

Onderzoek naar een nieuwe gewichtenregeling gewogen

Een beter systeem voor de toekenning van extra financiële middelen aan scholen met achterstandsleerlingen?

Dr. Geert Driessen

Geert Driessen Research

E driessenresearch@gmail.com

W www.geertdriessen.nl

Summary

Weighting weighted student funding system research

The core of the Dutch educational disadvantage policy is the so-called weighted student funding system. Schools with students from disadvantaged home backgrounds receive extra financial resources to combat educational delays. This system was developed in the 1980s and then discerned three indicators of disadvantage, parental educational level, occupational level, and country of birth. Analyses suggested a predictive validity estimate of 0.50, or 25 percent of explained variance in the students' educational attainment. Nowadays there only is one indicator of disadvantage left, parental educational level, with a validity estimate of 0.20, or no more than 4 percent of explained variance. At the request of the Ministry of Education a new study was performed to arrive at a model with better predictive validity. This article critically appraises the results of this study focusing on two themes: what is its value-added quality, and does it solve the practicalities?

Keywords: Educational Disadvantage Policy; weighted student funding; primary education; validity; equity

1 De gewichtenregeling

Sinds zo'n vier decennia wordt er in Nederland beleid gevoerd om onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele factoren gelegen in de omgeving waarin kinderen opgroeien te voorkomen en bestrijden. Het belangrijkste financiële instrument van dit beleid is de zogenoemde gewichtenregeling. Deze houdt in dat kinderen naar gelang hun veronderstelde achterstand een bepaald formatiegewicht krijgen en dat schoolbesturen daarvoor extra budget ontvangen om gericht aan de bestrijding van die achterstand te werken. De gewichtenregeling is halverwege de jaren tachtig ontwikkeld en onderscheidde destijds drie

achterstandsindicatoren, namelijk de opleiding, het beroep en het geboorteland van de ouders. De geschatte predictieve validiteit van deze indicatoren tezamen bedroeg circa 0.50, ofwel 25% verklaarde variantie. In de loop der jaren zijn de indicatoren beroep en geboorteland geschrapt en de afgelopen tien jaar hanteert het ministerie van OCW alleen nog opleiding als indicator. In een eerder artikel in *Mens & Maatschappij* (Driessen, 2015) heb ik laten zien dat de predictieve validiteit daarvan nog slechts circa 0.20 bedraagt, ofwel 4% verklaarde variantie. In mijn ogen volstrekt onvoldoende om dit onderdeel van het beleid, waarmee al ruim dertig jaar jaarlijks meer dan 600 miljoen euro gemoeid is (in het basisonderwijs zo'n kwart miljard euro en in het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOAB) 361 miljoen euro; Ministerie van OCW, 2016a), te verantwoorden – nog los van alle andere praktische uitvoeringsperikelen. Afsluitend stelde ik daarom de vraag of het hele beleid niet over een andere boeg moest worden gegooid, bijvoorbeeld door – ondanks mogelijke bezwaren – gebruik te maken van systematisch verzamelde vroege toets- en observatieresultaten.

2 Nieuw onderzoek

2.1 Inleiding

In 2016 heeft het ministerie van OCW het CBS opdracht gegeven een nieuw model te ontwikkelen dat op basis van omgevingskenmerken van leerlingen een betere voorspelling zou moeten geven van verwachte onderwijsachterstanden. Belangrijk verschil met de huidige situatie, waarbij scholen zelf de informatie over het ouderlijk opleidingsniveau moeten verzamelen en administreren, is dat er gebruik zou moeten worden gemaakt van registerdata, dat wil zeggen gegevens die al via andere centrale bronnen beschikbaar zijn en waardoor de scholen zelf geen gegevens meer hoeven te verzamelen. In de woorden van staatssecretaris Dekker: 'Hiermee worden de uitvoeringsproblemen opgelost en wordt de voorspelkracht van de huidige indicator verbeterd' (Ministerie van OCW, 2016b, p. 1).

Een team van negen CBS-onderzoekers heeft daarvoor een reeks kwantitatieve analyses verricht, daarbij ondersteund door elf topambtenaren, vertegenwoordigers van belangenverenigingen en wetenschappers. De vraag is nu wat deze hele exercitie aan nieuwe, valide en praktisch bruikbare inzichten heeft opgeleverd. Hierna vat ik de hoofdpunten van de CBS-rapportage (Posthumus e.a., 2016; 2017) samen en maak daarbij en passant een (kritische) vergelijking met mijn eigen analyses naar de relatie tussen kind- en gezinskenmerken enerzijds en onderwijsprestaties anderzijds (Driessen, 2015).

2.2 Schoolprestaties

Als afhankelijke variabele binnen de modellen waarin de voorspellende kracht van de verschillende achterstandsindicatoren wordt getoetst, heeft het CBS gekozen voor de Cito Eindtoets, waarvan de (totaal)scores afkomstig zijn uit de gecombineerde drie metingen van het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek (voor een beschrijving van het COOL-onderzoek zie Driessen, Elshof, Mulder & Roeleveld, 2015). Bij die keuze kunnen meteen al vraagtekens worden

geplaatst. Immers, deze toets is afgenomen op het *eind* van de basisschool. Voor mijn analyses heb ik de resultaten op de Citotoetsen Taal voor Kleuters en Rekenen voor Kleuters, afgenomen in groep 2, gebruikt en vergeleken. De reden is simpel. Omdat uit onderzoek was gebleken dat de achterstanden van bepaalde groepen van kinderen gedurende hun gang door het basisonderwijs maar mondjesmaat werden ingelopen of soms zelfs alleen maar groter werden (Mulder & Meijnen, 2013; Roeleveld e.a., 2011), heeft het ministerie enige tijd geleden het accent in het beleid verlegd van het bestrijden naar het *voorkomen* van achterstanden, dus voordat de kinderen aan hun schoolloopbaan beginnen. Inhoudelijk gezien krijgt momenteel de voor- en vroegschoolse fase (i.c. kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, kleutergroepen basisschool) daarom verreweg de meeste aandacht. Dan ligt het niet voor de hand om bij de zoektocht naar indicatoren die de kans op onderwijsachterstanden zo goed mogelijk moeten voorspellen uit te gaan van de eindachterstand-, maar van de beginachterstand (ofwel: groep 8, respectievelijk kleutergroepen). Het gaat er in het beleid om gelijke kansen te bieden bij gelijke capaciteiten, dus los van de invloed van omgevingskenmerken. Door nu te focussen op eind groep 8 wordt naast de invloed van het gezin en de buurt ook de invloed van de school en acht jaar onderwijs meegenomen. Daardoor ontstaat een onzuivere situatie; het gaat daarbij bovendien niet alleen om de invloed van acht jaar onderwijs *sec*, maar eveneens – voor zover daar sprake van is – om het effect van acht jaar onderwijsachterstandsbestrijding op de betreffende school. Als het goed is zouden de verschillen tussen doelgroepen en niet-doelgroepen door dat beleid dan verkleind moeten zijn, maar of dat feitelijk ook het geval is, is onduidelijk – in ieder geval doet zich zo'n effect niet voor alle subgroepen (bv. allochtonen en autochtonen) in gelijke mate voor. Dat roept de vraag op in hoeverre de door het CBS gerapporteerde samenhangen voor groep 8 een over- of onderschatting inhouden van de empirische realiteit.

Het argument dat het CBS opvoert om niet voor Taal voor Kleuters en/of Rekenen voor Kleuters te kiezen, is dat zou zijn gebleken dat de betrouwbaarheid daarvan onvoldoende was. (Het Cito, dat de betreffende toetsen heeft ontwikkeld, rapporteert overigens een betrouwbaarheid van 0.89, respectievelijk 0.87; Lansink & Hemker, 2012; Koerhuis & Keuning, 2011). Er deed zich – volgens het CBS – een zeer sterke clustering van toetsscores voor op schoolniveau, hetgeen zou duiden op een sterk testafname-effect (i.c. de resultaten zijn mede afhankelijk van degene die de test afneemt). Helaas ontbreekt een verantwoording voor deze suggestie. En een vraag die opkomt is of, als er zich inderdaad een dergelijke clustering zou voordoen, deze niet het gevolg is van een selectie-effect (en concentratie-effect): sommige scholen worden ten gevolge van sociaal-etnische segregatie bezocht door meer doelgroepkinderen dan andere scholen en scoren daardoor als geheel bij aanvang al veel beter of slechter dan andere.

Een tweede opmerking betreft de keuze voor de *totaalscores* op de Eindtoets; deze toets is samengesteld uit de onderdelen taal, rekenen en wereldoriëntatie. Het zou interessant zijn geweest als bij de modeltoetsing een onderscheid was gemaakt naar elk van deze vakgebieden apart. Heeft onderwijsachterstand typisch te maken met taal, wat zeker in het begin sterk op de thuisomgeving steunt, of op rekenen en wereldoriëntatie, twee typisch schoolvakken? Dat blijft nu onduidelijk.

2.3 Indicatoren

De opdracht voor het CBS was gebruik te maken van (bij het bureau beschikbare) registerdata. Op basis van een (beknopte) literatuurstudie is een eerste selectie gemaakt van kenmerken op het niveau van het kind, het gezin, de buurt en de school.

Informatie over de (uiteindelijk) centrale verklarende variabele, het ‘behaalde’ *ouderlijk opleidingsniveau*, komt uit het Opleidingsniveaubestand. Dit bestand verkeert in opbouw en voor 40 procent van de Nederlanders ontbreekt op dit moment nog een score. Ouderen, laagopgeleiden en allochtonen zijn vooralsnog ondervertegenwoordigd. De verwachting is dat het bestand metertijd grotendeels gevuld zal zijn. Omdat momenteel juist de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid ondervertegenwoordigd zijn, heeft het CBS deze voor de onderhavige analyses opgehoogd middels imputatie van opleidingsgegevens uit andere bestanden. Omdat – tot op heden althans – financiële middelen toegekend worden op schoolniveau, is het volgens het CBS niet belangrijk voor iedere ouder afzonderlijk het juiste opleidingsniveau te weten; het gaat om het bepalen van de juiste samenstelling van opleidingsniveaus per school. En dat is volgens het CBS gelukt. Daar past echter wel een opmerking bij. Het CBS gaat er kennelijk bij voorbaat al vanuit dat de toekenning van extra middelen op schoolniveau – zoals die op dit moment wordt gehanteerd – een goede is en gehandhaafd blijft. De vraag is of dat terecht is; er is immers niet alleen veel kritiek op de gewichtenregeling, maar ook op de wijze waarop de middelen in de praktijk worden verdeeld en aangewend. In mijn artikel (Driessen, 2015) had ik al aangegeven dat er weinig bekend is over de wijze waarop de schoolbesturen de extra middelen over de scholen en leerlingen verdelen. Uit eerder onderzoek was wel gebleken dat, omdat het budget wordt toegekend als onderdeel van de *lumpsum*, veel scholen het als gewone basisfinanciering zien en vooral inzetten om klassen te verkleinen. Uit recent onderzoek van Cebeon/Regioplan (2016) blijkt dat naast klassenverkleining, de inzet van onderwijsassistenten en *pre-teaching* belangrijke bestedingsdoelen zijn. Verder valt op dat de middelen in de praktijk veel breder worden ingezet dan alleen op de doelgroepkinderen (maar dat volgt ook al uit de keuze voor bestedingsdoelen). OAB is gericht op het bestrijden van de *relatieve* achterstand, ofwel op kinderen die weliswaar over de capaciteiten beschikken, maar deze niet tot ontwikkeling kunnen brengen ten gevolge van ongunstige factoren in de thuissituatie. In de praktijk blijken de OAB-middelen in het primair en voortgezet onderwijs echter met name gericht op leerlingen met *absolute* achterstanden, dat wil zeggen op kinderen die slecht presteren, ongeacht belemmerende factoren in de thuissituatie (Ministerie van Financiën, 2017).

Los daarvan blijft het probleem van de beschikbaarheid en betrouwbaarheid van informatie over de opleiding van personen met een buitenlandse herkomst bestaan. Dat speelt niet alleen voor degenen die hier al langer verblijven, maar zeker ook voor de grote aantallen meer recent ingestroomde asielzoekers en vluchtelingen en hun in het kader van gezinshereniging volgende kinderen. Onduidelijk is hoe dat uitwerkt op de schatting van de scores van scholen waar deze groepen geconcentreerd voorkomen, de achterstandsscholen. Daarnaast gaat het in het CBS Opleidingsniveaubestand alleen om formele, geregistreerde opleidingen en is het de vraag hoe actueel de betreffende gegevens zijn (en blijven).

Ten behoeve van de analyses zijn de onderscheiden opleidingsniveaus in hun relatie tot de score van het kind op de Cito Eindtoets getransformeerd tot een zogenoemde quasi-continue variabele. Behalve opleiding ouders als individuele indicator is ook het *gemiddelde opleidingsniveau van de school* als indicator meegenomen.

Het *herkomstland* is een volgende geselecteerde indicator. Daarbij gaat het om het geboorteland van de juridische ouders. Een van de redenen waarom het ministerie van OCW destijds heeft besloten dit kenmerk te laten vallen als indicator, is dat meer en meer ‘allochtonen’ al meerdere generaties in Nederland verblijven. Daardoor zou het geboorteland van de ouders *sec* vanzelf minder relevant worden. Uit onderzoek (bv. Driessen & Merry, 2011) is gebleken dat naarmate ouders langer in Nederland verblijven de schoolprestaties van hun kinderen inderdaad verbeteren. Van belang daarbij is echter dat er zich in dat opzicht grote verschillen voordoen *tussen* geboortelanden. Teneinde met dit type ontwikkelingen rekening te houden ware het wellicht beter geweest om (ook) het geboorteland van de grootouders mee te nemen, zoals dat bijvoorbeeld ook in het Vlaamse onderwijsachterstandenbeleid gebeurt.

De herkomstlanden zijn, net als de opleidingsniveaus, in hun relatie tot de score op de Cito Eindtoets getransformeerd tot een quasi-continue variabele. Aanvullend op het geboorteland is ook nog de *verblijfsduur* van de juridische ouders meegenomen, in drie grove categorieën, namelijk korter dan 5 jaar, 5-14 jaar, en 15 jaar en langer.

Een laatste indicator voor onderwijsachterstanden betreft de vraag of een van de ouders in de *schuldsanering* zit. Volgens het CBS geeft dit een goede indicatie van de stabiliteit van de gezinsomstandigheden.

Alle andere beschikbare gezinskenmerken (zoals inkomen, thuistaal, samenstelling), schoolkenmerken (samenstelling naar herkomst ouders) en buurtkenmerken (samenstelling naar verstedelijking, inkomen, woningwaarde en aandeel allochtonen) bleken uiteindelijk niet van belang - al dan niet in hun samenhang met de geselecteerde indicatoren die meer van belang bleken.

2.4 Intelligentie

Teneinde te kunnen onderzoeken wat de invloed is van omgevingskenmerken op schoolprestaties heeft het CBS gecorrigeerd voor intelligentie, c.q. aangeboren capaciteiten. Een onderwijsachterstand kan immers worden gedefinieerd als een vorm van onderpresteren. Gebruik is gemaakt van de NSCCT (Niet-Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test; <http://www.nscct.2ya.com>). Deze toets is in het COOL-cohortonderzoek, waar de betreffende gegevens vandaan komen, afgenomen in groep 5 (Driessen, Elshof, Mulder & Roeleveld, 2015). Het CBS gaat er vanuit dat de intelligentie op die leeftijd voor 80 procent vastligt. De correlaties tussen intelligentie en schoolprestaties bedragen in COOL 0.47 voor woordenschat, 0.51 voor begrijpend lezen en 0.57 voor rekenen/wiskunde. Om rekening te houden met mogelijke vertekeningen door de invloed van de sociale omgeving (‘culturele vertekening’) zijn de NSCCT-scores gecorrigeerd met behulp van informatie over het ouderlijk opleidingsniveau en geboorteland.

3 Het best-passende voorspellingsmodel

Het CBS heeft een reeks modellen getoetst met wisselende indicatoren. Steeds was de vraag: met welke indicatoren kunnen verschillen in Cito Eindtoetsscores het beste worden voorspeld? Gebruik is gemaakt van structurele vergelijkingsmodellen (SEM) met een *stepwise* procedure. In een eerste reeks is steeds gecorrigeerd voor intelligentie, in een tweede reeks niet. In Tabel 1 staan de resultaten van beide reeksen.

Tabel 1 – De predictie van de scores op de Cito Eindtoets (groep 8): het best-passende model, met en zonder correctie voor intelligentie (n=13466)

Afhankelijke	Onafhankelijke	r	Met correctie voor intelligentie			Zonder correctie voor intelligentie	
			p ^a	β	p ^b	β	p ^b
Eindtoets	Opleiding moeder	0.38	***	0.20	***	0.23	***
Eindtoets	Opleiding vader	0.36	***	0.18	***	0.21	***
Eindtoets	Herkomst	-0.20	***	-0.07	***	-0.08	***
Eindtoets	Gemiddelde opleiding school	0.24	***	0.02	0.09	0.05	***
Eindtoets	Verblijfsduur moeder 0-5 jaar	-0.02	*	0.00	0.73	-0.00	0.61
Eindtoets	Verblijfsduur moeder 5-15 jaar	-0.03	***	0.04	***	0.05	***
Eindtoets	Ouder(s) in schuldsanering	-0.07	***	-0.03	***	-0.04	***
Eindtoets	Intelligentie	0.53	***	0.48	***		
Intelligentie	Opleiding moeder	0.13	***	0.09	***		
Intelligentie	Opleiding vader	0.13	***	0.08	***		
% Adj. R ²				41.8		19.8	

p^a: *** <0.01; ** <0.05; * <0.10

p^b: *** <0.001

De tabel laat zien dat opleiding moeder en opleiding vader de meest-bepalende factoren zijn (de correlatie tussen beide bedraagt in COOL overigens 0.49), op een flinke afstand gevolgd door herkomst en gemiddelde opleiding, verblijfsduur en schuldsanering. Uit andere informatie in het rapport kan worden afgeleid dat na opleiding deze andere vijf kenmerken nauwelijks nog iets toevoegen aan verklaaringskracht, in het model zonder correctie voor intelligentie niet meer dan zo'n 1%. De verklaarde variantie in het model met correctie voor intelligentie lijkt met 41.8% vrij hoog te liggen. Het CBS (p. 44) concludeert: 'Dat is in vergelijking met andere sociaalwetenschappelijke studies hoog.' Maar wanneer intelligentie niet wordt meegenomen, en dat gebeurt immers in de uiteindelijke gewichtenregeling ook niet, resteert daarvan met 19.8% minder dan de helft.

Hoe verhouden zich deze resultaten tot die van mijn analyses (Driessen, 2015)? In Tabel 2 worden de bevindingen van mijn best-passende model samengevat.

Tabel 2 - De predictie van scores op de Citotoetsen Taal voor Kleuters en Rekenen voor Kleuters (groep 2): het best-passend model met geselecteerde moeder-indicatoren (n=4871)

	Taal			Rekenen			
	r	β	% R ²	r	β	% R ²	
Taalvaardigheid	0.25	0.13	6.2	Hoogste opleiding	0.24	0.18	5.6
Hoogste opleiding	0.24	0.16	+2.5	Taalvaardigheid	0.21	0.10	+1.7
Geboorteland NL	0.23	0.12	<u>+1.0</u>	Geboorteland NL	0.18	0.09	<u>+0.5</u>
Totaal			9.6	Totaal			7.8

Alle effecten $p < 0.001$

De opleiding van de moeder is voor de schoolprestaties een *relatief* sterke predictor, met name voor de rekenprestaties. En ook in groep 2 blijkt dat geboorteland nauwelijks nog iets toevoegt in de verklaring van prestatieverschillen. Opmerkelijk is echter dat de in totaal door de drie predictoren verklaarde variantie slechts de helft van die uit de CBS-modellen voor groep 8 bedraagt. Deels kan dat op het conto worden geschreven van de lagere correlaties: in groep 8 0.38, en in groep 2 0.24. Ter vergelijking kan worden opgemerkt dat in een meta-analyse van effecten van SES (sociaal-economische status) op schoolprestaties Sirin (2005) voor de periode 1990-2000 uitkomt op een gemiddelde correlatie van 0.30. Er zijn daarbij echter verschillen naar onderwijsfase: in de kleuterfase bedraagt de correlatie rond de 0.20 en eind basisschool rond de 0.30. De meest gehanteerde SES indicator is opleiding ouders; daarvan bedraagt de gemiddelde correlatie 0.30.

4 Perspectief

Bij de ontwikkeling van de gewichtenregeling in 1984 is 0.40 als ondergrens voor de predictieve validiteit van de indicatoren aangehouden (Doesborgh, 1983). Hoewel dat toen niet erg hoog werd geacht. De indicatoren uit het best-passende CBS-model nu kennen een predictieve validiteit van 0.44. Dat lijkt een enorme verbetering ten opzichte van de validiteit van circa 0.20 van de huidige gewichtenregeling die louter is gebaseerd op de opleiding van de ouders. Toch is het de vraag of het hier ook echt om 'winst' gaat. Immers, een groot deel daarvan wordt veroorzaakt door het feit dat de samenhang opleiding ouders x schoolprestaties kind aan het begin van de basisschool veel minder sterk is dan aan het eind van de basisschool. Een vervolgvraag luidt dan welk tijdstip het meest adequaat is en of die hogere validiteit niet louter een artefact is van het tijdstip van toetsing.

Wat het CBS-model duidelijk maakt is dat na opleiding de andere indicatoren nauwelijks nog iets extra's toevoegen aan verklaringskracht. De vraag is dan of het wel zinvol is deze in een nieuwe gewichtenregeling op te nemen. Het CBS zou precies moeten uitrekenen wat de toegevoegde waarde van elk van deze indicatoren is. En ook of er verschillen zijn naar vakgebied taal, rekenen en wereldoriëntatie.

Het CBS maakt voor de indicator opleiding gebruik van het Opleidingsniveaubestand. Dit bestand is vooralsnog niet compleet en vooral voor de doelgroepen ontbreken de gegevens; dit

geldt in het bijzonder voor allochtonen. Daarnaast bevat dit register alleen formele opleidingen en is het de vraag hoe actueel de gegevens zijn. Dit maakt de inzet van deze registerdata toch minder betrouwbaar.

De validiteit lijkt met dus 0.44 vrij hoog, maar in absolute termen kunnen daar toch stevige vraagtekens bij worden geplaatst. Een dergelijke validiteit, met minder dan 20% verklaarde variantie, laat immers nog bijzonder veel ruimte voor ruis. De trefzekerheid bij het enkel op basis daarvan identificeren van achterstandsleerlingen is laag en de kans op vele vals-positieven en vals-negatieven is levensgroot. De opmerking van staatssecretaris Dekker (Ministerie van OCW, 2016b, p. 2) dat de resultaten laten zien ‘...dat met een reeks van geselecteerde omgevingskenmerken een *sterke* voorspelling gedaan kan worden van de onderwijsachterstanden van kinderen uit de doelgroep’, hebben het karakter van *wishful thinking*.

Maar bovenstaande opmerkingen over de gewichtenregeling betreffen slechts één kant van de zaak. De problemen rond de *inzet* van de extra gelden voor achterstandsbestrijding blijven gewoon bestaan. Het CBS houdt bij haar modelontwikkeling bij voorbaat vast aan de huidige verdeelsystematiek. De middelen zijn weliswaar gebaseerd op de thuissituatie van individuele leerlingen, maar worden als onderdeel van de *lumpsum* toegekend aan schoolbesturen, die ze herverdelen over hun scholen. Recent onderzoek (Cebeon/Regioplan, 2016; Ministerie van Financiën, 2017) laat zien dat er op schoolniveau het meeste wordt ingezet voor klassenverkleining en onderwijsassistenten, nou niet meteen activiteiten die gericht zijn op individuele leerlingen en waarvan bewezen is dat ze effectief zijn (Driessen, 2013; Hattie, 2009). Of de extra middelen ook echt terecht komen bij de leerlingen waarvoor ze zijn toegekend en of daarbij met *evidence-based* interventies wordt aangesloten bij de specifieke problemen die de kinderen hebben is in hoge mate twijfelachtig. Uit genoemd onderzoek blijkt dat ze voor een belangrijk deel worden besteed aan het wegwerken van *absolute* achterstanden, dus niet per se die van doelgroepkinderen. In de dagelijkse onderwijspraktijk maken leraren dat onderscheid tussen relatieve en absolute achterstanden vaak helemaal niet.

Al met al blijven we met een reeks cruciale vragen zitten. Wat is nu de toegevoegde waarde van dit onderzoek? Wat heeft het meer opgeleverd dan dat we al wisten? Is voor de schatting van de predictieve validiteit de juiste criteriumvariabele gekozen? Is die validiteit, los daarvan, voldoende? Hoe groot is de kans op vals-negatieven en vals-positieven? Wat is na de opleidingsvariabelen de toegevoegde waarde nog van de overige indicatoren in het model? Kunnen die niet gewoon worden weggelaten? Wat betekent dit alles voor de verdeling en inzet van de extra middelen? Wordt daar op een efficiëntere en effectievere manier mee omgegaan? Mogen we nu een effectiever beleid verwachten, dat wil zeggen een beleid dat tot aantoonbare effecten leidt?

Noot

Met dank aan de redactie van *Mens & Maatschappij* voor haar opmerkingen bij een eerdere versie van dit paper.

Literatuur

- Cebeon/Regioplan (2016). *Besteding middelen terugdringen onderwijsachterstanden in het primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Cebeon.
- Driessen, G. (2015). De wankel empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid. De afnemende validiteit van indicatoren voor de toewijzing van extra middelen. *Mens & Maatschappij*, 90(3), 221-243.
- Driessen, G., & Merry, M. (2011). The effects of the integration and generation of immigrants on language and numeracy achievement. *Educational Studies*, 37(5), 581-592.
- Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Hattie, J. (2009b). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Koerhuis, I., & Keuning, J. (2011). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Rekenen voor kleuters*. Arnhem: Cito.
- Lansink, N., & Hemker, B. (2012). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor kleuters voor groep 1 en 2 uit het Cito Volgsysteem primair onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Ministerie van Financiën (2017). *Onderwijsachterstandenbeleid, een duwtje in de rug? Interdepartementaal beleidsonderzoek naar het onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Ministerie van Financiën.
- Ministerie van OCW (2016a). *Ontwikkelingen schoolgewichten gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, d.d. 22 juni 2016*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2016b). *Uitkomsten eerste fase CBS-onderzoek Herziening gewichtenregeling primair onderwijs-Fase I. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, d.d. 13 december 2016*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Mulder, L., & Meijnen, W. (2013). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012. Een reviewstudie*. Nijmegen: ITS.
- Posthumus, H., Bakker, B., Laan, J. van der, Mooij, M. de, Scholtus, S., Tepic, M., Tillaart, J. van den, & Vette, S. den (2016). *Herziening gewichtenregeling primair basisonderwijs – Fase I*. Den Haag: CBS.
- Posthumus, H., Bakker, B., Graham, J., Houwen, K. van der, Tepic, M., Tillaart, J. van den, Scholtus, S., Verhallen-Schumacher, D., & Vette, S. den (2017). *Herziening gewichtenregeling primair basisonderwijs. Hoofdlijnenrapport*. Den Haag: CBS.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroepleerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.