. Mogelijk dat tegenover het assertievere grootstedelijke klimaat het sociaal kapitaal van het platteland opgevoerd kan worden: op het platteland is er wellicht eerder sprake van een 'community', zijn de lijnen korter en staan de scholen misschien wat meer open voor de ouders. Een andere mogelijke verklaring is dat na de ouders, ook de leerkrachten in de grote steden assertiever zijn geworden.

Noot

- 1 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.

Literatuur

- Appelhof, P. (2004). Gemekker over Cito-toets kortzichtig. *Didaktief*, 34, (5), 12-13.
- Bosker, R. (1990). *Extra kansen dankzij de school?* Nijmegen: ITS.
- Coenen, L. (2001). *'Word niet zoals wij!' De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & Praag, C. van (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Diessen, G. (1991). Discrepanties tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs - voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68, 27-35.
- Diessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, 513-538.
- Diessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS.
- Diessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.

- 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.
- Goldsmith, P. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the black-white and Latino-white achievement gaps. *Sociology of Education*, 77, 121-147.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Kao, G. (2004). Social capital and it's relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, 77, 172-183.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D. (2002). Schoolkeuze en etnische segregatie in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 79, 359-375.
- Koeslag, M., & Dronkers, J. (1994). Overadvisering en de schoolloopbanen van migrantenleerlingen en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 240-258.
- 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 onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Luyten, H., & Bosker, R. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, 89-103.
- Mulder, L., & Suhre, C. (1995). *OVB-doelgroepen in het voortgezet onderwijs. Deel 1: De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs in het schooljaar 1992/1993*. Nijmegen/Groningen: ITS/GION.
- Mulder, L., & Tesser, P. (1992). *De schoolkeuzen van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Pels, T. (red.)(2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- 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.
- Veen, I. van der (2001). *Successful Turkish and Moroccan students in the Netherlands*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Werf, G. van der, & Kuyper, H. (2002). Leerlingen krijgen hogere schooladviezen. *Didaktief & School*, 32, (7), 2-5.