

## 10 Ontwikkeling van onderwijs-achterstanden in het basisonderwijs

*Jaap Roeleveld, Geert Driessen, Ineke van der Veen en Guuske Ledoux*

### 10.1 Inleiding

Sinds jaar en dag is het onderwijsniveau van de ouders een van de belangrijkste determinanten voor de onderwijsprestaties en -loopbanen van hun kinderen. Deze samenhang staat haaks op het meritocratische ideaal, waarbij alleen de capaciteiten van de leerlingen zelf hun onderwijsniveau bepalen, en niet bijvoorbeeld kenmerken van hun thuismilieu.

In Nederland bestaan er bij de instroom in het basisonderwijs grote verschillen in taal- en rekenvaardigheden tussen leerlingen uit verschillende sociale milieus en van verschillende etnische herkomst (Meijnen 2003; Doolaard & Leseman 2008; Mulder e.a. 2005). De overheid voert daarom al sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) uit, waarbij scholen extra financiële middelen krijgen wanneer er veel kinderen uit achterstandssituaties op de school zijn.

Vaak is het Mattheus-effect naar voren gebracht als mechanisme dat ten grondslag ligt aan (toenemende) onderwijsongelijkheid (o.a. Stanovich 2008). Dit effect van de socioloog Merton (1968) gaat ervan uit dat ongelijkheid toeneemt en is gebaseerd op vers 29 van bijbelboek Mattheus: 'Want een ieder die heeft, dien zal gegeven worden, en hij zal overvloedig hebben; maar van degene, die niet heeft, van dien zal genomen worden, ook dat hij heeft.' Het Mattheus-effect betreft het principe dat een aanvankelijk voordeel meer voordeel oplevert en een aanvankelijk nadeel meer nadelen, waardoor in de loop van de tijd verschillen tussen groepen en individuen groter worden. In bijvoorbeeld onderzoek naar leesvaardigheid blijkt dat goede lezers al snel nieuwe leesvaardigheden krijgen en steeds beter lezen, terwijl slechtere lezers gefrustreerd kunnen raken en lezen het liefst vermijden en daardoor steeds verder achteropraken (Stanovich 2008). Leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus of allochtone leerlingen die met een taalachterstand het onderwijs binnenkomen, zouden dus een steeds grotere achterstand kunnen krijgen ten opzichte van autochtone leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus. Recentelijk ging Rigney (2010) de werking van dit Mattheus-effect na voor diverse terreinen,

waaronder het onderwijs. Het speelt bijvoorbeeld sterker naarmate leerlingen met vergelijkbare prestaties in sterkere mate bij elkaar worden gezet, en bij het bestaan van elite-universiteiten, vooral toegankelijk voor de hogere sociaal-economische klasse, waarvan een diploma extra voordelen oplevert.

De vraag is of er sprake is van historische ontwikkelingen: wordt de ongelijkheid kleiner of groter en gaat het Onderwijsachterstandenbeleid op den duur meer vruchten afwerpen? En worden achterstanden van kinderen uit lage sociale milieus gedurende het basisonderwijs ingelopen of mogelijk groter?

In een recente reviewstudie over onderwijskwaliteit komen Scheerens e.a. (2010) tot de algemene conclusie dat zich geen grote veranderingen hebben voorgedaan met betrekking tot de positie van autochtone en allochtone achterstandsleerlingen in het Nederlandse onderwijs. Een systematische vergelijking van hoe verschillende groepen achterstandsleerlingen zich in de loop der tijd in het basisonderwijs hebben ontwikkeld, waarbij cross-sectionele gegevens met longitudinale gegevens worden vergeleken, ontbreekt echter in dat review. In onze studie wordt dit daarom met behulp van gegevens uit grootschalige cohortonderzoeken in kaart gebracht.

## 10.2 Data en methode

### 10.2.1 Cohortdata

Voor de beantwoording van onze vraagstelling maken we gebruik van grootschalige, landelijke cohortgegevens die gedurende een groot aantal jaren verzameld zijn, mede met het oog op het monitoren van de positie van achterstandsleerlingen en het vaststellen van veranderingen daarin.

In de eerste plaats gaat het om gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek. De eerste meting van PRIMA was in schooljaar 1994/95; daarna volgde om de twee jaar een nieuwe meting, tot aan een zesde meting in schooljaar 2004/05 (Driessen e.a. 2006). Bij elke meting zijn gegevens verzameld van leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 van het basisonderwijs. De cognitieve kenmerken betreffen scores op verschillende landelijke genormeerde toetsen voor taal en rekenen. Bij elke meting van PRIMA deden vijftig- tot zestigduizend leerlingen van ongeveer zeshonderd basisscholen mee met het onderzoek. Een deel van die scholen vormde samen een representatieve steekproef uit alle Nederlandse basisscholen. De overige scholen vormden een aanvullende

steekproef, waarin scholen met veel achterstandsleerlingen oververtegenwoordigd zijn.

Vanaf schooljaar 2007/08 is het PRIMA-onderzoek in gewijzigde vorm voortgezet in het cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup> (Driessen e.a. 2009). Een wijziging betreft de frequentie van het onderzoek en daarmee ook de betrokken groepen: COOL<sup>5-18</sup> wordt niet om de twee maar om de drie jaar gehouden, en niet in de groepen 2, 4, 6 en 8, maar in de groepen 2, 5 en 8. Aan COOL hebben ongeveer 38.000 leerlingen van 550 basisscholen meegedaan. Ook hier is sprake van een representatieve steekproef (van vierhonderd scholen) en een aanvullende steekproef met oververtegenwoordiging van scholen waarop veel achterstandsleerlingen zitten. Er is wel sprake van een aantal wijzigingen in de gebruikte instrumenten. Zo wordt nog meer dan bij PRIMA gebruik gemaakt van toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem, die veel van de scholen toch al afnemen.

De verzamelde gegevens in de genoemde cohortonderzoeken maken het mogelijk om zowel cross-sectionele als longitudinale analyses uit te voeren. Beide mogelijkheden worden geïllustreerd aan de hand van tabel 10.1, waarin de verschillende momenten staan afgebeeld waarop informatie is verzameld bij een bepaalde groep leerlingen. De jaren waarin gegevens zijn verzameld staan in de rijen; de groepen waarbij die gegevens zijn verzameld staan in de kolommen.

**Tabel 10.1** Momenten van dataverzameling in PRIMA (P1-P6) en COOL (C1)

	start schooljaar in:	groep 2	groep 4 (3)	groep 5	groep 6	groep 8 (7)
P1	1994	A		x	x	x
	--		↘			
P2	1996	B	A		x	x
	--		↘	↘		
P3	1998	C	B		A	x
	--		↘	↘		↘
P4	2000	x	C		B	A
	--			↘		↘
P5	2002	x	x		C	B
	--					↘
P6	2004	x	x		x	C
	--					
	--					
C1	2007	x		x		x

In alle cellen waarin een letter staat (A, B, C, x) zijn er in het betreffende jaar en bij de betreffende groep gegevens verzameld.

In een *cross-sectionele* analyse wordt voor een bepaalde kolom (dus een bepaalde groep) nagegaan of de situatie is veranderd gedurende de loop der jaren. Bij groep 2 gaat het dan om veranderingen bij de instroom in het basisonderwijs; bij groep 8 om veranderingen aan het eind van het basisonderwijs.

Bij een *longitudinale* analyse wordt niet de situatie van leerlingen in groep 2 van 1994 vergeleken met die van (andere) leerlingen in groep 2 van een ander jaar, maar worden *dezelfde* leerlingen door de tijd heen gevolgd van groep 2, via groep 4 en 6, tot in groep 8. Zo'n groep leerlingen wordt een *cohort* genoemd; in tabel 10.1 zijn drie cohorten aangeduid met de letters A, B en C, waarbij de pijltjes aangeven dat dezelfde groep gevolgd wordt.

### 10.2.2 Indeling van leerlingen

Een van de belangrijkste beleidsinstrumenten van het Onderwijsachterstandenbeleid betreft het gebruik van leerlinggewichten. Leerlingen uit sociaal-etnische achterstandsmilieus worden extra gewogen bij het bepalen van de formatie voor de school en leveren dus extra financiële middelen op. In deze gewichtenregeling hebben in de loop der tijd wijzigingen plaatsgevonden. In eerste instantie kregen leerlingen met ten minste één ouder met ten hoogste een opleiding op lbo-niveau een gewicht: autochtone leerlingen een gewicht van 1.25 en allochtone leerlingen een zwaarder gewicht van 1.9. Deze laatste groep telde dus bijna dubbel mee voor het vaststellen van de formatie. In 1998 werd het criterium om in aanmerking te komen voor het 1.25-gewicht aangescherpt: niet ten minste één, maar beide ouders mogen maximaal een vbo- (lbo-) niveau hebben. In 2006 is een nieuwe wijziging van de gewichtenregeling (fasegewijs) in gang gezet. Er wordt geen onderscheid meer gemaakt naar etnische herkomst en er wordt een gewicht toegekend als beide ouders ten hoogste een lbo-niveau hebben. Deze verandering betekende dus dat ook voor allochtone leerlingen ging gelden dat alleen een gewicht wordt toegekend als beide ouders laagopgeleid zijn. Een andere verandering betrof het onderscheiden van een categorie leerlingen met een extra zwaar gewicht: leerlingen met ten minste één ouder die hooguit lager onderwijs heeft gevolgd. Deze leerlingen tellen meer dan dubbel mee voor de bepaling van de formatie.

Op basis van de veranderingen zijn we tot de in tabel 10.2 weergegeven indeling in categorieën leerlingen gekomen. Een extra in deze tabel gemaakt onderscheid, is dat tussen middelbaar en hogeropgeleide ouders. Daarnaast

is onderscheid gemaakt tussen allochtone en autochtone leerlingen. Bij de indeling autochtoon-allochtoon hanteren we de CBS-definitie<sup>1</sup>; de westers-allochtonen worden bij de autochtone leerlingen gevoegd. De leerlingen zijn ingedeeld aan de hand van gegevens afkomstig uit de schooladministraties. In de tabel houden we voor de korte aanduiding van de verschillende groepen vast aan de 'oude' gewichtenbenamingen 1.9, 1.25 en 1.0. Rechts in de tabel staan ter informatie de in het beleid gehanteerde benamingen.

**Tabel 10.2 Indeling van leerlingen naar etniciteit en opleiding ouders**

Aanduiding	Criteria	Leerlinggewicht		
		oud	na 1998	na 2006
<b>autochtoon</b>				
1.25 zwaar	beide ouders max. lbo; ten minste 1 max. lo	0.25	0.25	1.2
1.25	beide ouders max. lbo	0.25	0.25	0.3
1.25 ex	één ouder max. lbo, de ander meer	0.25	0	0
1.0 mbo	beide ouders meer dan lbo; maar geen ho	-	-	-
1.0 ho	beide ouders meer dan lbo; minstens één ho	-	-	-
<b>allochtoon</b>				
1.9 zwaar	beide ouders max. lbo; ten minste 1 max. lo	0.9	0.9	1.2
1.9	beide ouders max. lbo	0.9	0.9	0.3
1.9 ex	één ouder max. lbo, de ander meer	0.9	0.9	0
1.0 mbo	beide ouders meer dan lbo; maar geen ho	-	-	-
1.0 ho	beide ouders meer dan lbo; minstens één ho	-	-	-

Bij de analyses in deze bijdrage maken we voor het cross-sectionele deel gebruik van de totale steekproeven van de verschillende metingen. Daarvoor is gekozen omdat het bij deze analyses niet gaat om het geven van een representatief beeld, maar om het bepalen van ontwikkelingen *binnen* de onderscheiden OAB-categorieën. Omdat we bij onze uitsplitsingen steeds een betrekkelijk groot aantal leerlingencategorieën onderscheiden, draagt

<sup>1</sup> Een persoon wordt tot de allochtonen gerekend als tenminste één ouder in het buitenland is geboren.

deze keuze ertoe bij dat er ook in de kleine categorieën voldoende leerlingen zitten. Voor het longitudinale deel gebruiken we de representatieve steekproeven, omdat in eerste instantie een groeimodel geschat is voor de 'gemiddelde' leerling in het basisonderwijs. Voor dat doel is de representatieve steekproef het meest geëigend. Pas na de schatting hiervan komen in de analyses de verschillen tussen de diverse onderscheiden categorieën leerlingen aan de orde.

### 10.2.3 Opzet cross-sectionele analyses

Om de ontwikkelingen van de leerlingen in de periode 1994/95-2007/08 in kaart te brengen, zetten we de gemiddelde scores van elk van de onderscheiden categorieën van leerlingen steeds af tegen die van een referentiegroep, te weten de kinderen van autochtone ouders met een mbo-niveau (mavo, havo, vwo of mbo; hierna kortheidshalve aangeduid als 'aut. 1.0 mbo'). Om een indicatie te geven van de relevantie van het verschil, maken we gebruik van zogenoemde *effect sizes* (*ES*; Thompson 1998). Deze hebben als voordeel dat ze niet afhankelijk zijn van de steekproefomvang en bovendien, doordat het een gestandaardiseerde coëfficiënt betreft, dat ze voor verschillende indicatoren rechtstreeks met elkaar kunnen worden vergeleken (Coe 2002). Hier is de *ES* berekend als het verschil tussen een bepaalde leerlingencategorie en de referentiecategorie gedeeld door de gepoolde standaarddeviatie (ook wel aangeduid als Cohen's *d*). Wat de interpretatie van een *ES* betreft, houden we ons aan de vuistregel van Cohen (1988), die een coëfficiënt van 0.20 als 'klein' bestempelt, die van 0.50 als 'middelmatig' en die van 0.80 als 'groot'.

### 10.2.4 Opzet longitudinale analyses

De ontwikkeling in taal- en rekenprestaties is geanalyseerd door middel van latente groeicurve-analyse. Het voordeel van deze analysetechniek is dat het ontwikkelingspatroon van elke leerling kan worden weergegeven in de vorm van een unieke groeicurve. Er wordt rekening mee gehouden dat leerlingen een verschillend prestatieniveau hebben aan de start, en ook dat individuele leerlingen verschillen in de mate waarin hun prestaties toenemen. In de analyse worden het niveau van een variabele tijdens de eerste meting (het intercept van de lijn) en de mate van groei in een variabele (de helling/richtingscoëfficiënt van de lijn) als latente variabelen beschouwd. De ontwikkeling van de prestaties van de

leerlingen, zoals gemeten in de opeenvolgende leerjaren, zijn de direct geobserveerde variabelen, waarmee schattingen van deze latente variabelen kunnen worden verkregen. Het voordeel van het modelleren van het intercept en de helling als latente variabelen, is dat deze variabelen in relatie gebracht kunnen worden met elkaar en met andere latente of controlevariabelen. Een negatieve samenhang tussen het startniveau en de mate van groei betekent bijvoorbeeld dat een lager startniveau overeenkomt met een hoger groeiniveau, en andersom. Een ander voorbeeld is een herkomsteffect op de latente variabelen. We kunnen dan bijvoorbeeld vaststellen of en hoeveel Turkse leerlingen meer of minder vooruit zijn gegaan in taalprestaties dan Marokkaanse leerlingen. Dit type analyse kan worden uitgevoerd met behulp van programma's voor het analyseren van structurele modellen, in ons geval Mplus (Muthén & Muthén 2004).

Om de cognitieve ontwikkeling (groei) van de leerlingen weer te kunnen geven, dienen er in elk van de groepen toetsen te zijn afgenomen die op één en dezelfde (vaardigheids)schaal geplaatst kunnen worden. De toetsen uit groep 2 zijn niet goed op dezelfde schaal als in de hogere groepen te plaatsen. En daarmee kan dan ook niet goed de ontwikkeling (groei) bepaald worden tussen de groepen 2 en 4.

We hebben daarom de groei tussen groep 4 en groep 8 geanalyseerd, waarbij wordt gecontroleerd voor verschillen in groep 2-scores.<sup>2</sup> Omdat sinds de derde PRIMA-meting een andere rekentoets gebruikt werd, is cohort A lastig te vergelijken met cohort B en C (zie tabel 10.1). Dit cohort laten we daarom buiten beschouwing.

Omdat we gegevens van drie meetmomenten hebben, is alleen lineaire groei onderzocht; om groeiversnellingen te kunnen onderzoeken zijn ten minste gegevens van vier meetmomenten nodig. Het gaat ons er hier vooral om of achterstandgroepen erin slagen hun aanvankelijke achterstand te verminderen door snellere groei. Een lineair groeimodel is voldoende om die vraag te kunnen beantwoorden. In de analyses is rekening gehouden met de geneste structuur van de data (leerlingen binnen scholen).

Zoals alle cohortonderzoek kent ook PRIMA een (aanzienlijke) uitval. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen *schooluitval* (uitval van alle leerlingen van een school omdat de school niet langer deelnam) en *individuele uitval* (leerlingen op scholen die wel bleven deelnemen aan PRIMA, maar uitvielen om zaken als zittenblijven, verhuizing of verwijzing

2 Vanwege de wisselingen in de kleutertoetsen is dit gedaan in de vorm van Z-scores.

naar het speciaal (basis)onderwijs). Ruim een derde van de leerlingen uit groep 4 kon helemaal gevolgd worden tot aan groep 8. Bijna de helft van de leerlingen viel uit doordat de school niet langer deelnam aan het onderzoek. De individuele uitval betrof 15 tot 20% van de leerlingen. Schooluitval blijkt niet of nauwelijks selectief te zijn, maar individuele uitval wel: daar gaat het om een groep leerlingen met gemiddeld lagere prestaties (Roeleveld e.a. 2011).

Vaak is in onderzoek bij ontbrekende gegevens *listwise deletion* toegepast: leerlingen van wie een of meerdere gegevens ontbreken, worden uit de analyse verwijderd. Zo zijn in Nederland in het onderzoek naar de positie van achterstandsleerlingen groei modellen gebruikt door Guldmond en Bosker (2006) waarin alleen leerlingen zijn opgenomen die onvertraagd in groep 8 terecht zijn gekomen. Het baseren van analyses op alleen de onvertraagde leerlingen levert een vertekend beeld op: de individueel uitgevallen, minder presterende leerlingen ontbreken daarbij immers. In deze bijdrage zijn individueel uitgevallen leerlingen wel opgenomen in de analyse. Er is uitgegaan van de representatieve groep 4-leerlingen aan de start, en vervolgens zijn de scores geschat van de kinderen waarvan we in latere metingen geen gegevens hebben. Daarbij is gebruikgemaakt van de (achtergrond)kenmerken en scores van de latere uitvallers. De ontbrekende gegevens zijn geschat met behulp van *Full-information maximum likelihood estimation* (FIML).<sup>3</sup> Om de aantallen ontbrekende waarden in de analyses niet al te groot te laten worden, is besloten om de schooluitval buiten beschouwing te laten. De uiteindelijke aantallen leerlingen per cohort in de analyse, onderscheiden naar de eerder beschreven indeling naar etniciteit en opleiding van de ouders, komen in alle cellen (ruim) boven de 100.

De groei modellen voor taal en rekenen zijn als volgt opgebouwd. Eerst is een lineair groei model gevormd voor de ontwikkeling van groep 4 naar 8 met de twee latente variabelen 'beginniveau in groep 4' en 'groei per jaar'. In een eerste model mogen deze twee latente variabelen, inclusief hun onderlinge correlatie, variëren tussen de cohorten. Vervolgens is nagegaan welke van onderstaande gelijkheidsrestricties opgelegd konden worden:

3 FIML is gebaseerd op de aanname dat ontbrekende waarden *missing at random* zijn, wat wil zeggen dat deze waarden voorspeld kunnen worden uit de beschikbare gegevens. Het helemaal verwijderen van leerlingen met ontbrekende waarden (*listwise deletion*) is gebaseerd op de striktere aanname dat ontbrekende gegevens *completely at random*, dus volledig willekeurig zijn. Aan deze aanname is hier niet voldaan.



- de correlatie tussen beide latente variabelen is nul: een hoger startniveau hangt niet samen met meer of minder groei;
- de startniveaus van cohort B en C verschillen niet van elkaar;
- de groei in cohort B en C verschilt niet van elkaar.

Vervolgens zijn de scores uit groep 2 toegevoegd. Deze konden een effect hebben op het beginniveau in groep 4 en op de groei per jaar. Vervolgens is nagegaan of deze effecten tussen de cohorten gelijk zijn. Vervolgens is nagegaan op welke punten er verschillen optreden tussen de tien onderscheiden (achterstands)groepen door het toevoegen van negen dummy-variabelen, waarbij de categorie ‘autochtoon, ouders met middelbare opleiding’ ook hier als referentie wordt gebruikt. We hebben dus onderzocht hoe de groei van de andere groepen leerlingen is ten opzichte van deze referentiegroep.

Ten slotte is onderzocht of de effecten van deze negen dummy-variabelen op het beginniveau en op de groei in de cohorten aan elkaar gelijkgesteld konden worden. Daarmee is nagegaan in hoeverre de ontwikkeling in prestaties van de onderscheiden categorieën leerlingen verschilt tussen cohort B en C.

### 10.3 Resultaten

#### 10.3.1 Resultaten cross-sectionele analyses

##### 10.3.1.1 Ontwikkelingen taalvaardigheid

In figuur 10.1 staan de *effect sizes* met betrekking tot de ontwikkelingen qua taalvaardigheid voor groep 2 en 8.

Figuur 10.1 laat voor groep 2 zien dat alleen de kinderen van hogeropgeleide autochtone ouders iets hoger ( $ES \approx 0.20$ ) scoren qua taalvaardigheid dan de referentiecategorie, de kinderen van autochtone ouders met een mbo-niveau. Ook blijkt dat op één na, alle allochtone categorieën lager scoren dan de autochtone categorieën, dus ook dan autochtone categorieën met eenzelfde opleidingsniveau. Ten slotte blijkt dat er zich in de onderzochte periode nauwelijks ontwikkelingen hebben voorgedaan.

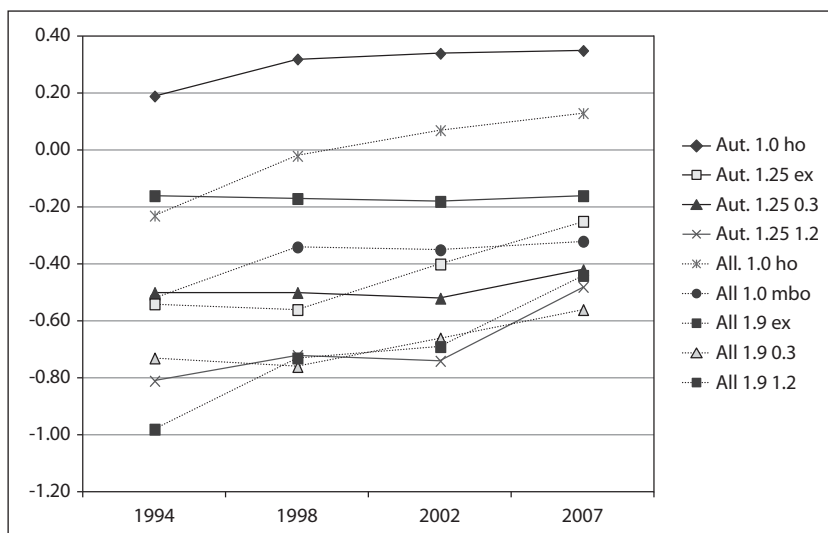
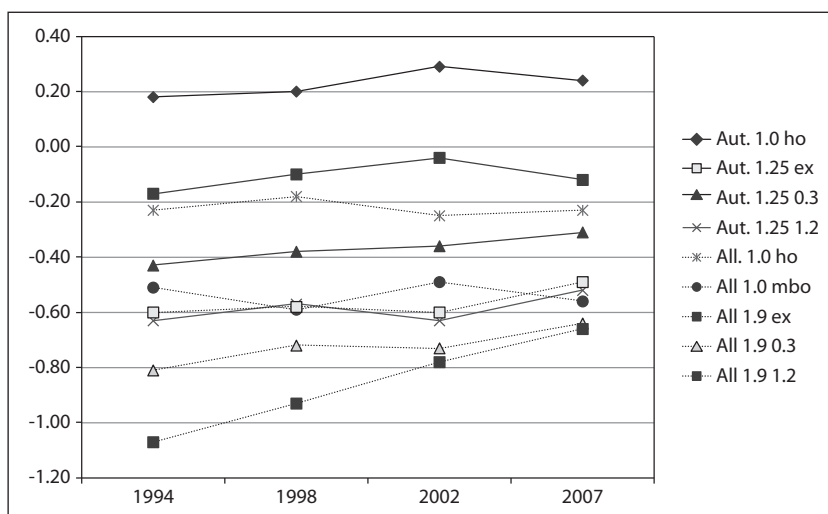
De gegevens voor groep 8 leveren een ander beeld op. Daar zien we namelijk voor alle allochtone categorieën vooruitgang. Met name de sterk positieve ontwikkeling van de ‘zwarte’ allochtone achterstandscategorie valt hier op; in de onderzochte periode is hun achterstand gehalveerd ( $ES$  van  $-1.57$  naar  $-0.76$ ).



10.3.1.2 Ontwikkelingen rekenvaardigheid

In figuur 10.2 presenteren we de ontwikkelingen qua rekenvaardigheid in groep 2 en 8.

**Figuur 10.2 De ontwikkeling van de rekenvaardigheid in groep 2 (boven) en 8 (onder) tussen 1994/95 en 2007/08, naar OAB-categorie (effect sizes; referentiecategorie: autochtoon, mbo)**



Uit figuur 10.2 blijkt dat de verschillen qua rekenvaardigheid in groep 2 minder groot zijn dan die voor taalvaardigheid. Ook is de achterstand van de allochtone groep ten opzichte van de autochtone groep hier geringer. Het heeft waarschijnlijk te maken met het gegeven dat rekenen iets is wat vooral op school wordt geleerd, terwijl taal veel meer – en zeker op jongere leeftijd – onder invloed staat van de sociaal-etnische omstandigheden van het gezin waarin het kind opgroeit. Net als bij taal heeft de zware allochtone achterstandscategorie (all. 1.9 1.2) haar positie flink weten te verbeteren (*ES* van  $-1.07$  naar  $-0.66$ ).

Het opvallendste resultaat van de analyse van de rekengegevens voor groep 8 betreft de flinke vooruitgang van de zware allochtone en autochtone achterstandscategorieën (*ES* all. 1.9 1.2 van  $-0.98$  naar  $-0.44$ , resp. *ES* aut. 1.25 1.2 van  $-0.73$  naar  $-0.56$ ).

### 10.3.1.3 Reductie taal- en rekenachterstand

In het Onderwijsachterstandenbeleid zijn doelstellingen geformuleerd in termen van een reductie van de achterstanden van doelgroepleerlingen ten opzichte van de niet-doelgroepleerlingen (MinOCW 2010). Zo zou de taalachterstand op het eind van de basisschool in de periode 2002-2014 met 40% moeten zijn gereduceerd. In tabel 10.3 presenteren we de resultaten van analyses die een indicatie geven van de reductie in achterstanden in groep 8 tussen 1994/95 en 2007/08. We volgen daarbij de strategie die eerder door Driessen (2012) werd toegepast, namelijk door het relatieve verschil tussen de *effect sizes* van de eerste en laatste meting te berekenen. In de tabel maken we twee vergelijkingen: we zetten de ontwikkelingen van de autochtone doelgroep (alle 1.25-leerlingen) af tegen die van de niet-doelgroep (alle 1.0-leerlingen), en vervolgens doen we hetzelfde voor de allochtone doelgroep (alle 1.9-leerlingen).

**Tabel 10.3** Verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen in taal- en rekenvaardigheid in groep 8 in 1994 en 2007 (*effect sizes*), en reductie achterstand tussen 1994 en 2007 (in %)

	1994	2007	1994-2007
<b>Autochtone doelgroep vs. niet-doelgroep</b>			
Taalvaardigheid	-0.53	-0.52	2%
Rekenvaardigheid	-0.47	-0.42	11%
<b>Allochtone doelgroep vs. niet-doelgroep</b>			
Taalvaardigheid	-1.34	-0.75	44%
Rekenvaardigheid	-0.88	-0.55	38%

De tabel brengt enkele opmerkelijke verschillen aan het licht. Op de eerste plaats blijkt dat er tussen de autochtone doelgroep en de niet-doelgroep nauwelijks verschillen zijn tussen de taal- en de rekenverschillen (op beide meetmomenten grofweg rond de  $-0.50$ ). Tussen de allochtone doelgroep en de niet-doelgroep is dat verschil in 1994 nog erg groot, terwijl het in 2007 flink is afgenomen. Op de tweede plaats blijkt dat, terwijl de allochtone doelgroep tussen 1994 en 2007 een forse inhaalslag heeft gemaakt van rond de 40% voor zowel taal als rekenen, het plaatje er voor de autochtone doelgroep aanzienlijk minder rooskleurig uitziet. Qua taalvaardigheid is er sprake van stilstand (2%), qua rekenvaardigheid doet zich een heel licht positieve ontwikkeling voor (11%). Wat de tabel vooral duidelijk maakt, is dat we niet alle doelgroepen over één kam moeten scheren, maar dat het belangrijk is een onderscheid te maken naar etniciteit.

### 10.3.2 Resultaten longitudinale analyses

#### 10.3.2.1 *Ontwikkeling van taalprestaties*

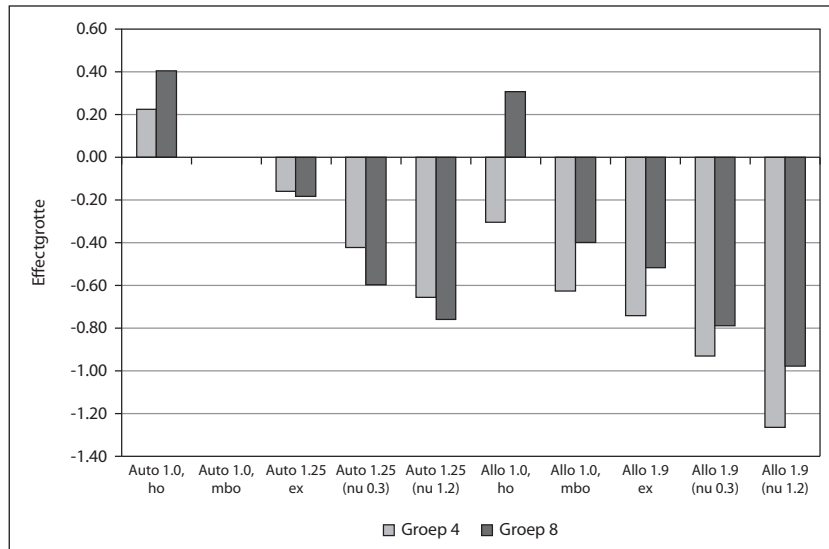
Uit de analyses van het groeimodel voor taal blijkt dat een hoger beginniveau in groep 4 niet samenhangt met meer of minder groei in taalprestaties per jaar. Het beginniveau en de groei verschillen niet tussen de twee cohorten B en C.

De prestaties in groep 2 blijken alleen een positieve relatie te hebben met het niveau in groep 4, maar niet met de groei in taalscores per jaar. Dit verschilt niet tussen beide cohorten. Evenmin verschillen het niveau in groep 4 en de groei voor elke onderscheiden leerlingencategorie tussen beide cohorten. De onderscheiden groepen leerlingen ontwikkelen zich in beide cohorten dus op vergelijkbare wijze.

Om de analyseresultaten gemakkelijker te kunnen interpreteren, hebben we per onderscheiden leerlingencategorie de op basis van het groeimodel geschatte scores in groep 4 en 8 berekend. Vervolgens is voor elke groep het verschil berekend ten opzichte van de referentiegroep, de middelbaar opgeleide autochtonen, en net als bij de cross-sectionele analyses uitgedrukt in effectgroottes. In figuur 10.3 staan de resultaten.

Te zien valt dat alle drie groepen 1.25-leerlingen in groep 8 verder achterliggen dan in groep 4: hun achterstand wordt tijdens hun gang door het basisonderwijs dus groter. De allochtone groepen zien hun achterstand juist kleiner worden en de kleine groep allochtone leerlingen waarvan de ouders hoger onderwijs hebben gehad, komen zelfs op een voorsprong uit. Bij de

**Figuur 10.3** Verschillen in taalvaardigheid in groep 4 en 8 vergeleken met autochtone leerlingen met middelbaar opgeleide ouders (auto 1.0 mbo); naar type leerling



andere groepen allochtone leerlingen worden de achterstanden verkleind, maar ze zijn in groep 8 nog steeds aanzienlijk.

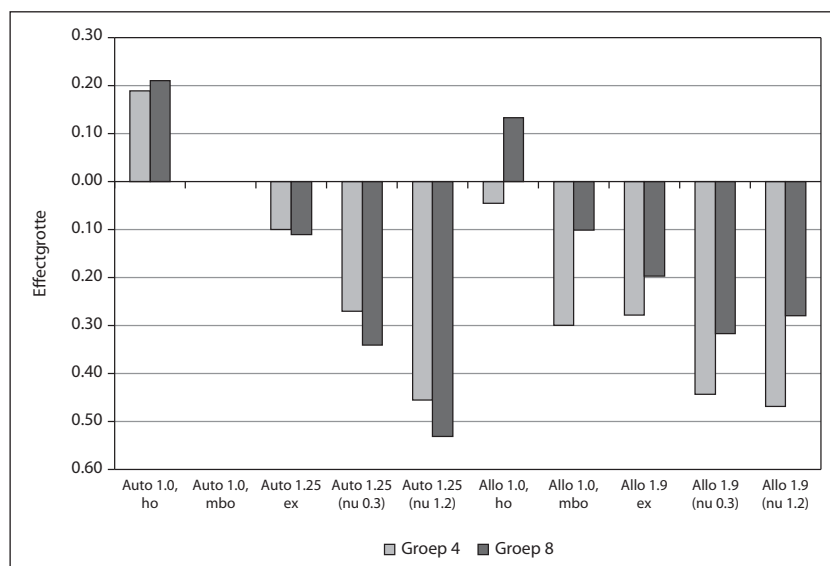
Overigens merken we wel op dat, ondanks het feit dat de allochtone 1.9-leerlingen een deel van hun achterstand inlopen en de autochtone 1.25-leerlingen verder op achterstand raken ten opzichte van de referentiegroep, de gemiddelden voor de 1.9-leerlingen in groep 8 nog altijd lager zijn dan die van de 1.25-leerlingen.

### 10.3.2.2 Ontwikkeling van rekenprestaties

In tegenstelling tot wat we bij taal vonden, blijkt er een significante negatieve samenhang te zijn tussen het beginniveau in groep 4 en de groei per jaar: naarmate leerlingen hoger beginnen is er sprake van minder groei, naarmate leerlingen lager beginnen is er sprake van meer groei. De schattingen voor beginniveau, groei én de genoemde negatieve samenhang tussen het beginniveau en de groei verschillen niet tussen de twee cohorten. De ontwikkeling in rekenprestaties van de kinderen uit cohort B verschilt dus niet van die uit cohort C.

De rekenprestaties in groep 2 blijken een positief effect te hebben op het beginniveau in groep 4 en een negatief effect op de verdere groei: hoe

**Figuur 10.4** Verschillen in rekenvaardigheid in groep 4 en 8 vergeleken met autochtone leerlingen met middelbaar opgeleide ouders (auto 1.0 mbo); naar type leerling



beter een leerling in groep 2 was, des te hoger zijn of haar startniveau voor rekenen in groep 4, maar des te lager ook de verdere groei. Beide effecten verschillen weer niet tussen de twee cohorten.

Net als bij taal verschillen het niveau in groep 4 en de groei voor elke onderscheiden leerlingencategorie niet tussen beide cohorten. De onderscheiden groepen leerlingen ontwikkelen zich in beide cohorten dus op vergelijkbare wijze.

We hebben voor de onderscheiden leerlingengroepen de verschillen in rekenprestaties met middelbaar opgeleide autochtonen berekend van de kinderen in groep 4 en 8 en uitgedrukt in effectgroottes. In figuur 10.4 staan de resultaten.

De drie groepen autochtone (ex-)achterstandsléerlingen (1.25) zien hun achterstand ten opzichte van de referentiegroep van groep 4 naar groep 8 oplopen; de groepen met een licht (0.3) of zwaar (1.2) gewicht hebben in groep 8 de laagste scores voor rekenen. Bij de allochtone leerlingen zien we juist een inlopen van achterstand. Bij de groep allochtone leerlingen met hogeropgeleide ouders verandert de kleine achterstand in groep 4 zelfs in een voorsprong in groep 8.

#### 10.4 Conclusies en discussie

In deze bijdrage zijn we allereerst nagegaan in hoeverre er in de periode 1994/95-2007/08 veranderingen hebben plaatsgevonden in het prestatieniveau van verschillende onderscheiden groepen (achterstands)leerlingen aan het begin en aan het eind van het basisonderwijs. Vervolgens zijn we nagegaan hoe de schoolprestaties van leerlingen zich ontwikkelen gedurende hun loopbaan door het basisonderwijs en of die ontwikkeling verschillend is voor de onderscheiden groepen leerlingen. Hiertoe is gekozen voor een aanpak waarbij tweemaal een (instroom)cohort leerlingen longitudinaal gevolgd wordt gedurende hun loopbaan door het basisonderwijs. Daarbij zijn ook de gegevens van uitvallende leerlingen benut.

Van 1994/95 naar 2007/08 verminderde de taalachterstand van de autochtone doelgroepleerlingen in de groepen 2 en 8 nauwelijks en de rekenachterstand hooguit licht. Bij de allochtone doelgroepleerlingen in groep 2 was er geen vermindering van taalachterstand in deze periode, maar de taalachterstand van deze leerlingen in groep 8 nam wel sterk af: met ruim twee vijfde. De rekenachterstand van de allochtone doelgroepleerlingen in de groepen 2 en 8 nam eveneens sterk af: met bijna twee vijfde. Bij de longitudinale analyses vonden we geen wezenlijke veranderingen tussen de twee opeenvolgende instroomcohorten van leerlingen. De periode tussen beide cohorten was ook erg kort: 2 jaar. Op basis van de analyse van de cross-sectionele gegevens kunnen we concluderen dat de ongelijkheid is afgenomen, maar dat dit vooral toe te schrijven is aan de verbetering van de positie van allochtone leerlingen.

De gunstigere positie van de allochtone doelgroepleerlingen, vergeleken met de autochtone doelgroepleerlingen, zien we ook en nog sterker terug bij de resultaten van de longitudinale analyses.

Alle doelgroepleerlingen (zowel volgens de oude als volgens de nieuwe gewichtenregelingen) hebben aanvankelijk lagere taal- en rekenprestaties dan de overige leerlingen. En binnen elke, op basis van de opleiding van de ouders onderscheiden, categorie van de doelgroepleerlingen (de ex-groep, de huidige lichte en zware gewichtengroepen) starten de allochtone leerlingen lager dan de autochtonen. Bij rekenen is dit verschil bij de leerlingen met een 'zwaar' gewicht (1.2) overigens verwaarloosbaar.

Bij de groei van de taal- en rekenvaardigheid gedurende het basisonderwijs is er bij alle allochtone groepen sprake van een sterkere groei dan bij de referentiegroep (autochtone leerlingen met middelbaar opgeleide ouders) en doorgaans ook sterker dan de groei bij de autochtone leerlingen met hoogopgeleide ouders. De groei van de autochtone doelgroepleerlingen,



vooral die met de huidige gewichten 0.3 en 1.2, is minder dan die van de andere groepen leerlingen. Het gevolg is dat hun aanvangsachterstand op de referentiegroep gedurende het basisonderwijs verder toeneemt. Bij alle groepen allochtone leerlingen neemt die achterstand juist af (en wordt bij rekenen bij de groep met de hoogstopgeleide ouders zelfs een voorsprong). Bij de analyse van achterstanden in het basisonderwijs blijkt het dus niet voldoende om alleen het opleidingsniveau van de ouders in beschouwing te nemen, maar dient ook naar de etnische achtergrond van de leerlingen te worden gekeken.

Bij de autochtone leerlingen lijkt er sprake te zijn van een Mattheus-effect: in de loop van het basisonderwijs neemt de achterstand die al bestond toe. Dit heeft er echter (nog) niet voor gezorgd dat de groep autochtone doelgroep leerlingen als geheel in de loop van de tijd relatief steeds slechter is gaan presteren, aangezien we bij de cross-sectionele analyses geen afname van hun achterstand in de tijd vonden. Voor een algemene geldigheid van het Mattheus-effect vonden we geen aanwijzingen. Bij taal was er geen relatie tussen het beginniveau en de groei in prestaties, terwijl we bij rekenvaardigheid vonden dat leerlingen die aan het begin al relatief vaardig zijn in rekenen juist minder vooruitgaan dan leerlingen die minder vaardig zijn begonnen.

In het algemeen kunnen we concluderen dat de ontwikkeling van alle allochtone leerlingen relatief gunstig is geweest: ze halen gedurende hun loopbaan door het basisonderwijs een deel van hun aanvangsachterstand in. Wel blijft, vergeleken met de referentiegroep (kinderen van autochtone middelbaar opgeleide ouders), hun achterstand in vaardigheden (vooral bij taal) aan het eind van het basisonderwijs nog aanzienlijk. Daarbij kan nog opgemerkt worden dat er bij deze generatie leerlingen, die in de tweede helft van de jaren negentig instroomde in het basisonderwijs, nog weinig sprake was van systematisch beleid gericht op voor- en vroegschoolse educatie. Mogelijk dat deze educatie voor latere generaties meer vruchten af zal werpen.

De ontwikkeling van de autochtone achterstandsleerlingen (met huidig gewicht 0.3 en 1.2) is zorgelijk. Zij beginnen ook met achterstand aan het basisonderwijs, maar komen gedurende hun loopbaan nog verder op achterstand.

De relatief gunstige ontwikkeling van de allochtone leerlingen kwam ook in eerder onderzoek (bijvoorbeeld Mulder e.a. 2005) naar voren en blijkt ook uit cross-sectionele analyses van Roeleveld e.a. (2011). De minder gunstige ontwikkeling van de autochtone achterstandsleerlingen is ook eerder geconstateerd (Vogels & Bronneman-Helmers 2003; Mulder e.a. 2005).

Hiervoor worden in de literatuur verschillende mogelijke verklaringen geopperd. Zo zou er bij de autochtone achterstandsleerlingen, in tegenstelling tot de allochtone groepen, sprake kunnen zijn van een uitputting van talent. Maar onderzoek naar 'onbenut talent' laat zien dat er bij alle achterstandsgroepen, allochtoon én autochtoon, sprake is van cognitieve reserves (Mulder e.a. 2005; Roeleveld e.a. 2011). Een andere verklaring wijst op het geringe ambitieniveau van ouders in plattelandsgebieden (vergelijk Van Ruijven 2003). Daar kan tegenin gebracht worden dat weliswaar in de noordelijke plattelandsgebieden (Friesland, Groningen, Drenthe) lagere prestaties worden behaald, maar in de plattelandsgebieden in Limburg juist hogere prestaties (Driessen & Withagen 1999). Een laatste verklaring, die door Vogels en Bronneman-Helmers (2003) wordt geopperd, betreft het geringe extra budget dat de plattelandsscholen ontvangen vanuit de gewichtenregeling. Niet alleen door het geringe gewicht (1.25 voor een autochtone versus 1.9 voor een allochtone achterstandsleerling), maar ook door de in de regeling ingebouwde drempel, die ervoor zorgt dat veel van deze scholen nauwelijks extra middelen ontvangen.

Bij verschillende analyses in deze bijdrage zagen we dat de groepen leerlingen die met de grootste achterstanden aan het basisonderwijs beginnen, daar ook relatief het meeste van weten in te lopen. Dat betekent dat het basisonderwijs er, in elk geval voor een deel, in slaagt om zulke leerlingen extra vooruit te helpen, vergeleken met leerlingen met middelbaar opgeleide ouders. Natuurlijk valt er bij de groepen met de meeste achterstand ook de meeste winst te behalen. Maar dat dit niet vanzelf gaat, blijkt uit de minder gunstige ontwikkeling van de autochtone achterstandsleerlingen. Het in elk geval deels inlopen van achterstanden bij groepen met veel achterstand lijkt ons dan ook een compliment voor de basisscholen in Nederland.

## Literatuur

- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid! What effect size is and why it is important*. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference, Exeter, 12-14 September, 2002.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doolaard, S., & Leseman, P. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- Driessen, G. (red.) (2012) *De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid: ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Zesde meting 2004/05*. 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.
- Driessen, G., & Withagen, V. (1999). Language varieties and educational achievement of indigenous primary school pupils. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 1-22.
- Guldemon, H., & Bosker, R. (2006) *Onderwijsachterstanden en ontwikkelingen in leerprestaties*. GION: Groningen.
- Meijnen, W. (red.) (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Merton, R. (1968). Scientists and the 'Matthew Effect'. *New Society: the social science weekly*, 11(277), 80-83.
- MinOCW (2010). *Rijksbegroting 2010. VIII Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van OCW
- 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.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2004). *Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Rigney, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York: Columbia University Press.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroepopleerlingen in het basisonderwijs; historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Ruijven, E. van (2003). *Voorsprong of achterstand? Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van (2010). *Visies op onderwijskwaliteit*. Enschede: Universiteit Twente.
- Stanovich, K.E. (2008). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1/2), 23-55.
- Thompson, B. (1998). *Five methodology errors in educational research: The pantheon of statistical significance and other faux pas*. Invited address AERA annual meeting, San Diego, US, April 1998.
- Vogels, H.M.G., & Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep?* Den Haag: SCP.

# Een kloof van alle tijden

*Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk,  
cultuur en politiek*

*Onder redactie van  
Herman van de Werfhorst*

Amsterdam University Press

Afbeelding omslag: Gerard van Hees Fotografie

Ontwerp omslag: Maedium, Utrecht

Typografie binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 90 8964 749 8

e-ISBN 978 90 4852 517 1 (pdf)

DOI 10.5117/9789089647498

NUR 113 | 756

© Herman van de Werfhorst / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2015

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

# Inhoudsopgave

Voorwoord 7

1 Een kloof van alle tijden tussen lager- en hogeropgeleiden? 9  
*Herman van de Werfhorst*

## Deel I Arbeidsmarkt

2 Stabiele kansen voor lageropgeleiden op de arbeidsmarkt 31  
*Paul de Beer*

3 *Merit* en werk in 1960-2010 53  
Effecten van de Nederlandse onderwijs- en deeltijdtsunami's  
*Wiemer Salverda*

4 Opleiding, beroep en inkomensongelijkheid 83  
Een decompositieanalyse  
*Herman van de Werfhorst*

5 Trends in arbeidsmarktflexibilisering onder schoolverlaters in 101  
Nederland  
De invloed van economische globalisering op verschillen tussen  
opleidingsniveaus  
*Marloes de Lange, Maurice Gesthuizen en Maarten H.J. Wolbers*

## Deel II Cultuur en politiek

6 Trends in de effecten van opleiding op cultuurparticipatie 133  
*Ineke Nagel*

7 De mythe van een groeiende politieke 'opleidingskloof' 177  
*Armèn Hakhverdian, Wouter van der Brug en Catherine de Vries*

8 Opleidingsverschillen in opvattingen over economische 195  
ongelijkheid in Nederland tussen 1975 en 2008  
*Bram Lancee, Maurice Gesthuizen en Herman van de Werfhorst*

### **Deel III De overdracht van opleiding van ouders op kinderen**

9	Langetermijntrends in onderwijsuitkomsten in Nederland <i>Maarten L. Buis</i>	219
10	Ontwikkeling van onderwijsachterstanden in het basisonderwijs <i>Jaap Roeleveld, Geert Driessen, Ineke van der Veen en Guuske Ledoux</i>	241
11	Ontslag ouders, arbeidsethos en opleidingsuitkomsten van de kinderen Trends in Nederland <i>Bart F.M. Bakker, Gregory Besjes en Irma Mooi-Reci</i>	261
	Over de auteurs	285
	Register	288

## Over de auteurs

**Bart F.M. Bakker** is bijzonder hoogleraar methodologie van registerdata aan de Vrije Universiteit in Amsterdam en manager van het Team Methodologie van het Centraal Bureau voor de Statistiek in Den Haag. Naast methodologie houdt hij zich bezig met ongelijkheidsvraagstukken.

**Paul de Beer** is bijzonder hoogleraar arbeidsverhoudingen (Henri Polak-leerstoel) aan de Universiteit van Amsterdam en tevens verbonden aan het Amsterdams Instituut voor ArbeidsStudies (AIAS) en het Wetenschappelijk Bureau voor de Vakbeweging, De Burcht.

**Gregory Besjes** is als onderzoeker verbonden aan het Centraal Bureau voor de Statistiek.

**Wouter van der Brug** is hoogleraar algemene politicologie aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderzoek is internationaal vergelijkend van aard en richt zich op electorale processen en op veranderingen in partijstelsels.

**Maarten L. Buis** is universitair docent sociaal-wetenschappelijke statistiek aan de Universiteit van Konstanz (Duitsland). Hij houdt zich vooral bezig met methodologische en inhoudelijke vragen omtrent onderwijsongelijkheid.

**Geert Driessen** is als senior onderzoeker werkzaam op het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is gespecialiseerd in onderzoek op het terrein van onderwijsongelijkheid in relatie tot sekse, sociaal milieu en etniciteit.

**Maurice Gesthuizen** is universitair docent sociologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij houdt zich vooral bezig met sociale ongelijkheid en sociale cohesie, in comparatief en longitudinaal perspectief.

**Armèn Hakhverdian** is universitair docent politicologie aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderzoek richt zich op politieke vertegenwoordiging, publieke opinie en de rol van opleiding in politieke processen.



**Bram Lancee** is universitair docent sociologie aan de Universiteit Utrecht. Hij houdt zich bezig met vraagstukken rondom immigratie en integratie. Hij was voorheen verbonden als postdoc aan het Amsterdam Centre for Inequality Studies van de Universiteit van Amsterdam, het WZB Social Science Center in Berlijn, en als promovendus aan de European University Institute in Florence.

**Marloes de Lange** is postdoctoraal onderzoeker en docent bij de afdeling Sociologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Haar onderzoeksinteresses gaan vooral uit naar sociologische vraagstukken op het gebied van onderwijs, arbeidsmarkt en gezin.

**Guuske Ledoux** is wetenschappelijk directeur van het Kohnstamm Instituut, een kennis- en onderzoekscentrum op het gebied van onderwijs, opleiding, opvoeding en jeugdzorg. Een van haar onderzoeksthema's is sociale en etnische ongelijkheid in het onderwijs.

**Irma Mooi-Reci** is universitair hoofddocent aan de University of Melbourne en directeur van de Masteropleiding Social Policy. Zij houdt zich bezig met vraagstukken rondom arbeidsmarktdynamiek, werkloosheid, en sociale ongelijkheid.

**Ineke Nagel** is universitair docent aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij bestudeert oorzaken en gevolgen van verschillen in cultuurparticipatie, in het bijzonder de invloed van ouderlijk milieu en opleiding.

**Jaap Roeleveld** is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Hij is sinds 1994 betrokken bij de opbouw en analyse van de onderwijscohorten Prima en COOL en heeft veel onderzoek verricht op het gebied van sociale ongelijkheden in onderwijsloopbanen.

**Wiemer Salverda** is als emeritus bijzonder hoogleraar arbeidsmarkt en ongelijkheid verbonden aan het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS), en oud-directeur van het Amsterdams Instituut voor Arbeids-Studies (AIAS).

**Ineke van der Veen** is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Zij houdt zich vooral bezig met onderzoek naar sociale ongelijkheid in de schoolloopbanen van kinderen en jongeren.

**Catherine de Vries** is hoogleraar European Politics aan de Universiteit van Oxford, en fellow van Lincoln College. Zij is directeur van het Oxford Q-Step Centre. Ze doet onder andere onderzoek naar de politieke consequenties van de eurocrisis, euroscepticisme en de opkomst van extremistische politieke partijen.

**Herman van de Werfhorst** is hoogleraar sociologie aan de Universiteit van Amsterdam, en directeur van het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS). Hij houdt zich vooral bezig met onderwijssociologische vraagstukken rondom sociale ongelijkheid en arbeidsmarkt.

**Maarten H.J. Wolbers** is aan de Radboud Universiteit Nijmegen verbonden als sectorhoofd onderwijs van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) en bijzonder hoogleraar onderzoek van onderwijs. Hij is een expert op het terrein van onderwijsonderzoek, in het bijzonder de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, de overgang van school naar werk en ongelijkheid in het onderwijs.