



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

ONDERADVISING VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN?

ONDERZOEK UITGEVOERD DOOR ITS,
IN OPDRACHT VAN DE INSPECTIE VAN
HET ONDERWIJS

Utrecht, april 2011

Voorwoord

De overgang naar het voortgezet onderwijs is een belangrijke schakel in de schoolloopbaan. Het advies van de basisschool speelt daarbij een belangrijke rol. Als het over allochtone leerlingen gaat, valt soms de zorg te beluisteren dat de adviezen van deze groep lager liggen dan het competentieniveau zou doen verwachten en achterblijft bij adviezen van autochtone leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau. De inspectie deed in 2007 onderzoek naar het voorkomen van onder advisering van allochtone leerlingen. Op basis daarvan concludeerde de inspectie toen dat van onder advisering geen sprake was: "Er zijn geen aanwijzingen dat leerlingen uit allochtone groepen in Nederland bij het verlaten van de basisschool substantieel en systematisch lagere adviezen voor het voortgezet onderwijs krijgen. Ook worden ze niet hoger geadviseerd."

Nadien besteedde de inspectie ook in de Onderwijsverslagen 2008/2009 en 2009/2010 aandacht aan de onderwijskansen van allochtone leerlingen. Thans betreft de inspectie daarbij opnieuw het schoolkeuzeadvies van allochtone leerlingen. De inspectie heeft het ITS gevraagd onderzoek te doen naar de advisering van allochtone leerlingen op basis van recente, nationaal representatieve gegevens. De resultaten daarvan worden gepresenteerd in een studie van dr. G. Driessen onder de titel Onder advisering van allochtone leerlingen, dat in dit rapport is opgenomen. De rapportage van dr. Driessen is integraal opgenomen en voorzien van een samenvatting. De inspectie is dr. Driessen erkentelijk voor zijn inspanningen en de prettige wijze waarop de samenwerking invulling kreeg.

De resultaten laten zien dat er enkele jaren na afronding van de eerdere studie ook thans geen reden is voor zorg omtrent systematische en substantiële onderbenutting van talent van allochtone leerlingen als gevolg van adviezen die zouden achterblijven bij die van autochtone leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau. De inspectie blijft in haar toezicht de ontwikkelingen op dit punt volgen.

De hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra

Dr. L.S.J.M. Henkens
april 2011

INHOUD

Voorwoord 3
Samenvatting 7

1	Achtergronden 5
2	Vraagstelling 7
3	Methode 8
4	Resultaten 10
4.1	Beschrijvende analyses 10
4.2	Verklarende analyses 14
5	Conclusies 19
6	Literatuur 20

Samenvatting

Van systematische onder advisering van allochtone leerlingen is geen sprake. Dat is de conclusie uit analyse van de gegevens van leerlingen uit groep 8 van de basisschool uit een steekproef van ruim 400 klassen die verzameld werden in schooljaar 2007/08.

De inspectie constateerde enkele jaren geleden dat er geen sprake is van onder advisering van allochtone leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2007; Driessen e.a., 2007). Onderzoek op basis van nieuwe gegevens uit het COOL5-18 cohortonderzoek leidt ook nu tot deze conclusie. De analyses laten zien dat de scores op de Cito Eindtoets en verschillen in de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen de verschillen in adviezen voor driekwart verklaren. Een analyse, waarin behalve met cognitieve competenties, ook met verschillen in niet-cognitieve competenties rekening wordt gehouden en met allerlei andere kenmerken van leerlingen en de klas waarin ze zitten, maakt duidelijk dat autochtone leerlingen met een lichte achterstand (gewicht 0,3) iets worden ondergeadviseerd en autochtone leerlingen met hoogopgeleide ouders iets worden overgeadviseerd.

Ook de meest recente gegevens uit het COOL schoolloopbaanonderzoek die thans beschikbaar zijn, laten zien dat geen sprake is van systematische onder advisering van allochtone leerlingen in het basisonderwijs.

Referenties

- Driessen, G. & Smeets, E. e.a. (2007). *De relatie tussen prestaties en advies. Onder- of over advisering bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs?* In: Inspectie van het Onderwijs, *Onder advisering in beeld*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onder advisering in beeld*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Onderadvisering van allochtone leerlingen?

Dr. G. Driessen

Januari 2011

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De onderhavige rapportage is in belangrijke mate gebaseerd op een studie die door G. Driessen en J. Cuppen van het ITS, Radboud Universiteit Nijmegen is verricht in opdracht van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO; projectnummer 413-09-075).

Projectnummer: 34000871
Opdrachtgever: Inspectie van het Onderwijs

© 2011 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

ONDERADVISING VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN?	1
1 Achtergronden	5
2 Vraagstelling	7
3 Methode	8
4 Resultaten.....	10
5 Conclusies.....	19
6 Literatuur.....	20

1 Achtergronden

De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs is voor kinderen waarschijnlijk het meest bepalende transitie-moment in hun schoolloopbaan. De keuze voor het niveau van voortgezet onderwijs bepaalt niet alleen hun verdere mogelijkheden in het onderwijs, maar ook daarna die op de arbeidsmarkt. Het is daarom van belang meteen een zo goed mogelijke keuze te maken, dat wil zeggen een keuze die het beste aansluit bij de capaciteiten van het kind. Deze keuze wordt in sterke mate vastgelegd met het advies dat de leerkracht van groep 8 (of directeur van de basisschool) geeft. Dat advies is weer gebaseerd op een inschatting van vooral de cognitieve capaciteiten, maar daarnaast ook op zaken als motivatie en interesses van het kind en mogelijke ondersteuning in de thuissituatie. Om tot een objectieve beoordeling van de cognitieve capaciteiten te komen dient gebruik te worden gemaakt van een 'tweede onafhankelijk toetsgegeven'. Dat kan de uitkomst van een schoolvorderingenonderzoek zijn, of van een intelligentie-onderzoek, of van een toelatingsexamen. Op de meeste basisscholen wordt gebruik gemaakt van een eindtoets, doorgaans die van het Cito.

Omdat bij de totstandkoming van het advies niet alleen de cognitieve capaciteiten van een kind een rol spelen, is de samenhang tussen het tweede toetsgegeven, zoals de eindtoets, en het advies niet perfect. Bovendien is vervolgens ook de samenhang tussen advies en keuze niet perfect. Dit heeft allemaal te maken met het feit dat er bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs verschillende partijen betrokken zijn (kinderen, ouders, basisscholen, vo-scholen, gemeenten) met niet altijd parallel lopende wensen en belangen (Driessen, 2005). Daarnaast zijn er ook allerlei situationele factoren die de hoogte van het advies en de keuze meebepalen, zoals de sociaal-etnische herkomst van de leerlingen en de samenstelling van de klas (Driessen, 2007).

Het gevolg van dit alles is dat er zich discrepanties kunnen voordoen tussen de prestaties en het advies, zowel bij individuele leerlingen als bij bepaalde categorieën van leerlingen. Er zijn hierbij twee mogelijkheden: bij 'overadvisering' ontvangt een leerling een advies dat hoger ligt dan dat van leerlingen met vergelijkbare prestaties; bij 'onderadvisering' krijgt een leerling een lager advies dan leerlingen met vergelijkbare prestaties.

Eind jaren '80 werd voor het eerst op het bestaan van overadvisering gewezen. Aangevoerd werd dat allochtone leerlingen bij gelijke prestaties een hoger advies kregen dan hun autochtone jaargenoten (De Jong, 1987; Driessen, 1991). Uit enkele in de jaren '90 uitgevoerde studies bleek dat de overadvisering van allochtone leerlingen substantieel was verminderd, dan wel geheel was verdwenen (Dagevos, Gijsberts & Van Praag, 2003). Vervolgens werd geconcludeerd dat de overadvisering in 2000 was omgeslagen in onderadvisering, maar dan vooral bij autochtone leerlingen (Claassen & Mulder, 2003; Mulder e.a., 2005). In 2007 werd er in de media uitvoerig aandacht besteed aan een onderzoek waaruit zou blijken dat er in de gemeente Amsterdam sprake was van onderadvisering van allochtone leerlingen (Babeliowsky & Den Boer, 2007). Naar aanleiding daarvan heeft de Tweede Kamer de Inspectie van het Onderwijs verzocht daar nader onderzoek naar in te stellen (Inspectie van het Onderwijs, 2007). De resultaten van die studie (Driessen & Smeets, 2007, 2011) lieten zien dat gegeven de toetsprestaties, allochtone leerlingen niet anders werden geadviseerd dan autochtone leerlingen, en dat er zich daarbij ook geen verschillen voordeden tussen grote en kleinere gemeenten.

Los van de vraag in hoeverre er (nog) sprake van is, worden zowel over- als onder advisering meestal als een ongewenst iets beschouwd. Volgens sommigen leidt *over* advisering vaak tot lagere rapportcijfers, zittenblijven, afstroom en hogere drop-out (Tesser & Iedema, 2001; Kuyper & Van der Werf, 2005). Volgens anderen kan het echter voor leerlingen ook een extra uitdaging en stimulans zijn om hun ambities waar te maken en boven hun niveau uit te stijgen (Hustinx, 2002). Er zijn echter ook aanwijzingen voor negatieve gevolgen van *onder* advisering: ondergeadviseerde leerlingen bereiken uiteindelijk een veel lager niveau dan correct geadviseerde leerlingen en worden daarmee blijvend op achterstand gezet (De Boer, Bosker & Van der Werf, 2007). Bovendien kan onder advisering ook gezien worden als een vorm van onderbenutting of verspilling van talent (Mulder, Roeleveld & Vierke, 2007; Driessen, Mooij & Doesborgh, 2007).

2 Vraagstelling

De centrale vraag van de onderhavige studie luidt of er ten aanzien van sommige categorieën van leerlingen die zijn onderscheiden op basis van hun sociale en etnische herkomst sprake is van onder- of overadvisering, ofwel krijgen sommige categorieën lagere dan wel hogere adviezen dan op basis van hun prestaties verwacht zou worden? Met name zal aandacht worden besteed aan een eventueel onderadviseren van allochtone leerlingen. Naast deze hoofdvraag wordt nog ingegaan op twee andere vragen. De eerste is, mede naar aanleiding van het aangehaalde Amsterdamse onderzoek, of er qua advieshoogte verschillen zijn tussen grote en kleine gemeenten. De tweede is of er op scholen waar de Cito Eindtoets wordt afgenomen verschillen zijn tussen leerlingen die wél en leerlingen die níet deelnemen. Deze vraag wordt mede ingegeven door een eerdere bevinding dat sommige laagpresterende leerlingen, met een advies praktijkonderwijs of lwoo, ondergeadviseerd werden.

3 Methode

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van gegevens die in het schooljaar 2007/08 zijn verzameld bij de eerste meting van het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek (Driessen e.a., 2009). Aan deze meting hebben 550 basisscholen deelgenomen met in totaal ruim 38000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8. Voor de analyses zijn de leerlingen uit groep 8 geselecteerd; het ging om 9099 leerlingen in 544 klassen. Deze steekproef bevat een oververtegenwoordiging van scholen met veel allochtone en autochtone leerlingen uit achterstandssituaties. Hierdoor zijn ook kleine subgroepen met voldoende aantallen leerlingen vertegenwoordigd om betrouwbare uitspraken over te doen. Bovendien wordt door deze selectie een beter beeld verkregen van de ‘typische’ achterstandsleerling, die immers ook vooral op dergelijke scholen zit.

Behalve het advies, zijn de volgende soorten gegevens geanalyseerd;

- de scores op de Cito Eindtoets basisonderwijs;
- de taal-, lees- en rekenvaardigheid, gemeten met behulp van toetsen uit het Cito Leerlingvolgsysteem (de COOL-toetsen);
- niet-cognitieve leerlingkenmerken (zoals attitude en gedrag), verkregen via leerkrachtbeoordelingen;
- achtergrondgegevens van de leerlingen (bv. sociaal-etnische herkomst; deelname aan de Cito Eindtoets);
- klas-, school- en contextuele kenmerken (bv. etnische samenstelling van de klas, gemeentegrootte).

Om een goede indicatie te krijgen bij welke leerlingen nu precies sprake is van onder- of overadvisering zijn er tien categorieën onderscheiden. Allereerst autochtonen en allochtonen, en daarbinnen op basis van het ouderlijk opleidingsniveau nog achterstandsleerlingen en niet-achterstandsleerlingen. Wat dit laatste betreft vormde de binnen het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) gehanteerde ‘gewichtenregeling’ het vertrekpunt. Concreet betreft het de volgende categorieën:

- aut. 1.0 ho: autochtone niet-achterstandsleerlingen met hoger opgeleide ouders;
- aut. 1.0 mo: autochtone niet-achterstandsleerlingen met middelbaar opgeleide ouders;
- aut. 1.25 ex: autochtone leerlingen die vroeger tot de achterstandsleerlingen behoorden;
- aut. 1.25 0.3: autochtone leerlingen die nu tot de lichte achterstandscategorie behoren;
- aut. 1.25 1.2: autochtone leerlingen die nu tot de zware achterstandscategorie behoren;
- all. 1.0 ho: allochtone niet-achterstandsleerlingen met hoger opgeleide ouders;
- all. 1.0 mo: allochtone niet-achterstandsleerlingen met middelbaar opgeleide ouders;
- all. 1.90 ex: allochtone leerlingen die vroeger tot de achterstandsleerlingen behoorden;
- all. 1.90 0.3: allochtone leerlingen die nu tot de lichte achterstandscategorie behoren;
- all. 1.90 1.2: allochtone leerlingen die nu tot de zware achterstandscategorie behoren.

De vijf achterliggende opleidingsniveaus zijn: (1) beide ouders meer dan lbo, minstens één ouder ho; (2) beide ouders meer dan lbo, maar geen ho; (3) een ouder maximaal lbo, de ander meer; (4) beide ouders maximaal lbo; (5) beide ouders maximaal lbo, minstens één ouder maximaal lo.

Bij de analyse wordt een beschrijvend en een verklarend deel onderscheiden. Eerst geven we een beschrijving van de bivariate samenhangen tussen de centrale kenmerken. Hiervoor gebruiken we variantie-analyse. Daarbij worden allereerst de samenhangen berekend tussen het advies en de cognitieve en niet-cognitieve competenties, en vervolgens worden advies en competenties gerelateerd aan de achtergrondkenmerken van leerlingen, klassen en scholen. Deze beschrijvende analyses

zijn bedoeld om inzicht te verkrijgen in de verschillende samenhangen en vormen tevens de opmaat voor het opstellen van modellen voor de verklarende analyses. Voor deze verklarende (multivariate) analyses maken we gebruik van multilevel-analyse. Daarbij proberen we verschillen in de hoogte van het advies te verklaren uit de uiteenlopende competenties en achtergrondkenmerken, om zo meer zicht te krijgen op een eventuele over- en onder advisering bij de onderscheiden categorieën van leerlingen.

4 Resultaten

4.1 Beschrijvende analyses

In Tabel 1 relateren we de verschillende competenties aan het advies voortgezet onderwijs. Uit deze gegevens kan bijvoorbeeld worden afgeleid of leerlingen met een laag advies anders scoren qua toetsprestaties en houding en gedrag dan leerlingen met een hoog advies. De tabel geeft ook inzicht in de deelname aan de Cito Eindtoets. We vermelden het percentage leerlingen in de totale steekproef dat de toets heeft gemaakt, en het percentage leerlingen dat de toets níet heeft gemaakt, terwijl op de school de toets wél wordt afgenomen. In de tabel staan ook het aantal leerlingen per adviescategorie en de gemiddelden en standaarddeviaties van elk van de kenmerken van de totale steekproef vermeld. Om een indicatie te geven van de sterkte van de samenhangen tussen het advies en de overige variabelen, vermelden we de correlatiecoëfficiënt *eta*, waarbij we als ondergrens voor relevantie uitgaan van een waarde van minimaal 0.15.

De tabel maakt allereerst duidelijk dat er een sterk monotone samenhang bestaat tussen het advies voortgezet onderwijs en de meeste van de competenties. Dit betekent dat naarmate leerlingen een hogere score op de competenties hebben (zowel de cognitieve als niet-cognitieve), ze ook een hoger advies hebben ontvangen. Hierop zijn er twee uitzonderingen: omdat de kenmerken ordelijk en autonoom ‘negatief’ zijn geformuleerd, gaat hier een hogere score samen met een lager advies. De samenhang met de Cito-toets is met een correlatie van 0.86 zeer sterk; de correlaties met de deoltoetsen zijn wat zwakker. Bij de COOL-toetsen is de samenhang het sterkst met Begrijpend lezen en het zwakst met de Drie Minuten Toets. Dit laatste ligt voor de hand, aangezien het bij die toets om technisch lezen gaat en daarvan mag worden uitgegaan dat het merendeel van de leerlingen in groep 8 die vaardigheid onder de knie hebben. Binnen het eerste blok van de niet-cognitieve competenties zijn vooral de inschatting van de leerkracht van de werkhouding van de leerling en betrokkenheid van diens ouders bij het onderwijs van belang. Binnen het tweede blok (met vijf persoonlijkheidstrekken) is er vooral een samenhang met het oordeel van de leerkracht over de mate van autonomie en ordelijkheid. In totaal heeft ongeveer een kwart van de leerlingen vertraging opgelopen (door m.n. doubleren).

Ruim 82% van de leerlingen in de steekproef heeft de Cito-toets gemaakt. Van de leerlingen met een vmbo-pro-bbl advies heeft een relatief groot deel de toets niet gemaakt, terwijl de betreffende school die toets wel afneemt. Daar kunnen legitieme redenen voor zijn. De categorie pro-bbl advies bestaat uit leerlingen die een pro- of lwoo-advies hebben. Voor hen geldt dat ze moeten voldoen aan een criterium voor leerachterstand en daarom vaak al getoetst zijn voordat een eindtoets wordt afgenomen. Scholen laten deze leerlingen dan dikwijls niet meer meedoen met een eindtoets omdat ze dat overbodig vinden. Een andere reden kan zijn dat scholen vinden dat de eindtoets te moeilijk is voor de betreffende leerlingen en hen de frustratie willen besparen.

Tabel 1 – Cognitieve en niet-cognitieve competenties en Cito-deelname naar advies (gemiddelden)

	Advies					totaal	sd	eta
	vmbo pro-bbl	vmbo bbl-kbl	vmbo kbl-tl	vmbo tl-havo	havo- vwo			
<i>Cognitieve competenties</i>								
Cito Eindtoets	515.9	523.3	530.6	537.6	544.3	532.8	10.4	0.86
Cito Eindtoets Taal	50.6	58.8	67.1	75.8	84.5	70.1	14.2	0.75
Cito Eindtoets Rekenen	26.1	33.2	39.9	46.5	52.5	41.9	11.2	0.73
Cito Eindtoets	19.0	22.9	27.2	31.1	34.9	28.3	6.7	0.75
<i>Studievaardigheden</i>								
COOL Taal LWS	99.7	104.5	109.3	114.1	122.3	111.6	14.0	0.51
COOL Taal DMT	76.0	82.1	84.1	89.4	94.5	86.6	15.5	0.37
COOL Lezen BL	36.3	43.1	50.4	58.6	71.1	54.4	16.0	0.70
COOL Rekenen RW	105.1	110.3	114.5	119.3	124.9	116.3	9.4	0.66
<i>Niet-cognitieve competenties</i>								
Onderpresteren	2.5	2.7	2.7	2.4	2.1	2.5	0.9	0.28
Gedrag	3.4	3.5	3.6	3.7	3.9	3.6	0.9	0.19
Werkhouding	2.8	3.0	3.3	3.6	4.0	3.4	0.9	0.41
Afhankelijkheid	2.5	2.3	2.2	2.0	1.7	2.1	0.8	0.29
Conflict	2.0	1.9	1.9	1.7	1.6	1.8	0.8	0.19
Nabijheid	3.4	3.4	3.5	3.5	3.5	3.5	0.7	0.07
Ouderbetrokkenheid	2.9	3.1	3.4	3.7	4.0	3.5	0.9	0.39
Extravert - introvert	2.7	2.6	2.6	2.6	2.7	2.6	1.2	0.04
Onverdraagzaam - verdraagzaam	3.3	3.3	3.4	3.6	3.8	3.5	1.1	0.15
Ordelijk - niet-ordelijk	3.3	3.2	3.0	2.7	2.3	2.8	1.1	0.31
Emotioneel - niet-emotioneel	2.6	2.8	2.8	3.0	3.1	2.9	1.0	0.15
Autonoom - niet-autonoom	3.4	3.1	2.8	2.5	2.1	2.7	1.0	0.40
Loopbaanvertraging (%)	58.7	37.7	30.3	15.6	5.9	25.4	43.5	0.36
<i>Deelname Cito Eindtoets</i>								
School + leerling + (%)	86.1	84.2	82.5	79.9	81.3	82.3	38.2	0.05
School + leerling - (%)	14.0	2.9	2.8	0.7	0.2	2.9	16.8	0.23
n totaal	890	1580	2397	2202	2030	9099		
%	9.8	17.4	26.3	24.2	22.3	100.0		
n Cito Eindtoets	659	1293	1922	1748	1647	7269		
%	9.1	17.8	26.4	24.0	22.7	100.0		

Centraal in deze rapportage staan de gegevens van de tien onderscheiden OAB-categorieën. In Tabel 2 geven we per categorie een overzicht van de scores op het advies en de verschillende competenties.

Tabel 2 – Advies, cognitieve en niet-cognitieve competenties en Cito-deelname naar OAB-categorie (gemiddelden)

	OAB autochtoon					OAB allochtoon					tot.	eta
	1.0 hc	1.0 mo	1.25 ex	1.25 0.3	1.25 1.2	1.0 ho	1.0 mo	1.9 ex	1.9 0.3	1.9 1.2		
<i>Advies</i>												
· vmbo pro-bbl (%)	1.9	4.5	8.9	16.1	19.6	5.8	9.8	13.3	18.0	19.9	9.8	0.22
· vmbo bbl-kbl (%)	5.2	12.7	19.7	27.9	28.6	9.1	20.0	20.0	26.3	24.2	17.4	0.21
· vmbo kbl-tl (%)	17.5	26.9	29.8	29.7	28.6	17.8	26.2	28.3	30.7	30.9	26.3	0.11
· vmbo tl-havo (%)	29.7	30.1	23.6	17.8	12.9	34.0	28.6	23.2	15.2	16.3	24.2	0.14
· havo-vwo (%)	45.6	25.8	18.0	8.5	10.2	33.2	15.4	15.2	9.7	8.7	22.3	0.32
Gemiddeld advies	4.1	3.6	3.2	2.7	2.7	3.8	3.2	3.1	2.7	2.7	3.3	0.41
<i>Cognitieve competenties</i>												
Cito Eindtoets	539.4	535.1	532.3	529.0	526.5	535.3	531.3	530.5	527.9	527.8	532.8	0.40
Cito Taal	78.9	73.7	69.5	65.9	62.8	73.2	68.0	66.5	64.1	62.5	70.1	0.39
Cito Rekenen	47.5	43.3	41.5	38.3	36.0	44.5	40.5	40.6	37.9	38.9	41.9	0.30
Cito Studievaardigheden	32.1	29.7	28.1	26.3	25.0	29.9	27.5	27.2	25.5	25.3	28.3	0.36
COOL Taal LWS	118.3	114.9	111.2	109.5	107.8	110.7	109.1	106.8	104.6	104.0	111.6	0.34
COOL Taal DMT	89.0	87.1	85.3	83.7	83.8	90.9	87.9	88.0	86.1	85.8	86.6	0.12
COOL Lezen BL	63.8	57.4	53.4	48.8	47.6	57.3	51.9	50.3	46.8	47.1	54.4	0.37
COOL Rekenen RW	120.5	117.6	115.9	113.5	112.7	118.4	114.7	114.9	112.4	113.9	116.3	0.28
<i>Niet-cognitieve competenties</i>												
Onderpresteren	2.4	2.4	2.4	2.5	2.6	2.5	2.6	2.5	2.7	2.6	2.5	0.11
Gedrag	3.8	3.7	3.7	3.5	3.5	3.6	3.6	3.6	3.5	3.5	3.6	0.12
Werkhouding	3.6	3.5	3.4	3.2	3.2	3.6	3.4	3.4	3.3	3.3	3.4	0.15
Afhankelijkheid	1.9	2.0	2.1	2.2	2.2	2.0	2.1	2.2	2.3	2.2	2.1	0.13
Conflict	1.7	1.7	1.8	1.9	1.9	1.8	1.9	1.8	2.0	1.9	1.8	0.12
Nabijheid	3.5	3.6	3.5	3.5	3.5	3.4	3.5	3.4	3.4	3.3	3.5	0.10
Ouderbetrokkenheid	4.1	3.8	3.6	3.3	2.9	3.8	3.4	3.3	3.0	2.8	3.5	0.44
Extrovert - introvert	2.7	2.6	2.6	2.6	2.5	2.7	2.6	2.7	2.6	2.6	2.6	0.04
Onverdraagzaam - verdr.	3.7	3.6	3.5	3.4	3.2	3.5	3.5	3.5	3.4	3.4	3.5	0.12
Ordelijk - niet-ordelijk	2.7	2.8	2.9	3.1	3.1	2.6	2.8	2.7	2.8	2.9	2.8	0.11
Emotioneel - niet-emot.	3.0	2.9	2.8	2.7	2.8	2.9	3.0	3.0	2.9	3.0	2.9	0.10
Autonoom - niet-auton.	2.4	2.6	2.8	2.9	3.0	2.4	2.6	2.8	2.8	2.8	2.7	0.18
Loopbaanvertraging (%)	13.7	16.5	21.0	31.5	36.9	20.3	29.5	36.9	40.2	45.8	25.4	0.25
<i>Deelname Cito Eindtoets</i>												
School + leerling + (%)	76.1	78.3	81.4	82.1	88.2	84.2	90.5	90.7	90.0	90.0	82.3	0.14
School + leerling - (%)	1.1	1.9	2.0	4.2	7.1	1.5	4.8	2.6	3.1	5.6	2.9	0.10

Als het gaat om de adviezen zien we dat er redelijk grote verschillen bestaan tussen de onderscheiden OAB-categorieën. Afgaande op de *eta* doen zich die verschillen vooral voor bij het hoogste en de twee laagste adviezen. De *eta* voor het verschil tussen de gemiddelde adviezen bedraagt 0.41. Deze gemiddelde scores laten enkele interessante (en verrassende) conclusies toe. Op de eerste plaats zijn er geen verschillen tussen de nieuwe autochtone en allochtone gewichtscategorieën; de lichte en zware achterstandscategorieën (0.3 en 1.2) hebben allemaal een gemiddelde van 2.7. Er doen zich daarentegen wel verschillen voor tussen de autochtonen en allochtonen met het gewicht 1.0 (voor ho 4.1 vs. 3.8, resp. voor mo 3.6 vs. 3.2). Het verschil tussen de 1.25

ex en 1.9 ex categorie is met 3.2 vs. 3.1 marginaal. De grootste verschillen worden veroorzaakt doordat er onder de beide 1.0-categorieën zeer grote verschillen zijn tussen autochtonen en allochtonen. Krijgt bijvoorbeeld binnen de autochtone 1.0 ho categorie 1.9% een pro-advies, binnen de allochtone tegenhanger gaat het om 5.8%. En krijgt binnen de autochtone 1.0 ho categorie 5.2% een bbl-advies, binnen de allochtone tegenhanger is dat 9.1%. Aan de andere kant krijgt 45.6% van de autochtone 1.0 ho categorie een havo-vwo-advies, tegen slechts 33.2% van allochtone 1.0 ho categorie. Deze bevindingen maken duidelijk dat er enerzijds binnen sterk verschillende achterstandscategorieën (0.3 en 1.2, zowel autochtoon als allochtoon) slechts relatief geringe verschillen bestaan in adviezen, terwijl er anderzijds tussen gelijke niet-achterstandscategorieën (1.0) sterke (etnische) verschillen bestaan in adviezen.

Verder zien we dat de scores op de Cito Eindtoets binnen zowel de autochtone als de allochtone categorieën monotoon teruglopen, en tevens dat daarbij de allochtonen (m.u.v. de categorie 1.9 1.2) steeds lager scoren dan de autochtonen. Een soortgelijk beeld ontstaat ten aanzien van de COOL-toetsscores. De kleinste verschillen doen zich overigens voor op het gebied van het technische lezen, zoals gemeten met de Drie Minuten Toets.

Binnen de twee blokken met niet-cognitieve competenties zijn de verschillen tussen de OAB-categorieën in het algemeen betrekkelijk klein. Bij het eerste blok niet-cognitieve competenties treden opvallend grote verschillen op met betrekking tot de inschatting van de leerkracht over de ouderbetrokkenheid ($\eta = 0.44$). Het verschil tussen de hoogste en laagste autochtone OAB-categorie bedraagt liefst 1.3 standaarddeviatie; voor de allochtonen gaat het om 1.1 standaarddeviatie. Bij het tweede blok zijn er verschillen wat betreft het kenmerk autonomie ($\eta = 0.18$). Volgens hun leerkrachten zijn autochtone en allochtone niet-achterstandskinderen wat autonomer dan achterstandskinderen.

Er zijn wel grote verschillen in loopbaanvertraging: naarmate de achterstand groter is, is de vertraging ook groter, en bovendien is de vertraging onder allochtonen veel groter dan onder autochtonen. Bij de autochtonen heeft de ongunstigste categorie bijna drie keer zo vaak vertraging opgelopen als de gunstigste categorie; bij de allochtonen is het ruim twee keer zo vaak.

Wat betreft Cito-deelname zien we dat relatief veel 0.3- en 1.2-leerlingen de toets niet hebben gemaakt terwijl die toets op hun school wel wordt afgenomen; dit speelt meer nog voor de autochtone dan de allochtone leerlingen. Verrassend is het relatief hoge aandeel allochtone 1.0 mo leerlingen dat de toets niet heeft gemaakt; het betreffende percentage ligt veel hoger dan dat van de autochtone 1.0 mo leerlingen.

In Tabel 2 hebben we een gedetailleerd overzicht gepresenteerd van het advies en competenties per OAB-categorie. Ter informatie geven we in Tabel 3 nog een overzicht van de adviezen uitgesplitst naar etnische herkomst en ouderlijk opleidingsniveau. Wat betreft etnische herkomst onderscheiden we allereerst autochtoon (incl. westers allochtoon) en niet-westers allochtoon, en vervolgens nog de drie grootste allochtone categorieën, te weten Turkije Marokko en Suriname/Antillen. Met betrekking tot het opleidingsniveau nemen we de indeling naar OAB-categorie als vertrekpunt. Op basis daarvan gebruiken we de driedeling lbo, mbo en ho voor de autochtonen en de allochtonen, en – in verband met de aantallen - de tweedeling lbo/mbo en ho voor de nadere uitsplitsing naar de drie grootste allochtone categorieën.

Tabel 3 – Advies naar etnische herkomst en ouderlijke opleidingsniveau (gemiddelden)

Herkomst	Opleiding	vmbo pro- bbl (%)	vmbo bbl- kbl (%)	vmbo kbl-tl (%)	vmbo tl- havo (%)	havo-vwo (%)	gemiddeld
Autochtoon	totaal	7.6	15.8	25.6	25.4	25.6	3.5
	lbo	16.7	28.0	29.5	17.0	8.8	2.7
	mbo	6.7	16.1	28.3	26.9	22.1	3.4
	ho	1.9	5.2	17.5	29.7	45.6	4.1
Allochtoon	totaal	15.6	21.7	28.5	20.8	13.4	2.9
	lbo	19.4	24.7	30.9	16.0	9.0	2.7
	mbo	11.9	20.0	27.4	25.4	15.3	3.1
	ho	5.8	9.1	17.8	34.0	33.2	3.8
. Turkije	totaal	17.4	25.5	30.7	16.8	9.5	2.8
	lbo/mbo	20.0	27.4	31.9	13.8	6.9	2.6
	ho	11.6	21.3	28.0	23.7	15.5	3.1
. Marokko	totaal	17.8	21.7	28.9	21.0	10.6	2.8
	lbo/mbo	20.2	22.5	29.1	19.4	8.9	2.7
	ho	12.1	19.7	28.7	24.8	14.6	3.1
. Suriname/Antillen	totaal	18.2	25.5	24.6	19.1	12.5	2.8
	lbo/mbo	24.4	28.8	28.2	12.8	5.8	2.5
	ho	12.7	22.5	21.4	24.9	18.5	3.1

De gegevens in de tabel maken duidelijk dat er binnen elk van de etnische categorieën verschillen zijn naar opleidingsniveau: hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe hoger het advies van hun kinderen. Ook blijkt dat autochtone leerlingen ongeacht het ouderlijk opleidingsniveau hogere adviezen krijgen dan allochtone leerlingen. Daarop bestaat één uitzondering: de adviezen van de autochtone kinderen met lbo-opgeleide ouders zijn vergelijkbaar met die van allochtone kinderen van lbo-opgeleide ouders. Verder laten de gegevens zien dat er tussen elk van de drie onderscheiden herkomstlanden slechts geringe verschillen bestaan in advieshoogte.

4.2 Verklarende analyses

In de vorige paragraaf hebben we een beschrijving gegeven van de bivariate (paarsgewijze) samenhangen tussen de verschillende kenmerken uit dit onderzoek. In deze paragraaf analyseren we deze relaties multivariaat, dat wil zeggen dat we ook rekening houden de invloed van verschillende andere kenmerken. We maken daarvoor gebruik van het multilevel-programma MLwiN 2.20 (Rasbash e.a., 2009).

De analyses worden uitgevoerd op twee bestanden, namelijk een bestand met alleen gegevens van leerlingen waarvan de Cito-scores beschikbaar zijn, en een bestand met gegevens van alle leerlingen. In de eerste serie analyses staan de totaalscores op de Cito Eindtoets centraal, daarna die op de drie afzonderlijke Eindtoetsonderdelen. De reden hiervoor is dat effecten mogelijk verschillen per toetsonderdeel. In de tweede serie analyses richten we ons op de scores op de vier COOL-toetsen. In die analyses gaan we na of er een effect is van het niet-deelnemen van individuele leerlingen binnen scholen die die toets wél afnemen.

Het bovenstaande leidt tot toetsing van drie series van modellen, namelijk:

- 1a alleen leerlingen die aan de Cito-toets hebben deelgenomen, met de totaalscores;
- 1b idem, maar dan met de drie Cito-deeltoetscores;

2 alle leerlingen, met de vier COOL-toetsscores.

Binnen de eerste twee series met de Cito-toetsen worden telkens 8 modellen getoetst die als volgt worden opgebouwd:

- 0 Welk deel van de verschillen heeft te maken met verschillen tussen leerlingen, en welk met verschillen tussen klassen?
- 1 Wat zijn de verschillen in advies naar OAB-categorie?
- 2 Resteren er nog verschillen in advies tussen de OAB-categorieën nadat rekening wordt gehouden met cognitieve competenties, i.c. toetsprestaties (1a: Cito totaal; 1b: Cito-deeltoetsen)?
- 3 Als 2, maar nu nadat rekening wordt gehouden met niet-cognitieve competenties.
- 4 Als 2, maar nu met zowel cognitieve als niet-cognitieve competenties samen.
- 5 Als 4, maar nu met toevoeging van enkele leerlingkenmerken.
- 6 Als 5, maar nu met toevoeging van enkele klaskenmerken.
- 7 Als 6, maar nu met toevoeging van het contextkenmerk gemeentegrootte.

In de derde serie analyses met de COOL-toetsen wordt tot en met model 5 dezelfde opbouw aangehouden. Daarna wordt in model 6 deelname aan de Cito Eindtoets toegevoegd, en in model 7 zowel de drie klaskenmerken als gemeentegrootte.

De resultaten van de eerste serie analyses met de Cito totaalscores presenteren we in Tabel 4. De tabel vermeldt de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Wanneer een coëfficiënt statistisch significant is op 0.001-niveau is die vet gezet, en wanneer die significant is op 0.01-niveau is die cursief gezet. In verband met het grote aantal leerlingen dient hier eigenlijk $p < 0.001$ als criterium te worden aangehouden (vgl. Luyten & Bosker, 2004; Luyten, 2004). Bij de dichotome en dummy-kenmerken hebben we steeds aangegeven wat de referentiecategorie ('ref.') is. Onder in de tabel staat vermeld hoeveel procent van de variantie in het advies wordt verklaard, dan wel additioneel wordt verklaard door toevoeging van extra variabelen in het model. Door de specifieke opbouw (in model 2 alleen cognitieve competenties, in model 3 alleen niet-cognitieve competenties) gaat het om de volgende modelvergelijkingen: model 1 ten opzichte van 0; 2 ten opzichte van 1; 3 ten opzichte van 1; 4 ten opzichte van 2; 5 ten opzichte van 4; 6 ten opzichte van 5; 7 ten opzichte van 6.

Om qua coëfficiënten tot een eenvormige presentatie te komen, hebben we de scores voor de percentages autochtone en allochtone achterstandsleerlingen door 10 gedeeld, zodat deze coëfficiënten de verandering in advies per 10 procent verandering in het aandeel autochtone, respectievelijk allochtone achterstandsleerlingen uitdrukt.

In de tabel zien we onder model 0 dat ongeveer 12% van variatie in adviezen gebonden is aan verschillen tussen klassen en 88% aan verschillen tussen leerlingen.

Onder model 1 staan de adviezen per OAB-categorie weergegeven in termen van afwijkingsscores ten opzichte van de referentiecategorie (i.c. autochtoon 1.0 middelbaar onderwijs). Op de categorie allochtoon 1.0 met hoger onderwijs na zijn alle effecten sterk significant. Opnieuw wordt duidelijk dat er tussen de huidige lichte en zware achterstandscategorieën (0.3 en 1.2, ongeacht de etnische herkomst) geen of hooguit beperkte verschillen zijn in advies, maar dat er juist wel verschillen zijn tussen de autochtone en allochtone niet-achterstandscategorieën (1.0). De sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen (i.c. OAB-categorie) verklaart 40% van de variantie in adviezen op klasniveau en 17% van de variantie op leerlingniveau, in totaal 19%.

Bij model 2 worden de totaalscores op de Cito Eindtoets toegevoegd. Rekening houdend met verschillen in OAB-categorie betekent bijvoorbeeld 10 punten verschil op

de Eindtoets een advies dat één niveau hoger ligt. We zien dat doordat nu de cognitieve competenties worden verdisconteerd de effecten van de sociaal-etnische achtergrond van sterk significant naar licht significant of niet-significant gaan en de verschillen in advies tussen de categorieën grotendeels verdwijnen. Dit neemt niet weg dat het advies van de lichte en zware achterstandscategorieën toch nog significant afwijkt van dat van de referentiecategorie. Dit houdt in dat wanneer rekening wordt gehouden met de cognitieve competenties zoals gemeten met de Eindtoets, met name de huidige 0.3-categorie, en daarbinnen de autochtone leerlingen meer nog dan de allochtone leerlingen, in lichte mate wordt ondergeadviseerd. Toevoeging van de Eindtoetsscores leidt ertoe dat 54% extra variantie in het advies wordt verklaard; samen met de OAB-categorie wordt nu bijna driekwart van de variantie verklaard.

Bij model 3 worden in plaats van de cognitieve competenties (de Cito Eindtoets) de twee blokken met niet-cognitieve competenties ingevoerd. Werd met de cognitieve competenties nog 54% extra variantie verklaard, met de 12 niet-cognitieve competenties samen gaat het om niet meer dan 19% extra verklaarde variantie. Binnen het eerste blok blijken vooral de werkhouding en ouderbetrokkenheid positief en afhankelijkheid en nabijheid negatief bij te dragen aan het door de leerkracht gegeven advies. Binnen het tweede blok is het vooral de mate van autonomie. Als we de modellen 3 en 4 vergelijken, dan blijkt dat de cognitieve competenties bijna drie maal zoveel extra variantie verklaren als de niet-cognitieve competenties.

Tabel 4 - Resultaten multilevel-analyse advies voortgezet onderwijs, met de Cito Eindtoets
(ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en verklaarde varianties; 7269 leerlingen in 443 klassen)

	Model							
	0	1	2	3	4	5	6	7
<i>Regressiecoëfficiënten</i>								
Intercept	3.33	3.62	-51.95	3.35	-47.77	-46.64	-46.60	-46.62
OAB-categorie								
· aut. 1.0 ho		0.51	0.07	0.31	0.07	0.07	0.07	0.07
· aut. 1.0 mo (= ref.)		ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
· aut. 1.25 ex		-0.37	-0.08	-0.19	-0.07	-0.07	-0.06	-0.06
· aut. 1.25 0.3		-0.82	-0.19	-0.42	-0.16	-0.15	-0.14	-0.14
· aut. 1.25 1.2		-0.92	-0.08	-0.45	-0.05	-0.04	-0.04	-0.04
· all. 1.0 ho		0.17	0.13	0.08	0.11	0.11	0.10	0.11
· all. 1.0 mo		-0.34	-0.02	-0.20	-0.02	-0.01	-0.03	-0.02
· all. 1.9 ex		-0.50	-0.07	-0.29	-0.06	-0.04	-0.06	-0.05
· all. 1.9 0.3		-0.83	-0.13	-0.49	-0.12	-0.11	-0.12	-0.12
· all. 1.9 1.2		-0.83	-0.11	-0.45	-0.09	-0.08	-0.09	-0.09
Cito Eindtoets (totaal)			0.10		0.10	0.09	0.09	0.09
Onderpresteren				-0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Gedrag				-0.05	0.01	0.01	0.01	0.01
Werkhouding				0.34	0.07	0.07	0.08	0.08
Afhankelijkheid				-0.20	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04
Conflict				0.06	0.02	0.02	0.02	0.02
Nabijheid				-0.13	-0.02	-0.01	-0.01	-0.01
Ouderbetrokkenheid				0.25	0.05	0.04	0.04	0.04
Extrovert - introvert				0.03	0.00	0.00	0.00	0.00
Onverdraagzaam – verdr.				-0.00	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02
Ordelijk - niet-ordelijk				-0.06	-0.03	-0.03	-0.03	-0.03
Emotioneel - niet-emotioneel				-0.00	0.00	-0.00	-0.00	-0.00
Autonoom - niet-autonoom				-0.30	-0.07	-0.07	-0.07	-0.07
Loopbaan (ref.=onvertraagd)						-0.14	-0.14	-0.14
Sekse (ref.=jongen)						-0.05	-0.05	-0.05
Cognitief niveau klas							-0.06	-0.06
% Autochtone achterst.lln. /10							-0.02	-0.02
% Allochtone achterst.lln. /10							-0.00	0.00
Gemeentegrootte								
· G3								0.00
· G32 (=ref.)								ref.
· overig								0.05
<i>Verklaarde varianties (%)</i>								
Klasniveau	11.9	40.1	67.7	35.1	68.6	69.1	69.7	69.7
Leerlingniveau	88.1	16.6	74.2	39.1	75.0	75.3	75.4	75.4
Totaal		19.4	73.4	38.6	74.3	74.5	74.7	74.7
<i>Toename verklaarde variantie (%)</i>								
+ Klasniveau			27.6	-5.0	1.0	0.4	0.7	0.0
+ Leerlingniveau			57.6	22.5	0.8	0.3	0.1	0.0
+ Totaal			54.0	19.2	0.8	0.3	0.2	0.0

Cursief: $p < 0.01$, vet: $p < 0.001$

In model 4 worden de cognitieve en niet-cognitieve competenties tegelijkertijd ingevoerd. Daardoor worden de effecten van de niet-cognitieve competenties

beduidend zwakker. We zien ook dat de niet-cognitieve competenties minder dan 1% extra variantie verklaren bovenop de cognitieve competenties. In dit en de volgende modellen blijkt dat er, ook nadat rekening is gehouden met de cognitieve en niet-cognitieve competenties en met de leerling-, klas- en contextkenmerken, nog één OAB-categorie resteert waarbij sprake is van onder advisering, namelijk die van de autochtone lichte achterstandsleerlingen. Daarnaast wordt nog een categorie licht overgeadviseerd, namelijk de kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders.

Bij model 5 worden nog twee leerlingkenmerken toegevoegd, loopbaanvertraging en sekse. Beide zijn sterk significant. Vertraagde leerlingen en meisjes krijgen een iets lager advies. Hoewel deze twee effecten significant zijn, voegen ze praktisch niets aan de verklaringskracht van het vorige model toe.

Uit model 6 volgt dat ook de drie klaskenmerken, de aandelen autochtone en allochtone achterstandsleerlingen en het prestatieniveau van de klas, nagenoeg niets aan verklaringskracht toevoegen.

Model 7 laat zien dat er bij dit alles geen verschillen zijn tussen scholen in onderscheiden gemeentetypen. In de drie grote steden wordt, gegeven de verschillen in competenties en achtergronden, dus niet anders geadviseerd dan in de kleinere steden of in de rest van Nederland.

Alle modellen overziend blijkt dat met de eerste twee kenmerken, de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen en hun Cito Eindtoetsprestaties driekwart van de verschillen in adviezen wordt verklaard. Toevoeging van 18 andere kenmerken levert niet meer dan 1% extra verklaringskracht op. Als het gaat om mogelijke over- of onder advisering, dan blijkt dat de huidige autochtone lichte achterstandscategorie iets wordt ondergeadviseerd, terwijl de autochtone categorie van hoogopgeleiden iets wordt overgeadviseerd. Beide effecten zijn echter weliswaar in statistische zin significant, maar hun praktische betekenis is nagenoeg nihil.

Bij het voorgaande keken we naar het effect van de Cito totaalscore. We hebben vergelijkbare analyses verricht met de drie deelttoetsscores in plaats van de totaalscore. Veel verschillen zijn er echter niet. Twee opmerkingen volstaan. Met de deelttoetsen wordt wat minder variantie verklaard dan met de totaaltoets. In het slotmodel worden nu de autochtone lichte en de allochtone lichte en zware achterstandscategorie in beperkte mate ondergeadviseerd en de autochtone categorie van hoger opgeleiden enigszins overgeadviseerd.

Ten slotte zijn we ook nog nagegaan wat het effect is van het al-dan-niet deelnemen van scholen en leerlingen aan de Cito-toets. Uit deze analyses blijkt dat vergeleken met leerlingen die die toets hebben gemaakt, leerlingen op dezelfde scholen die die toets niet hebben gemaakt een iets lager advies krijgen. Deze leerlingen worden dus bij vergelijkbare competenties en achtergronden licht ondergeadviseerd.

5 Conclusies

De centrale vraag luidde of er sprake is van onder- of overadvisering van bepaalde categorieën van leerlingen die zijn onderscheiden op basis van hun sociale en etnische herkomst. Er kunnen twee interpretaties van onder- en overadvisering worden onderscheiden, een beperkte en een brede. Bij de beperkte interpretatie wordt alleen rekening gehouden met de cognitieve competenties, hier de scores op de Cito Eindtoets. In dat geval blijkt uit de analyses dat met name de huidige lichte achterstandscategorie (0.3) iets worden ondergeadviseerd, de autochtone leerlingen daarbij meer dan de allochtone leerlingen. Bij de brede interpretatie van onder- en overadvisering wordt behalve met de cognitieve competenties ook nog rekening gehouden met niet-cognitieve competenties. Deze kunnen worden opgevat als verklaringen voor de verschillen die nog reesteren na verdiscontering van de cognitieve competenties. De analyses maken duidelijk dat deze nauwelijks enige aanvullende verklaringskracht hebben. Wanneer vervolgens ook nog andere leerling-, klas- en contextkenmerken worden verdisconteerd, dan blijkt uiteindelijk dat alleen nog de autochtone lichte achterstandscategorie (0.3) iets wordt ondergeadviseerd, en de autochtone hoogopgeleide niet-achterstandscategorie (1.0) iets wordt overgeadviseerd. Deze effecten zijn statistisch gezien weliswaar significant, maar hun praktische relevantie is nagenoeg nihil. Evenals we enkele jaren geleden concludeerden (Driessen & Smeets, 2007, 2011), is er dus ook nu geen sprake van dat allochtone leerlingen systematisch worden ondergeadviseerd.

Uit de analyses volgen nog twee bevindingen. Op de eerste plaats blijkt dat, rekening houdend met competenties en achtergronden, er binnen grote gemeenten niet anders wordt geadviseerd dan in kleine. Op de tweede plaats blijkt dat vergeleken met leerlingen die de Cito Eindtoets hebben gemaakt, leerlingen op dezelfde scholen die die toets niet hebben gemaakt een iets lager advies krijgen. Deze leerlingen worden dus bij vergelijkbare competenties en achtergronden licht ondergeadviseerd.

In de loop der jaren zijn verschillende verklaringen geopperd voor het verdwijnen van over- en onderadvisering. Gewezen kan worden op procedure-afspraken in de grote gemeenten met betrekking tot de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, op de grotere ervaring die leerkrachten met het onderwijs aan allochtone leerlingen hebben gekregen, op het veranderde, minder-tolerante politieke klimaat en op de gevolgen van de marktwerking binnen het onderwijs. Dat momenteel de autochtone achterstandsléerlingen (licht) worden ondergeadviseerd heeft mogelijk te maken met het feit dat deze categorie de laatste decennia toch relatief weinig aandacht heeft gekregen, met name ten gevolge van de sterke aandacht voor de allochtone achterstandsléerlingen.

6 Literatuur

- Babeliowsky, M., & Boer, R. den (2007). *Voortgezet onderwijs in beeld. De leerlingen en hun resultaten in het Amsterdamse VO. Schooljaar 2005/2006*. Almere: Babeliowsky Onderwijsonderzoek.
- Boer, H. de, Bosker, R., & Werf, M. van der (2007). De gevolgen van onder- en overadvisering. In Inspectie van het Onderwijs, *Onderadvisering in beeld* (pp. 83-92). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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 doelgroepopleerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & Praag, C. van (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Driessen, G. (1991). Discrepanties tussen toetsresultaten en doorstroomniveau. Positieve discriminatie bij de overgang basisonderwijs - voortgezet onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 68(1), 27-35.
- Driessen, G. (2005). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: Invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), 279-298.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Smeets, E. (2007). De relatie tussen prestaties en advies: onder- of overadvisering bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs? In Inspectie van het Onderwijs, *Onderadvisering in beeld* (pp. 59-81). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Driessen, G., & Smeets, E. (2011). The use of teacher recommendations and achievement tests as valid instruments for selecting ethnic minority students into secondary school tracks. In L. Madsen (Ed.), *Achievement tests: Types, interpretations and uses*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- 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.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onderadvisering in beeld*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jong, M.J. de (1987). *Herkomst, kennis en kansen. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kuyper, h., & Werf, M. van der (2005). *VOCL '99-3. Prestaties en opvattingen van leerlingen in de derde klas van het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, L., Roeleveld, J., Veen, I. van der, & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002. Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, F., & Goldstein, H. (2009). *A user's guide to MLwiN*. Bristol: University of Bristol.
- Tesser, P., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Werf, G. van der, & Kuyper, H. (2004). Brugklasdocenten gaan niet op de hurken. *Didaktief*, 34, 22-24.