

University of Groningen

Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs

de Boer, Hester

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2009

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

de Boer, H. (2009). *Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Theoretische achtergrond en onderzoeksvragen

1.1 Inleiding

Sinds 2000 zijn met enige regelmaat publicaties verschenen, waarin op basis van onderzoek geconcludeerd werd dat de schoolprestaties van Friese leerlingen lager zijn dan het landelijke gemiddelde. Deze berichten hebben het Friese onderwijsveld en de provincie wakker geschud en de noodzaak doen inzien dat er iets moet gebeuren om de prestaties te verhogen. De publicaties hadden in hoofdzaak betrekking op onderzoek naar de schoolprestaties in het basisonderwijs. Onduidelijk bleef hoe die onderwijsachterstand zich ontwikkelde in het Friese voortgezet onderwijs. Ook inzicht hierin is echter van belang om goed beleid op te kunnen stellen ter bestrijding van de onderwijsachterstand. Duidelijkheid is gewenst over de kwestie hoe de onderwijsachterstand van Friese leerlingen in het basisonderwijs zich ontwikkelt in het voortgezet onderwijs, zodat voor beleidsmakers en het onderwijsveld inzichtelijk wordt welke interventies nodig zijn in welke onderwijsfase. In dit proefschrift staat daarom de vraag centraal wat het schoolsucces is van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs.

In dit inleidende hoofdstuk zullen eerst de resultaten besproken worden van het eerdere onderzoek naar het schoolsucces van Friese leerlingen. Daarna wordt uitgelegd waarom het onwenselijk is dat de prestaties van Friese leerlingen achterblijven ten opzichte van het landelijke gemiddelde. Vervolgens worden mogelijke verklaringen gegeven voor de lagere prestaties in Friesland, waarna de onderzoeksvragen geformuleerd worden.

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 Schoolsucces van Friese leerlingen, resultaten van eerder onderzoek

Basisonderwijs

Uit onderzoek van Van Ruijven bleek dat leerlingen in Friesland een achterstand hebben ten opzichte van het landelijke gemiddelde. In 2000 rapporteerde Van Ruijven op basis van Prima-cohortgegevens van het schooljaar 1996/1997 dat Friese leerlingen met een leerlinggewicht van 1,00 (leerlingen uit de midden- en hogere sociaal-economische klassen) in groep vier een taalachterstand hadden van 0,7 maanden, in groep zes een achterstand van 1,2 maanden en in groep acht 2,8 maanden ten opzichte van 1,00-leerlingen in de rest van Nederland. De rekenachterstand van deze Friese leerlingen bedroeg in groep vier 1,6 maanden, in groep zes 1,7 maanden en in groep acht 3,0 maanden. De taalachterstand van Friese 1,25-leerlingen (dit zijn leerlingen met een lage sociaal-economische status) bedroeg respectievelijk 2,6, 2,5 en 1,2 maanden en de rekenachterstand 5,2, 3,0 en 2,9 maanden ten opzichte van 1,25-leerlingen in de rest van Nederland. De achterstand van de 1,00-leerlingen nam dus toe en die van de 1,25-leerlingen af gedurende de basisschoolperiode. In 2003 en 2006 rapporteerde Van Ruijven wederom over de

prestaties van Friese leerlingen in het basisonderwijs.¹ Een eigen analyse² van haar resultaten uit 2003 wees uit dat in schooljaar 2001/2002 de taalachterstand van een aselechte steekproef van Friese leerlingen in groep zeven 2,5 maanden bedroeg en de rekenachterstand 2,3 maanden. In 2006 rapporteerde Van Ruijven over de prestaties van Friese leerlingen uit drie gemeenten, te weten Harlingen, Heerenveen en Smallingerland. Het betrof dus een selecte steekproef, maar met een longitudinale onderzoeksopzet. De prestaties van dezelfde leerlingen waren namelijk zowel in groep vier als in groep zeven gemeten. Op basis van haar analyses van deze gegevens concludeerde zij dat de achterstand van Friese basisschoolleerlingen is ontstaan gedurende de schoolloopbaan in het basisonderwijs, omdat er in groep vier nog geen verschil in prestatieniveau was tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland, maar in groep zeven wel.³ Friese leerlingen maakten zowel voor taal als voor rekenen minder vorderingen.

Samengevat valt uit de rapportages van Van Ruijven op te maken dat volgens de cross-sectionele vergelijkingen van de prestaties in het schooljaar 1996/1997 de prestaties van de Friese 1,00-leerlingen achteruit gaan gedurende het basisonderwijs en de prestaties van de Friese 1,25-leerlingen vooruit ten opzichte van leerlingen in de rest van Nederland met hetzelfde leerlinggewicht. De longitudinale vergelijking van leerlingen, die in 2001/2002 in groep vier zaten en drie jaar later in groep zeven, laat zien dat Friese leerlingen zowel voor taal als voor rekenen minder vorderingen maken. Uit bijna alle vergelijkingen bleek dat de prestaties van Friese leerlingen lager zijn dan landelijk. In groep zeven fluctueert de gemeten taalachterstand tussen de 2,0 en 3,2 maanden en de rekenachterstand tussen de 0,5 en 2,3 maanden.

Van Langen en Hulslen (2001) constateerden eveneens dat de prestaties van leerlingen in Friesland achterblijven bij het landelijke gemiddelde. Zij keken naar de prestaties voor taal, rekenen en begrijpend lezen in groep twee, vier, zes en acht van het basisonderwijs in het schooljaar 1998/1999 of 1999/2000.⁴ Bij de vergelijking van de prestaties werd rekening gehouden met de sociaal-etnische achtergrond. In groep twee scoorden Friese leerlingen alleen significant lager op rekenen dan het landelijke gemiddelde, in groep zes scoorden Friese leerlingen zowel lager op begrijpend lezen als rekenen en in groep acht bleken voor zowel taal, rekenen als begrijpend lezen de Friese prestaties lager te zijn dan landelijk. Van Langen en Hulslen concludeerden daarom, net als Van Ruijven, dat de achterstand van Friese leerlingen ontstaat gedurende het basisonderwijs. Bovendien vonden ze dat die achterstand in hoofdzaak ontstaat in de hogere groepen van het basisonderwijs en dat de sociaal-economische status, uitgedrukt in het opleidingsniveau van de ouders, geen verklaring bood voor de prestatieverschillen. Aan de hand van de gerapporteerde resultaten viel te berekenen dat voor de verschillen in taal, rekenen en begrijpend lezen in groep acht de effectgrootte Cohen's *d* varieerde tussen 0,24 en 0,30, wat een zwak tot matig effect betekent. De effectgrootte voor het verschil in taalprestaties tussen Friese leerlingen en leerlingen landelijk was duidelijk kleiner tussen leerlingen van wie de ouders tenminste een hbo-opleiding genoten hadden dan tussen leerlingen van wie de ouders ten hoogste een mbo-opleiding genoten hadden of leerlingen van wie de ouders ten hoogste een lbo-opleiding hadden. De effectgroottes voor de verschillen in rekenen en begrijpend lezen tussen Friese leerlingen en leerlingen landelijk waren minder afwijkend tussen de genoemde categorieën.

De Inspectie van het Onderwijs (2009) rapporteerde op basis van gegevens over de periode 2003-2007 dat de eindopbrengsten en tussentijdse opbrengsten van Friese basisscholen negen procent vaker onvoldoende zijn dan landelijk, waardoor de kwaliteit van het basisonderwijs in Friesland minder hoog is dan landelijk. Op een meerderheid van de Friese basisscholen is de kwaliteitszorg en leerlingenzorg onvoldoende en is er geen doorgaande leerlijn. Het leerstofaanbod is onvoldoende op een derde van de Friese basisscholen. Het percentage zeer zwakke en zwakke basisscholen is in Friesland 20 procent. Dit is tien procent hoger dan landelijk.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs blijkt het niveau van leerlingen in Friesland eveneens achter te blijven. Van Ruijven (2003) vond dat Friese leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs in een lager onderwijstype instromen dan op basis van het schooladvies verwacht mag worden. Dit baseerde ze op een vergelijking tussen Friesland en Drenthe en Limburg. Verbeek (1982) onderzocht de deelname aan het havo en vwo tussen 1977 en 1980 en vond dat deze lager is in Friesland dan gemiddeld in Nederland. Ook Van Ruijven (2000) signaleerde dat er relatief minder leerlingen in Friesland doorstromen naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs. Zij vergeleek de deelnamepercentages aan de verschillende onderwijstypen over de schooljaren 1989/1990 tot en met 1999/2000. Het gemiddelde deelnamepercentage aan het Friese vwo lag met twaalf procent vier procent lager dan in de rest van Nederland. Het havo werd in Friesland door gemiddeld 22 procent van de leerlingen bezocht. Dit is drie procent minder dan in de rest van Nederland. De achterstand in deelnamepercentage aan het havo was in de loop der tijd afgenomen van vier à vijf procent naar een à twee procent. In het vwo bleef de achterstand door de jaren heen constant. In hetzelfde onderzoek vergeleek Van Ruijven ook de gemiddelde examencijfers van Friese leerlingen van 1996 tot en met 1999 met de landelijke examencijfers. Er bleken zich alleen verschillen voor te doen op het vbo en het mavo. De examencijfers waren in Friesland in het vbo iets lager en op het mavo iets hoger. De meest recente gegevens over het schooljaar 2007/2008 laten zien dat er nog steeds minder Friese leerlingen op het havo en vwo zitten dan landelijk. Het rendement van de verschillende onderwijstypen lijkt in Friesland wel iets gunstiger te zijn dan landelijk. De opbrengsten per onderwijstype in het voortgezet onderwijs – gemeten in de periode 2003-2007 – wijken in Friesland alleen ten aanzien van het gemiddelde examencijfer in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo enigszins ongunstig af van het landelijke gemiddelde (Inspectie van het Onderwijs, 2009).

Friese leerlingen lijken wel iets minder vaak voortijdig het onderwijs te verlaten. Landelijk verlaat ongeveer vijf procent van de leerlingen onder de 23 jaar het onderwijs voordat ze een startkwalificatie hebben behaald, terwijl dit in Friesland 3,5 procent is. Deze cijfers zijn echter niet heel betrouwbaar, omdat de registratie van voortijdige schoolverlaters landelijk nog niet op orde is/was (Provincie Fryslân, 2007).

Met de kwaliteit van het voortgezet onderwijs lijkt het in Friesland beter gesteld te zijn dan met de kwaliteit van het basisonderwijs. De Inspectie van het Onderwijs (2009) rapporteerde dat het percentage zwakke scholen in het voortgezet onderwijs in Friesland vijf procent lager is dan landelijk (landelijk is twaalf procent van de

scholen zwak). Alleen ten aanzien van het planmatig uitvoeren van de leerlingenzorg heeft de inspectie de Friese scholen voor voortgezet onderwijs vaker als onvoldoende beoordeeld dan scholen landelijk.

Bovenstaande laat zien dat er al vrij veel bekend is over de onderwijsachterstand van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs. Echter, het onderzoek dat tot dusver is gedaan naar het schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs ontstijgt niet het niveau van een simpele vergelijking van gemiddelden, voornamelijk van deelnamepercentages aan de onderwijstypen. Onduidelijk is of de achterstand, die Friese leerlingen opgelopen hebben aan het einde van het basisonderwijs, groter wordt gedurende het voortgezet onderwijs of dat de achterstand gelijk blijft of zelfs kleiner wordt. Ook is onduidelijk in welke mate eventuele achterstanden zijn toe te schrijven aan verschillen in achtergrond- en instroomkenmerken tussen Friese leerlingen en de leerlingen landelijk, en in welke mate aan het onderwijs in Friesland. Deze kennis is zeer wenselijk om onderwijsachterstanden in Friesland adequaat te kunnen bestrijden. Informatie over op welke momenten welke achterstanden ontstaan in de schoolloopbaan van leerlingen en hoe dit verklaard kan worden is noodzakelijk om de juiste interventies op het juiste moment uit te kunnen voeren.

1.2.2 Het meritocratische ideaal

In Nederland wordt breed onderschreven dat het onderwijs idealiter meritocratisch zou moeten zijn. Dit betekent dat het onderwijs zo zou moeten zijn ingericht dat het schoolsucces van een leerling alleen afhangt van zijn of haar verdiensten (aanleg, prestaties, inzet) en niet van zijn of haar achtergrond. In een onderwijsstelsel dat volledig voldoet aan het meritocratische ideaal leveren leerlingen met gelijke aanleg en inzet gelijke prestaties, en is er bij gelijke prestaties en inzet een gelijk verloop van schoolloopbaan, in termen van efficiëntie (duur van de loopbaan) en rendement (behaald diploma, examencijfers) (Meijnen, 2004). Groepsgebonden kenmerken zoals afkomst, etniciteit en sekse zouden geen invloed mogen uitoefenen op het schoolsucces. Wanneer dat wel het geval is, is sprake van onderwijs waarin sociale ongelijkheid wordt gereproduceerd. Ook een regio-effect van de provincie op de prestaties van leerlingen, zoals in Friesland het geval lijkt te zijn, is in strijd met het meritocratische onderwijsideaal. Immers, er is dan sprake van reproductie van ongelijkheid die samenhangt met de plaats waar de leerling is opgegroeid.

Het meritocratische ideaal – vaak ook wel het ideaal van gelijke kansen genoemd – maakte met de invoering van de Mammoetwet in 1968 definitief zijn opwachting in het Nederlandse onderwijs. Voor die tijd werd het vrij normaal gevonden dat leerlingen uit de hogere sociale milieus overwegend naar hogere typen onderwijs doorstroomden en leerlingen uit lagere sociale milieus overwegend naar lagere typen, ongeacht hun prestaties. Voor de arbeidersklasse was er de ambachtschool of de huishoudschool. De ulo en mulo waren er voor de middenklasse en de elite ging naar de hbs of het gymnasium toe (Bakker & Cremers, 1994). Leerlingen uit de lagere sociale milieus genoten hierdoor voornamelijk kortere en beroepsgerichte opleidingen en stopten eerder met school.

Omdat de gevolgde opleiding van grote invloed is op het beroep dat later wordt uitgeoefend, leidde deze ongelijke deelname aan het onderwijs ertoe dat mensen uit

de lagere sociale milieus relatief vaker de lager gewaardeerde banen kregen. Op deze wijze werden de sociaal-economische verhoudingen gereproduceerd. Tot voor de Tweede Wereldoorlog werd deze sociale reproductie echter niet als problematisch ervaren. Het werd over het algemeen geaccepteerd dat de sociale herkomst van een kind bepalend was voor het soort onderwijs dat werd gevolgd. Na de Tweede Wereldoorlog begon de ongelijke deelname aan het onderwijs een maatschappelijk probleem te worden, omdat Nederland na 1945 veel goed opgeleide arbeidskrachten nodig had voor de opbouw van het land. Het belang van goed onderwijs voor iedereen nam toe. Het werd noodzakelijk om de onderwijsachterstanden van grote groepen leerlingen, die een gevolg waren van de lagere onderwijskansen, te bestrijden, omdat ook het potentieel van deze leerlingen nodig was voor de economische en sociale ontwikkeling van Nederland. Daarnaast raakte men ervan doordrongen dat het onrechtvaardig was dat de sociaal-economische positie van mensen bepaald werd door de sociale herkomst en niet door zijn of haar merites (verdiensten, in dit geval de prestaties). Het economische motief, in combinatie met het idee dat de ongelijkheid in onderwijskansen niet rechtvaardig was, zorgde ervoor dat er langzamerhand werd nagedacht over beleid om de ongelijkheid te bestrijden (Peschar & Wesselingh, 1995). Ook in andere geïndustrialiseerde landen vond deze ontwikkeling plaats (Halsey, Lauder, Brown & Wells, 1997). In het begin werd vooral projectmatig geprobeerd om de onderwijskansen van groepen leerlingen te verbeteren en om onderwijsachterstanden te bestrijden. Met de invoering van de Mammoetwet verdween in Nederland officieel de indeling van het onderwijs naar sociale herkomst. Getracht werd een zodanig onderwijssysteem te creëren dat alle leerlingen, ongeacht hun afkomst, een gelijke kans op doorstroom naar de hogere vormen van onderwijs zouden krijgen bij gelijke prestaties. Om die reden heeft men rond 1970 ook de minder gunstige schoolloopbanen van meisjes ten opzichte van jongens aangepakt en vanaf ongeveer 1980 ging de aandacht daarnaast uit naar verschillen in schoolsucces die samenhangen met etniciteit.

1.2.3 Determinanten van schoolsucces

Het is de vraag waardoor, ondanks het ideaal van meritocratisch onderwijs in Nederland, het schoolsucces van leerlingen in Friesland achterblijft ten opzichte van dat van leerlingen in de rest van Nederland. Het geringere schoolsucces in het voortgezet onderwijs zou een logisch gevolg kunnen zijn van de lagere prestaties in het basisonderwijs, maar in hoeverre dit werkelijk het geval is, is niet onderzocht. Ook is niet geheel duidelijk waarom de prestaties in het Friese basisonderwijs achterblijven. Het is niet waarschijnlijk dat leerlingen in Friesland minder aanleg hebben of minder inzet tonen. De lagere kwaliteit van het Friese basisonderwijs zou zeker een verklarende factor kunnen zijn, maar ook hierbij kan men zich afvragen hoe het dan komt dat de Friese scholen slechter presteren. Onderzoek naar determinanten van schoolsucces biedt evenwel aanknopingspunten voor de verklaring van het verschil in schoolsucces. In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de resultaten van onderzoek naar vijf belangrijke determinanten van schoolsucces van leerlingen, namelijk sociaal-economische status, sekse, etniciteit, prestatie-motivatie en streefniveau van de ouders.⁵ In de volgende paragraaf wordt

ingegaan op de specifieke kenmerken van Friesland die het geringere schoolsucces zouden kunnen verklaren.

Verschillen in schoolsucces in het voortgezet onderwijs ontstaan voornamelijk tijdens keuze- en selectiemomenten waarbij differentiatie van leerlingen naar niveau en richting plaatsvindt, zoals de bepaling van het advies, de plaatsing in het eerste jaar, de doorstroom en de sector- of profielkeuze. In een meritocratisch schoolsysteem mogen alleen de eerdere prestaties van leerlingen invloed uitoefenen op de wijze van differentiatie (Meijnen, 2004). Uit onderzoek blijkt weliswaar dat de prestaties de meeste invloed hebben op het schoolsucces in het basis- en voortgezet onderwijs (Luyten, 2004), maar er blijken ook andere kenmerken van leerlingen samen te hangen met het schoolsucces. De invloed van deze kenmerken is meestal bescheiden, maar onwenselijk.

Zo heeft de sociaal-economische status van leerlingen, ondanks de meritocratisering van het onderwijs, nog steeds invloed op het schoolsucces. Leerlingen met een hoge sociaal-economische status hebben meer schoolsucces dan leerlingen met een lage sociaal-economische status (Sammons, 1995; Dekkers, Bosker & Driessen 2000; Van der Werf, Lubbers & Kuyper, 2002; Driessen, Doesborgh, Ledoux, Overmaat, Roeleveld & Veen, 2005). Rond 1960 zocht men de verklaring voor dit verschil in schoolsucces in de sociale positie-theorie (Boudon, 1974). Volgens deze theorie hangt de sociaal-economische status die iemand wil verwerven af van zijn uitgangpositie. Een leerling met een hoge sociaal-economische status hoeft niet te stijgen op de sociale ladder wanneer hij of zij ernaar streeft om bijvoorbeeld advocaat te worden. Een leerling met een lage sociaal-economische status moet dit wel. Het streefniveau van de eerste leerling hoeft dus niet hoger te zijn dan het niveau van de thuissituatie, maar dat van de tweede leerling wel. Leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus zouden mede hierdoor een andere afweging maken van de kosten en baten van onderwijs dan leerlingen uit de hogere milieus. Na de sociale positie-theorie kwam de culturele theorie in zwang als verklaring voor de samenhang tussen sociaal-economische status en schoolsucces (Boudon, 1974). Deze theorie houdt in dat de houdingen en gedragingen die als norm gelden binnen de school overeenkomen met die van de middenklasse. Leerlingen uit de lagere sociale milieus moeten daardoor op school waarden en vaardigheden leren, waarmee ze thuis nauwelijks in aanraking zijn gekomen. Dit zorgt voor een onderwijsachterstand. Boudon komt op basis van onderzoek tot de conclusie dat de sociaal-economische status op twee manieren invloed uitoefent op het schoolsucces. Hij onderscheidt een primair en secundair stratificatie-effect. Het primaire stratificatie-effect houdt in dat leerlingen met een lage sociaal-economische status lagere schoolprestaties hebben als gevolg van de culturele achterstand die ze hebben ten opzichte van leerlingen met een hogere sociaal-economische status. Tegen de tijd dat leerlingen in het voortgezet onderwijs zitten is dit effect flink afgenomen. Het secundaire stratificatie-effect neemt dan echter in omvang toe. Dit effect houdt in dat het streefniveau, de aspiratie, van een leerling afhangt van zijn of haar sociaal-economische status. De keuze voor – in de zin van het streven naar – een bepaald type onderwijs wordt beïnvloed door de omgeving. Leerlingen zijn uit culturele solidariteit geneigd te kiezen voor onderwijs dat aansluit bij de cultuur van het gezin en de vriendengroep. Een leerling met een lage sociaal-economische status is daardoor eerder geneigd een keuze te maken die

ongunstig is voor het schoolsucces, bijvoorbeeld door ervoor te kiezen niet verder te studeren, of te kiezen voor een kortere en makkelijker opleiding in het voortgezet onderwijs. De theorie van Boudon lijkt nog steeds houdbaar. De door Boudon beschreven stratificatie-effecten komen overeen met de bevindingen in later onderzoek dat een lage sociaal-economische status een negatieve invloed heeft op de prestaties in het basisonderwijs, maar dat deze invloed op de prestaties – na rekening gehouden te hebben met de eerdere prestaties – sterk afgenomen is tegen de tijd dat leerlingen in het voortgezet onderwijs zitten, en waar milieugebonden verschillen in schoolsucces voornamelijk ontstaan op keuze- en selectiemomenten (Kuyper & Van der Werf, 2001; Meijnen, 2004; Mulder, Roeleveld & Vierke, 2007). Kuyper en Van der Werf (2001) noteerden dat het streefniveau van leerlingen met een lage sociaal-economische status inderdaad lager was dan dat van leerlingen met een hogere sociaal-economische status. Van der Velden (1994) vond dat het verschil in cultureel kapitaal tussen leerlingen met een lage en hoge sociaal-economische status voor een belangrijk deel de invloed van sociaal-economische status op het schoolsucces bepaalt. De bevindingen van Van der Werf, Kuyper en Lubbers (1999) komen hiermee overeen. Zij toonden aan dat het effect van sociaal-economische status op het schoolsucces zeer beperkt is wanneer rekening wordt gehouden met het cultureel kapitaal van leerlingen.

Naast sociaal-economische status heeft ook sekse invloed op het schoolsucces. Hadden meisjes rond 1970 minder gunstige schoolloopbanen, tegenwoordig is dit andersom en is het schoolsucces van jongens minder groot (Sammons, 1995; Dekkers, Bosker & Driessen 2000; Van der Werf, Lubbers & Kuyper, 2002). Geopperd wordt dat dit komt door het gebrek aan mannelijke rolmodellen in het basisonderwijs en doordat de vrouwelijke gedragingen meer gewaardeerd worden dan de mannelijke. Het gaat dan met name om het feit dat jongens gemiddeld genomen wat wilder zijn dan meisjes. In het voortgezet onderwijs zou het verschil in gedrag ten aanzien van de leeromgeving en de leerkrachten, de waarneming van de leersituatie, de drijfveren (motieven) en de aanpassingsstrategieën het verschil in schoolsucces tussen jongens en meisjes kunnen verklaren (Brutsaert, 2007).

Ook etniciteit heeft invloed op het schoolsucces. Allochtone leerlingen gaan meer vooruit in het voortgezet onderwijs dan autochtone leerlingen, maar hun bereikte schoolsucces is lager als gevolg van een slechtere start in het basisonderwijs (Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Claassen & Mulder, 2006). Die slechtere start is deels te wijten aan de gemiddeld lagere sociaal-economische status van allochtone leerlingen ten opzichte van autochtone leerlingen (Koeslag & Dronkers, 1994) en deels doordat de thuistaal van allochtone leerlingen minder vaak dezelfde is als de schooltaal. Sammons (1995) rapporteerde dat een discrepantie tussen thuistaal en schooltaal in het basisonderwijs wel effect had op de prestaties, maar in het voortgezet onderwijs, na controle voor de eerdere prestaties, niet meer. Guldemond en Bosker (2006) vonden eveneens geen effect van thuistaal op het schoolsucces in het voortgezet onderwijs. De grotere vooruitgang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs zou te maken kunnen hebben met het feit dat allochtone leerlingen gemiddeld genomen een hoger streefniveau hebben dan autochtone leerlingen (Andriessen & Phalet, 2003; Claassen & Mulder, 2006), waardoor ze gunstiger doorstromen in het voortgezet onderwijs. Het effect van etniciteit op het

rendement bleek echter niet erg consistent, wanneer onderscheid gemaakt werd naar etnische groepering (Kuyper & Van der Werf, 2007).

De prestatie-motivatie van een leerling bepaalt in sterke mate zijn of haar inzet. Een hoge prestatie-motivatie is gunstig voor het schoolsucces (Kuyper, Van der Werf & Lubbers, 2000). Verschillen in prestatie-motivatie tussen leerlingen die samenhangen met groepsgebonden kenmerken, zoals sociaal-economische status, sekse en etniciteit, komen niet overeen met het principe van gelijke kansen voor iedereen, dat voortvloeit uit het meritocratische ideaal.

Het streefniveau van de ouders oefent eveneens invloed uit op het schoolsucces van leerlingen. De prestaties van leerlingen worden beïnvloed door de verwachtingen of ambities van hun ouders. Die verwachtingen of ambities komen tot uiting in het streefniveau van ouders. Een hoog streefniveau leidt tot hogere prestaties en meer schoolsucces en een laag streefniveau tot lagere prestaties en minder schoolsucces (Van der Werf, Kuyper & Lubbers, 1999). Van der Hoeven-van Doornum (1994) vond dat leerlingen van wie de ouders een laag streefniveau hadden, vaker werden ondergeadviseerd en een minder hoge onderwijspositie bereikten. Het streefniveau van de ouders functioneert feitelijk als een self-fulfilling prophecy: een zichzelf waarmakende voorspelling. Het streefniveau van de ouders bleek redelijk ($r = 0,34$) samen te hangen met sociaal-economische status (Van der Werf, Kuyper & Lubbers, 1999).

1.3 Specifieke kenmerken van de provincie Friesland en de Friese bevolking als verklaring voor het geringere schoolsucces van Friese leerlingen

Intelligentie en prestaties

De eerdere prestaties van leerlingen hebben de grootste invloed op de toekomstige prestaties. De lagere prestaties van Friese leerlingen in het basisonderwijs zullen daarom waarschijnlijk een groot deel van het geringere schoolsucces in het voortgezet onderwijs kunnen verklaren. Idealiter hangen de eerdere prestaties van leerlingen alleen af van de aanleg (intelligentie) en inzet van de leerling. Een mogelijke verklaring voor de lagere prestaties van Friese leerlingen is dus dat zij minder intelligent zijn of dat zij minder inzet tonen. Van Ruijven (2004) heeft de aanleg van ruim 600 Friese leerlingen, die in het schooljaar 2001/2002 in groep zeven zaten, vergeleken met de aanleg van leerlingen in Drenthe en Limburg. Hieruit bleek dat er geen verschil in intelligentie was tussen de Friese leerlingen en de leerlingen in de twee andere provincies. In een latere rapportage heeft Van Ruijven (2006) de aanleg en prestatie-motivatie van ongeveer duizend Friese leerlingen, die deel uitmaakten van een selecte steekproef en die in het schooljaar 2004/2005 in groep zeven zaten, vergeleken met het gemiddelde van een landelijke normgroep. Ook nu vond zij geen grote verschillen. Uit de resultaten valt te berekenen dat de effectgrootte Cohen's d van het verschil in aanleg tussen leerlingen in Friesland en de landelijke normgroep 0,01 is en de effectgrootte van het verschil in prestatie-motivatie Cohen's d 0,07; beide een verwaarloosbaar klein effect. Gezien de gevonden resultaten is het niet aannemelijk dat Friese leerlingen minder aanleg hebben en of minder inzet tonen dan leerlingen in de rest van Nederland. Wel is het denkbaar dat door specifieke kenmerken van Friesland en de Friese bevolking de Friese prestaties achterblijven.

Sociaal-economische status

In Friesland is de sociaal-economische status gemiddeld genomen lager dan landelijk. Landelijk heeft 28 procent van de werkzame beroepsbevolking een hoog opleidingsniveau, terwijl dit in Friesland 21 procent is. Het besteedbare inkomen is in Friesland dan ook lager dan landelijk (Bron: CBS, Beroepsbevolking naar bedrijfstak, onderwijsniveau en provincie, 2001). Relatief veel mensen in Friesland zijn werkzaam in de landbouw en industrie en relatief weinig in de zakelijke dienstensector. Het werkloosheidspercentage ligt in Friesland met elf procent zo'n twee procent hoger dan landelijk. Tussen 2000 en 2005 groeide de economie in Friesland met gemiddeld 0,7 procent, terwijl dit landelijk gemiddeld 1,0 procent was (Provincie Fryslân, 2007).

Een lage sociaal-economische status heeft een negatieve invloed op het schoolsucces. In eerste instantie doordat bij gelijke aanleg de schoolprestaties in het basisonderwijs lager zijn door de thuiscultuur (het primaire stratificatie-effect), en in tweede instantie doordat leerlingen met een lage sociaal-economische status bij gelijke prestaties minder gunstige keuzes maken in het voortgezet onderwijs (het secundaire stratificatie-effect). Het is goed mogelijk dat deze stratificatie-effecten een rol spelen bij de verklaring van de lagere deelname aan de hogere onderwijstypen in het voortgezet onderwijs in Friesland. Eerder onderzoek heeft al aangetoond dat de prestaties in het basisonderwijs lager zijn en dat Friese leerlingen, gegeven het schooladvies, in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs instromen in een lager onderwijstype dan leerlingen in Drenthe en Limburg. Of leerlingen in Friesland ook minder gunstig instromen in het voortgezet onderwijs ten opzichte van het landelijke beeld, is niet onderzocht. Door het gebrek aan onderzoek is nog onduidelijk of Friese leerlingen op keuze- en selectiemomenten in het voortgezet onderwijs een additionele achterstand oplopen.

Ambitie

Een andere verklaring voor het geringere schoolsucces van Friese leerlingen zou het lagere ambitieniveau van de Friese bevolking kunnen zijn. Hoewel er – voor zover ik hebben kunnen vinden – nooit onderzocht is of de ambities in Friesland lager zijn, wordt dit vermoeden regelmatig uitgesproken (Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003; Verhaar & Westering, 2007). De lagere ambities, die tot uiting komen in een lager streefniveau, beïnvloeden het schoolsucces nadelig. Het lagere streefniveau zou in Friesland veroorzaakt kunnen worden door de beroepenstructuur van de provincie. In Friesland zijn relatief meer banen waarvoor een laag of middelbaar opleidingsniveau voldoende is en minder banen waarvoor een hoog opleidingsniveau gewenst is. Friese leerlingen en ouders zullen daardoor in mindere mate het belang inzien van een hoog opleidingsniveau, omdat met een laag of middelbaar opleidingsniveau makkelijker een baan te vinden is in Friesland. Daarmee samenhangend, geldt dat er minder rolmodellen voor leerlingen en ouders zijn met een hoog opleidingsniveau. Het voordeel van het hebben van een hoog opleidingsniveau ten opzichte van een lager opleidingsniveau is daardoor minder zichtbaar, waardoor leerlingen minder geprikkeld worden om te streven naar een hoog opleidingsniveau. Uit eerder onderzoek was al gebleken dat de sociaal-economische status en het streefniveau van ouders met elkaar samenhangen (Van der Werf, Kuyper & Lubbers, 1999).

Het onderzoek van Kuppens en Elchardus (2003) naar regionale verschillen in prestaties in Vlaanderen, wees uit dat de cultuur van de school en klas van invloed is op de prestaties van leerlingen. Het ging hierbij om de school- en klascultuur die werd bepaald door de cultuur die leerlingen mee de school in brengen. Naarmate er meer leerlingen op een school of in een klas zaten, van wie de thuiscultuur minder gericht was op schoolse vaardigheden en er minder belang gehecht werd aan onderwijs, was de school- en klascultuur minder prestatiebevorderend. Toegepast op de Friese situatie, zou dit kunnen betekenen dat de gemiddeld lagere sociaal-economische status en het lagere streefniveau van de bevolking de prestaties van alle leerlingen beïnvloedt, en niet alleen die van leerlingen uit lagere sociale milieus.

Verhaar en Westering (2007) beschreven dat de Friese cultuur – althans in bepaalde gedeelten van de provincie – beïnvloed is door de grote mate van armoede en werkloosheid gedurende meerdere generaties. De overlevingsstrategieën die mensen daardoor ontwikkelden, zouden een nadelige invloed hebben op het belang dat aan schoolse vaardigheden wordt gehecht. Het nut van een goede opleiding zou niet worden ingezien vanwege de hoge werkloosheid in de regio en een arbeidsmarkt die vooral gericht is op laaggeschoolde arbeid.

Thuis taal

Een belangrijk kenmerk van Friesland is dat de provincie een eigen taal heeft: het Fries. In Friesland spreken veel leerlingen daardoor thuis een andere taal (het Fries) dan op school. Ze zijn als gevolg daarvan meertalig. In eerder onderzoek is nagegaan of van huis uit Friestalige leerlingen slechter op school presteren dan Nederlandstalig opgevoede leerlingen. Analyses van het spreken van Fries of Nederlands dialect in de thuissituatie lieten echter geen eenduidig beeld zien. Sommige studies toonden een negatief effect aan van het Fries of Nederlands dialect als thuistaal op de prestaties (Jansen Heijtmajer & Cremers, 1993; Boves & Vousten, 1996; Driessen & Withagen, 1999; Kraaykamp, 2005), andere toonden aan dat er geen duidelijk effect was op de prestaties (De Jong & Riemersma, 1996; Ytsma, 1999; Ruijven, 2004). Een internationale literatuurstudie naar de invloed van meertaligheid op de prestaties leverde enig bewijs dat meertaligheid juist leidt tot betere prestaties op het cognitieve en communicatieve vlak (Herder & De Bot, 2005). Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker (2007) toonden aan dat een streektaal als thuistaal (het Fries is een erkende streektaal) of een gemengde taalsituatie geen invloed had op de taalprestaties, maar een buitenlandse taal als thuistaal had wel een negatieve invloed op de taalprestaties.

Wijnstra (1976) vergeleek de prestaties van leerlingen in Friesland op eentalige en tweetalige basisscholen. Op tweetalige basisscholen werd in de laagste twee klassen (nu: groep drie en vier) het Fries als voertaal gebruikt. In de derde klas (nu: groep vijf) vond de overgang plaats van het Fries naar het Nederlands als voertaal. Uit het onderzoek van Wijnstra bleek dat de prestaties van leerlingen op de tweetalige basisscholen aan het einde van het basisonderwijs lager waren dan die van leerlingen op eentalige basisscholen. Leerlingen op eentalige basisscholen scoorden beter op een rekentoets, een interlineaire toets (fouten in tekst opsporen), een invultoets en een werkwoordtoets dan leerlingen op tweetalige basisscholen. Uit onderzoek van Van Ruijven (2007) naar de drietalige basisschool in Friesland (met als voertalen Nederlands, Fries en Engels) bleek dat leerlingen, die op een

drietalige school zitten, even goed presteren op Nederlands als Friese leerlingen in de controlegroep. Het meertalige onderwijs leidde dus niet tot een verslechtering van de taalvaardigheid Nederlands. De Friese taalvaardigheid van de leerlingen op de drietalige scholen was wel beter dan die van de leerlingen uit de controlegroep (Van Ruijven, 2007).

Geringe mate van stedelijkheid

Friesland bestaat in hoofdzaak uit kleine steden en plattelandsgemeenten. Als gevolg hiervan zijn er veel kleine scholen in Friesland. Voor kleine scholen is het moeilijker om de leerlingenzorg goed te organiseren, omdat de school vaak niet over gespecialiseerd personeel hiervoor beschikt. Een ander aspect van kleine scholen is dat er vaker combinatieklassen gevormd zijn, waardoor het niveau van de leerlingen binnen de klas meer uiteen loopt dan in klassen waarin geen leerlingen zitten uit meerdere leerjaren. De combinatieklassen zouden zwaarder zijn voor de leerkracht en een groter beroep doen op de zelfstandigheid van de leerling. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2009) biedt het hogere aantal kleine scholen in Friesland echter geen verklaring voor de lagere kwaliteit van het basisonderwijs. De opbrengsten en de vormgeving van het leerproces op kleine en grotere basisscholen in de drie noordelijke provincies zijn namelijk ongeveer even vaak als onvoldoende beoordeeld door de inspectie.

Een ander argument dat als verklaring zou kunnen worden aangedragen voor de lagere prestaties van leerlingen in Friesland is dat in plattlandsgebieden (autochtone) achterstandsleerlingen gelijkmatiger over de scholen verdeeld zijn dan in meer stedelijke gebieden. Omdat scholen pas extra formatiegelden ontvangen wanneer het percentage achterstandsleerlingen een bepaalde drempel overschrijdt, heeft dit tot gevolg dat in Friesland per achterstandsleerling minder geld wordt ontvangen. Uit meerdere onderzoeken is echter gebleken dat dit verschijnsel geen verklaring biedt voor de lagere prestaties in Friesland. In andere plattlandsgebieden blijven de prestaties namelijk niet achter (Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Van Ruijven, 2004).

Als laatste argument kan worden aangedragen dat in Friesland het voorzieningenniveau lager is dan in meer stedelijke gebieden. Hierdoor zijn niet alle typen van voortgezet onderwijs goed bereikbaar voor alle leerlingen. Vmbo-scholen zijn vaak dichterbij dan scholen voor havo of vwo. Vermoed wordt dat leerlingen in plattlandsgebieden daarom soms naar het vmbo gaan, terwijl ze een hoger niveau hadden aangekund (Van der Vegt & Van Velzen, 2002). Vogels (2006) gaf echter als tegenargument dat, landelijk gezien, het deelnamepercentage aan het vmbo op het platteland niet verschilt van dat in meer stedelijke gebieden. Omdat er op het platteland verhoudingsgewijs niet meer leerlingen naar het vmbo gaan, concludeerde ze dat de bereikbaarheid van de onderwijstypen geen invloed uitoefent op de schoolkeuze in het voortgezet onderwijs. Deze redenering is mijns inziens wat kort door de bocht. In dezelfde studie concludeerde Vogels namelijk dat de prestaties van leerlingen op het platteland iets hoger zijn dan in (sterk) stedelijke gebieden (die verschillen waren terug te voeren op de sociaal-economische status en etniciteit van leerlingen). Daarom zou je mogen verwachten dat er op het platteland minder leerlingen naar het vmbo gaan dan in stedelijke gebieden. Van Ruijven (2003) vond overigens dat leerlingen met een havo/vwo-advies in Friesland vaker instromen in

een mavo/havo brugklas en minder vaak in een havo/vwo brugklas dan leerlingen in Drenthe en Limburg. Mogelijk zou dit gegeven verklaard kunnen worden door een slechtere bereikbaarheid van vwo-scholen in Friesland. Of vwo-scholen in Friesland inderdaad minder goed bereikbaar zijn, is niet bekend. De mate van stedelijkheid is in Drenthe en Limburg echter niet zodanig anders dan in Friesland, dat een eventueel slechtere bereikbaarheid van vwo-scholen in Friesland volledig toegeschreven zou kunnen worden aan de geringe mate van stedelijkheid van Friesland.

1.4 Onderzoeksvragen⁶

Uit de beschrijving van het eerdere onderzoek naar de prestaties van leerlingen in Friesland blijkt dat er weinig onderzoek gedaan is naar hoe het schoolsucces van leerlingen in Friesland zich ontwikkelt in het voortgezet onderwijs. Het enige dat lijkt vast te staan is dat leerlingen in Friesland minder vaak deelnemen aan de hogere onderwijstypen dan leerlingen landelijk. De geboden verklaringen voor het geringere schoolsucces in Friesland zijn vaak niet goed onderzocht op hun juistheid, waardoor het veelal bij vermoedens blijft. In dit proefschrift zal het schoolsucces van leerlingen in Friesland in het voortgezet onderwijs vergeleken worden met dat van leerlingen in de rest van Nederland, en zal gekeken worden welke kenmerken van leerlingen en de provincie een verklaring bieden voor de eventueel gevonden verschillen. De hoofdvraag is als volgt geformuleerd:

“Is er verschil in schoolsucces in het voortgezet onderwijs tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland en in welke mate kan dit verschil verklaard worden door kenmerken van de leerlingen en de provincie?”

Verschillen in schoolsucces tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen op meerdere manieren ontstaan. Ten eerste heeft het schooladvies dat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs krijgen voor het te volgen type voortgezet onderwijs invloed op het schoolsucces. Het advies bepaalt in belangrijke mate het onderwijstype dat de leerling zal volgen. Ten tweede kunnen door afstroom naar een lager onderwijstype, opstroom naar een hoger onderwijstype en zittenblijven verschillen ontstaan in bereikte positie. Ten derde beïnvloedt de richtingkeuze binnen het onderwijstype het schoolsucces. Leerlingen moeten op een gegeven moment kiezen voor een bepaalde sector (vmbo) of een bepaald profiel (havo en vwo). Niet elke richting biedt echter evenveel toekomstperspectieven. Een keuze voor een minder perspectiefrijke richting vermindert daardoor het schoolsucces. Ten vierde wordt het schoolsucces bepaald door de mate waarin leerlingen voortijdig het onderwijs verlaten. Dat wil zeggen, dat ze het onderwijs verlaten voordat ze een startkwalificatie behaald hebben. Verschillen in schoolsucces die ontstaan door de hoogte van het advies, de wijze van doorstroom en het al dan niet voortijdig schoolverlaten zijn voorbeelden van verticale differentiatie binnen het onderwijs. Deze wijze van differentiatie leidt tot verschillen in bereikt onderwijsniveau. Het verschil in schoolsucces dat ontstaat door de keuze voor een sector of profiel is een voorbeeld van horizontale differentiatie. Binnen hetzelfde onderwijsniveau ontstaan verschillen in schoolsucces tussen leerlingen doordat de richtingkeuze het

toekomstperspectief beïnvloedt. Zo biedt niet elke richting leerlingen evenveel mogelijke vervolgopleidingen.

Gezien de veelheid van aspecten van schoolsucces is de hoofdvraag van dit proefschrift opgedeeld in een aantal subvragen. Alleen de mate waarin leerlingen voortijdig het onderwijs verlaten is niet onderzocht, omdat de gebruikte gegevens daar geen goed beeld van kunnen geven. Uitgaande echter van de bevinding van de provincie Fryslân (2007), dat landelijk ongeveer vijf procent van de leerlingen voortijdig het onderwijs verlaat en in Friesland 3,5 procent, is het niet waarschijnlijk dat er verschillen zijn in voortijdig schoolverlaten, en zeker niet dat dit vaker gebeurt in Friesland dan in de rest van Nederland.

In hoofdstuk 3 staat de volgende vraagstelling centraal:

“Krijgen leerlingen in Friesland lagere adviezen bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs dan op grond van hun leerprestaties mag worden verwacht? En zo ja, in welke mate worden de lagere adviezen in Friesland beïnvloed door kenmerken van de leerlingen en de provincie?”

Ter beantwoording van deze vraag wordt met meerniveau-analyse onderzocht of er een verschil is in de hoogte van de adviezen tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland, en tussen leerlingen in Friesland en leerlingen in de andere provincies, nadat gecorrigeerd is voor de prestaties. Bovendien zal onderzocht worden wat de invloed is van leerlingkenmerken op de verschillen in advisering en of de beroepenstructuur van de provincie een verklaring biedt voor de gevonden verschillen.

In hoofdstuk 4 zal met behulp van meerniveau-analyse worden onderzocht wat de impact is van onder- en overadvisering op het schoolsucces, in termen van de bereikte onderwijspositie van de leerling. Er zal een antwoord worden gegeven op de volgende vragen:

“Welke invloed heeft onjuiste advisering op het schoolsucces in het vijfde jaar en hoe verloopt de ontwikkeling van dit effect vanaf het eerste jaar voortgezet onderwijs?”

“Welke invloed hebben leerlingkenmerken op onjuiste advisering en het effect daarvan op het schoolsucces?”

“Is er verschil in de gevolgen van onjuiste advisering voor het schoolsucces tussen leerlingen in Friesland en in de rest van Nederland en in de andere provincies?”

Onjuiste advisering is gedefinieerd als het verschil tussen het geobserveerde en het verwachte advies. Het verwachte advies is geschat in een meerniveau-model waarin de regressie is bepaald van het advies op prestaties, IQ en prestatiemotivatie. Ter beantwoording van de eerste vraag zal geanalyseerd worden wat het effect is van onjuiste advisering op de bereikte onderwijspositie gedurende vijf cohortjaren. Hierbij zal tevens rekening gehouden worden met de leerlingkenmerken, waardoor een antwoord gegeven kan worden op het laatste deel van de tweede vraag. Het eerste deel van de tweede vraag wordt onderzocht door te analyseren welk effect

leerlingenmerken hebben op de mate van onjuiste advisering. De derde vraag zal worden beantwoord door te analyseren of er verschil is in effect van onjuiste advisering op de bereikte onderwijspositie tussen leerlingen in Friesland en in de rest van Nederland en tussen leerlingen in Friesland en leerlingen in de andere provincies.

In het vijfde hoofdstuk staat het schoolsucces – in termen van bereikte onderwijspositie en examencijfers – van leerlingen met ten hoogste een vmbo-advies centraal en in het zesde hoofdstuk dat van leerlingen met tenminste een vmbo/havo-advies. De reden voor deze opsplitsing is dat ik vermoed dat er binnen de groep leerlingen met ten hoogste een vmbo-advies in Friesland meer leerlingen een te laag advies gekregen hebben, gegeven hun prestaties. Dit vermoeden is gebaseerd op de eerder genoemde mogelijke verklaringen voor het geringere schoolsucces. De lagere sociaal-economische status, het lagere streefniveau en de eventueel slechtere bereikbaarheid van de hogere onderwijstypen in Friesland zouden onderadvisering in de hand kunnen werken. De analyse van het schoolsucces van leerlingen met tenminste een vmbo/havo-advies kan vervolgens inzicht verschaffen in de mate waarin leerlingen doorstromen naar de hoogste onderwijstypen.

In hoofdstuk 5 staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

“Is er verschil in schoolsucces in het voortgezet onderwijs tussen leerlingen met ten hoogste een vmbo-advies in Friesland en in de rest van Nederland? En zo ja, in welke mate kan dit verklaard worden door verschillen in eerdere prestaties en/of door kenmerken van de leerlingen en de provincie?”

In hoofdstuk 6 wordt de onderzoeksvraag beantwoord:

“Is er verschil in schoolsucces in het voortgezet onderwijs tussen leerlingen met tenminste een vmbo/havo-advies in Friesland en in de rest van Nederland? En zo ja, in welke mate kan dit verklaard worden door verschillen in eerdere prestaties en/of door kenmerken van de leerlingen en de provincie?”

Van de leerlingen met ten hoogste een vmbo-advies wordt de onderwijspositie tot en met het vijfde cohortjaar onderzocht met behulp van meerniveau-analyse en van de leerlingen met tenminste een vmbo/havo-advies tot en met het zesde cohortjaar. Verschillen in bereikte onderwijspositie ontstaan door verschillen in afstroom naar een lager onderwijstype, opstroom naar een hoger onderwijstype en zittenblijven. Geanalyseerd zal worden of er ten aanzien van deze aspecten verschillen zijn tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland.

In hoofdstuk 7 zal met behulp van meerniveau multinomiale logistische regressie-analyse voor criteriumvariabelen met ongeordende categorieën onderzocht worden of er verschillen zijn in sector- of profielkeuze tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland. De onderzochte vraag is als volgt geformuleerd:

“Wijkt de sector- of profielkeuze van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Friesland af van die van leerlingen in de rest van Nederland? En zo ja, in welke mate kan dit verklaard worden door verschillen in eerdere prestaties en/of door kenmerken van de leerlingen en de provincie?”

1.5 Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk is het theoretische kader van het proefschrift geschetst en zijn de onderzoeksvragen beschreven. In het volgende hoofdstuk worden de steekproef, instrumenten en analysemethode beschreven en worden beschrijvende statistieken gepresenteerd om een eerste indruk te krijgen van de verschillen in schoolsucces tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland. Zoals in de vorige paragraaf beschreven is, worden in hoofdstuk 3 tot en met hoofdstuk 7 de verschillen in schoolsucces nader onderzocht. Deze hoofdstukken zijn los van elkaar te lezen. In het achtste hoofdstuk tenslotte, worden de resultaten samengevat en de conclusies die daaruit kunnen worden getrokken beschreven en bediscussieerd.

Hoofdstuk 3 en 5 zijn in enigszins gewijzigde vorm eerder als artikel verschenen in *Pedagogische Studiën*. Hoofdstuk 3 in 2006 en hoofdstuk 5 in 2009. Hoofdstuk 4 is in enigszins gewijzigde vorm (en in het Engels) geaccepteerd voor publicatie door *Journal of Educational Psychology*.

Noten hoofdstuk 1

¹ In de rapporten werden de Friese prestaties vergeleken met die van een landelijke normgroep. Bij de berekening van de achterstand van Friese leerlingen per leerlinggewicht werden zowel de prestaties van de 1,00-leerlingen als die van de 1,25-leerlingen vergeleken met dezelfde landelijke norm. Die landelijke norm was echter gebaseerd op prestaties van alle leerlingen, zonder daarbij onderscheid naar leerlinggewicht te maken. De achterstand van de 1,00-leerlingen in Friesland wordt bij een dergelijke vergelijking, zoals Van Ruijven die maakte, onderschat en die van de 1,25-leerlingen overschat. De gevonden verschillen in prestaties zeggen daardoor niets over de precieze omvang van de achterstand in Friesland. Daarvoor hadden de prestaties van de Friese 1,00-leerlingen vergeleken moeten worden met de prestaties van de 1,00-leerlingen landelijk en de prestaties van de Friese 1,25-leerlingen met de prestaties van de 1,25-leerlingen landelijk. Aan de hand van de gegevens van de verschillende rapportages van Van Ruijven (2000, 2003, 2006) zijn echter wel goede vergelijkingen te maken tussen de prestaties in Friesland en de landelijke normgroep, zonder dat daarbij een uitsplitsing wordt gemaakt naar leerlinggewicht.

² De prestaties van leerlingen waren gemeten met de Taalschaal en de toets Rekenen en Wiskunde van het Cito-leerlingvolgsysteem. Van Ruijven rekende vervolgens het verschil in prestaties tussen leerlingen in Friesland en de landelijke normscore om in onderwijsmaanden aan de hand van het Didactisch Leeftijd Equivalent. In haar eerste rapportage noemde zij dat de didactische leeftijd aan het begin van groep vier 10 onderwijsmaanden bedraagt. Per schooljaar neemt de didactische leeftijd met 10 onderwijsmaanden toe (Van Ruijven, 2000; blz. 14). In een volgende rapportage legde zij uit dat het verschil in onderwijsmaanden berekend is door het verschil in score tussen leerlingen in Friesland en de landelijke normscore te delen door het Didactisch Leeftijd Equivalent (DLE). Het DLE is gelijk aan de landelijke normscore, gedeeld door de didactische leeftijd in onderwijsmaanden (Van Ruijven, 2003; blz. 51). Omdat Van Ruijven (2003, 2006) in de rapportages steeds een overzicht gaf van de taal- en rekencores van alle Friese steekproefleerlingen tezamen en daarbij de landelijke normscore vermeldde en het tijdstip van de toetsafname, was het mogelijk om de gemaakte berekeningen uit te voeren.

³ Een eigen analyse van de gegevens (zie voor uitleg voetnoot 2), zoals vermeld in de betreffende rapportage, wees uit dat in schooljaar 2001/2002 de precieze taalachterstand van Friese leerlingen in groep zeven 3,2 maanden bedroeg en in schooljaar 2004/2005 2,2 maanden ten opzichte van de landelijke normgroep. Voor rekenen bedroeg de achterstand respectievelijk 1,7 en 0,6 maanden. Van het grootste deel van de leerlingen die in het schooljaar 2004/2005 in groep zeven zaten, waren ook de prestaties bekend op het moment dat ze in groep vier zaten. Van deze groep leerlingen bedroeg de taalvoorsprong in groep vier 0,9 maanden, maar in groep zeven was die voorsprong veranderd in een achterstand van 2,0 maanden ten opzichte van de landelijke normgroep. De rekenvoorsprong van deze leerlingen bedroeg in groep vier 0,7 maanden, maar veranderde in groep zeven in een rekenachterstand van 0,5 maanden.

⁴ In het schooljaar 1998/1999 zijn de prestaties gemeten van een landelijke steekproef in het kader van het PRIMA-cohortonderzoek. Van tien Friese scholen binnen deze steekproef is informatie gebruikt voor het onderzoek. Als aanvulling op de landelijke steekproef zijn zeventien extra Friese scholen betrokken bij het onderzoek. De toetsafnames op deze scholen vonden in het schooljaar 1999/2000 plaats.

⁵ De opsomming van kenmerken van leerlingen die invloed uitoefenen op het schoolsucces is niet uitputtend. De genoemde leerlingkenmerken maken echter wel deel uit van de belangrijkste invloeden. Vanwege de opzet van het onderzoek is voor deze vijf determinanten gekozen.

⁶ De onderzoeksvragen zijn in enigszins verkorte versie weergegeven. In de hoofdstukken drie tot en met zeven en in het slothoofdstuk zijn de onderzoeksvragen uitgebreider geformuleerd.

