



Het ITS maakt deel uit
van de Radboud
Universiteit Nijmegen



De achterstand van autochtone doelgroepopleerlingen

Lia Mulder | Daan Fettelaar | Ilona Schouvenaars
Guuske Ledoux | Liselotte Dijkers | Els Kuiper



DE ACHTERSTAND VAN AUTOCHTONE DOELGROEPLEERLINGEN

De achterstand van autochtone doelgroep leerlingen

Oorzaken en aanpak

Lia Mulder
Daan Fettelaar
Ilona Schouwenaars
Guuske Ledoux
Liselotte Dijkers
Els Kuiper

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is €12,50
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.
Foto's omslag: Joke Jansen & Frank Broekhuizen (Nationale Beeldbank)

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Mulder, Lia

De achterstand van autochtone doelgroopleerlingen. Oorzaken en aanpak.
Lia Mulder, Daan Fettelaar, Ilona Schouwenaars, Guuske Ledoux, Liselotte Dijkers
& Els Kuiper – Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

ISBN 978-90-5554-475-2

NUR 840

Projectnummer: 34001532

© 2014 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

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

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

Managementsamenvatting

Tien jaar geleden constateerde het Sociaal Cultureel Planbureau dat de autochtone leerlingen van laag opgeleide ouders, de grootste doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid, een vergeten groep dreigde te worden. Hun achterstand op leerlingen van hoger opgeleide ouders werd steeds groter, er was sprake van onder advisering en ze gingen in toenemende mate naar een zorgvoorziening (SCP, 2003). Het rapport was een pleidooi voor meer beleidsaandacht voor de autochtone doelgroopleerlingen. Sindsdien is de achterstand van deze groep echter niet verbeterd; in sommige opzichten, vooral op het gebied van taal, is de achterstand juist groter geworden.

Er zijn in het verleden diverse verklaringen geopperd voor de achterstand van autochtone kinderen van laag opgeleide ouders: uitputting van talent, te weinig ambitie van de ouders, te lage verwachtingen van de leerkrachten, grote kloof tussen schoolklimaat en gezinscultuur, dialectgebruik etcetera, maar een samenhangend onderzoek waarin wordt gekeken naar de invloed van en wisselwerking tussen verschillende oorzaken ontbrak. Met het in dit rapport gepresenteerde onderzoek is geprobeerd dit hiaat op te vullen.

Het onderzoek is, in opdracht van de Programmaraad voor Beleidsgericht Onderwijsonderzoek van het NRO, uitgevoerd door het ITS en het Kohnstamm Instituut en maakt deel uit van het onderzoeksprogramma 'Van voorschools tot en met groep 8: thema's uit het onderwijsachterstandenbeleid onderzocht'. Middels een literatuuronderzoek, secundaire analyses op de databestanden van COOL⁵⁻¹⁸, interviews op scholen en de afname van oudervragenlijsten is onderzocht hoe de hardnekkige achterstand van autochtone kinderen van laag opgeleide ouders verklaard kan worden, en wat mogelijke oplossingen kunnen zijn.

Welke factoren spelen een rol?

De conclusie van het onderzoek is dat de oorzaak van de achterstand in een combinatie van veel factoren moet worden gezocht: autochtone doelgroopleerlingen groeien vaker dan niet-doelgroopleerlingen op in een taalarme omgeving, hebben minder ouderlijke hulpbronnen, komen vaker uit multi-probleem gezinnen, beschikken over minder niet-schoolse capaciteiten, bezoeken minder vaak een vve-instelling, hebben vaker gedrags- en leerproblemen, zitten vaker op scholen met ongunstige kenmerken (kleine scholen en scholen met een concentratie van achterstandsleerlingen) en wonen in regio's waar de arbeidsmarkt niet om hoge(re) opleidingen vraagt. Bovendien heb-

ben de leerkrachten relatief lage verwachtingen van hen en tonen hun ouders minder betrokkenheid bij het onderwijs.

Uiteraard zijn niet alle ongunstige factoren op alle autochtone doelgroepleerlingen van toepassing. Het gaat om een algemeen beeld dat uit dit onderzoek naar voren komt.

Er zijn dus veel factoren die een rol spelen bij het ontstaan en in stand houden van de achterstand. Maar welke zijn de belangrijkste? Uit de analyses op de COOL-data blijken de 'niet-schoolse cognitieve capaciteiten' (een grove maat voor intelligentie) de grootste bijdrage aan de verklaring van achterstand te leveren (circa 35% van de taal- en 50% van de rekenachterstand), vervolgens de leerkrachtverwachtingen (rond de 25% van de taal- en rekenachterstand), en als derde de ouderlijke betrokkenheid bij het onderwijs (rond de 15% van de taal- en rekenachterstand).

De geïnterviewde directeuren en leerkrachten zoeken de verklaring van de achterstand vooral in het (cognitieve) gezinsklimaat waarin autochtone doelgroepleerlingen opgroeien: gebrek aan (taal)vaardigheden, betrokkenheid en ambities van de ouders, én problemen in het gezin leiden ertoe dat kinderen op school minder goed functioneren. Daarbovenop spelen volgens hen omgevingsfactoren een duidelijke rol. De autochtone doelgroepleerling groeit op in een omgeving met veel laag opgeleiden, werkloosheid, taalarmoede, een belemmerende dorps/straatcultuur en een arbeidsmarkt die niet om een hoge(re) opleiding vraagt. Vooral als er sprake is van een *stapel* van factoren pakt dat negatief voor deze leerlingen uit, zo geven ze aan.

Verschillen tussen stad en platteland

Er zijn grote verschillen in het prestatieniveau dat scholen met autochtone doelgroepleerlingen bereiken. In het noorden van het land, met uitzondering van de provincie Groningen, zijn de prestaties van autochtone doelgroepleerlingen hoger dan in de rest van het land. Vooral in Drenthe scoren ze relatief goed. In het westen van het land staan de meeste scholen waar autochtone doelgroepleerlingen laag scoren op de toetsen. Daarmee samenhangend zien we ook een relatie met stedelijkheid: in zeer stedelijke gebieden staan de meeste scholen waar autochtone doelgroepleerlingen laag scoren, en in niet- of weinig stedelijke gebieden (plattelandsregio's) vinden we de meeste scholen waar deze leerlingen het juist goed doen.

Dit wijst erop dat de ene autochtone doelgroepleerling de andere niet is: degenen die in de (grote) steden wonen, hebben een extra zwakke positie. Ook scholen met autochtone doelgroepleerlingen in stedelijke gebieden zijn niet hetzelfde als plattelandscholen met deze leerlingen. Een school in een stedelijk gebied heeft gemiddeld genomen meer voorzieningen (schakelklassen, VVE) maar een complexere en moeilijker doelgroep, en een plattelandsschool heeft een minder ingewikkelde doel-

groep maar wel meer taalproblemen, lage verwachtingen en beperkende omgevingsfactoren.

In de (grote) steden zijn ook andere factoren verantwoordelijk voor de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. Behalve aanleg van de leerling, ouderbetrokkenheid en leerkrachtverwachtingen, wordt de achterstand in de stedelijke gebieden ook deels verklaard door de samenstelling van de schoolpopulatie (concentratie van achterstandsleerlingen), culturele hulpbronnen in het gezin (weinig beschikbaar) en het (werk)gedrag van de leerlingen (door de leerkracht als relatief ongunstig beoordeeld). Op het platteland wordt de achterstand voor een relatief groot deel verklaard door de lage leerkrachtverwachtingen.

Onderwijsaanbod

Scholen hebben grofweg twee strategieën om de achterstandsproblematiek aan te pakken.

Strategie 1 is *compenseren* en bestaat uit acties die specifiek gericht zijn op achterstandsleerlingen, zoals extra aandacht voor woordenschat en begrijpend lezen, ondersteuning van ouders, extra leertijd bieden, extra aandacht voor uitbreiding van kennis van de wereld, via creatieve activiteiten en wereldoriëntatie.

Strategie 2 is *remediëren* en bestaat uit differentiëren en extra hulp bieden aan (alleen) zwakpresteerders/zorgleerlingen (remedial teacher, onderwijsassistent, pre-teaching en dergelijke). Deze strategie toont minder oog voor oorzaken van achterstanden en miskent dat ook niet-zwakpresteerders achterstandsleerling kunnen zijn.

Op veel scholen wordt het aanbod niet alleen gericht op autochtone doelgroepleerlingen, maar op de zwakkere leerlingen in algemene zin. De redenering is dat de autochtone doelgroepleerlingen daar dan automatisch van profiteren. Op geen enkele school krijgen alle doelgroepleerlingen vanzelf ook extra aanbod, dus alleen omdat zij tot die groep behoren. Uit de interviews bleek overigens dat op slechts op 5 van de 24 scholen bij de leerkracht bekend was welke leerlingen in de klas een autochtone doelgroepleerling was.

Oplossingen

Uit de analyses blijkt dat aanleg een belangrijke bijdrage levert aan de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. Maar voor de verklaring dat er sprake zou zijn van uitgeput talent hebben we geen steun kunnen vinden. Op basis van de door ons afgenomen niet-schoolse capaciteitentest komen we juist tot de conclusie dat de 'rek' er bij deze groep leerlingen nog niet uit is en er bij de autochtone doelgroepleerlingen nog potentieel zit.

Maar hoe boort de school dat aan als er zoveel factoren zijn die dat tegenwerken? Uit dit onderzoek is gebleken dat naast de lagere cognitieve capaciteiten van de leerlingen vooral lage leerkrachtverwachtingen en weinig betrokkenheid van de ouders bij het

onderwijs bijdragen aan het ontstaan en in stand houden van de achterstand. Dat biedt handvatten voor de aanpak van het probleem. Scholen zouden bijvoorbeeld kunnen nagaan en bespreken of de verwachtingen van leraren over leerlingen erg worden beïnvloed door het beeld van het gezin, of onderwijsondersteunende activiteiten van ouders wel genoeg worden bevorderd, en of hun beeld van de ambities van de ouders wel klopt. Wat dat laatste betreft: uit de oudervragenlijst blijkt dat de wensen en verwachtingen van ouders van doelgroepkinderen inderdaad lager zijn dan die van niet-doelgroepkinderen, maar dat er toch geen sprake is van echt lage ambities: ruim 60 procent van de ouders van doelgroepkinderen hoopt en verwacht dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zijzelf hebben gedaan.

De scholen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, hebben zelf ook een aantal mogelijke oplossingen aangedragen. Veel scholen geven aan dat ze meer middelen nodig hebben om de achterstandsproblematiek goed aan te pakken. Er wordt gepleit voor andere criteria voor de gewichtenregeling; scholen zouden graag zien dat het maximale opleidingsniveau van de ouders wordt opgetrokken tot mbo1,2. Sommige scholen zeggen dat de gezinssituatie (bijvoorbeeld de gezinsproblematiek of het inkomen) ook mee zou moeten tellen.

Verder zou volgens de scholen meer geld voor buitenschoolse activiteiten (sport, muziek etc.) helpen om de achterstandskinderen in een cultureel rijkere omgeving op te laten groeien. Gratis VVE of de leerplicht verlagen naar 3 jaar zou volgens sommige scholen eveneens kunnen helpen. Hiermee wordt de achterstand vroegtijdig aangepakt en hoeven kinderen later minder in te halen. Deze scholen geven aan dat de aanpak van de woordenschat van het jonge kind belangrijk is en dat daar op ingezet moet worden.

Een aantal scholen zou ook geholpen zijn met meer hulp voor problemen in gezinnen, en met strategieën om ouders meer bij het onderwijs te betrekken.

Ook een hoge(re) opleiding voor leerkrachten en/of peuterleidsters worden door scholen genoemd als mogelijkheden om de achterstandsproblematiek op een effectieve(re) manier aan te pakken.

Inhoud

Managementsamenvatting	v
1 Inleiding	1
2 Ontwikkelingen in omvang, spreiding en prestatieniveau van de autochtone doelgroep	7
2.1 Omvang en spreiding	7
2.2 Ontwikkelingen in prestatieniveau en adviezen	10
2.2.1 Reductie van achterstand in de periode 2003-2011	10
2.2.2 De meest recente meting: het prestatieniveau in schooljaar 2010/11	11
3 Wat is er bekend uit eerder onderzoek?	27
3.1 Onderzoek naar factoren die de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen kunnen verklaren	28
3.1.1 Onbenut en uitgeput talent	28
3.1.2 Gedrag- en leerproblemen	28
3.1.3 Verwachtingen van leerkrachten en ouders	29
3.1.4 Ouderlijke hulpbronnen	30
3.1.5 Schoolgrootte en schoolsamenstelling	32
3.1.6 Inrichting van het onderwijs	32
3.1.7 Verschillen tussen stad en platteland	34
3.2 Van eerder onderzoek naar hypothesen	35
4 Analyse en resultaten	39
4.1 Databronnen	39
4.2 Operationalisering	40
4.3 Analyse en resultaten	44
4.3.1 Padanalyse	44
4.3.2 Resultaten analyse	46

5 Het onderwijs aan autochtone doelgroepoerlingen in de praktijk	63
5.1 Interviews met scholen	63
5.1.1 Steekproef scholen en uitvoering onderzoek	63
5.2 Algemeen beeld	65
5.3 Kenmerken van autochtone doelgroepoerlingen	67
5.3.1 Kindkenmerken	67
5.3.2 Gezinskenmerken	70
5.3.3 Regionale factoren	74
5.3.4 Wat zijn volgens de scholen de belangrijkste oorzaken van achterstand?	76
5.4 Het onderwijs aan autochtone achterstandsleerlingen	78
5.4.1 Onderwijsaanbod aan autochtone doelgroepoerlingen	78
5.4.2 Welke problemen ervaren scholen in het onderwijs aan autochtone doelgroepoerlingen?	79
5.4.3 Wat is volgens de scholen nodig om het onderwijs aan autochtone doelgroepoerlingen te verbeteren?	83
5.5 Verschillen tussen scholen: stedelijkheid en regio	84
6 De wensen en verwachtingen van de ouders	87
6.1 Inleiding	87
6.2 Resultaten	88
7 Samenvatting en conclusies	99
7.1 Aanleiding en opzet van het onderzoek	99
7.2 Resultaten	100
7.2.1 Omvang, spreiding en prestatieniveau	100
7.2.2 Literatuuronderzoek	101
7.2.3 Toetsing van de hypothesen	102
7.2.4 Opvattingen en ervaringen van scholen	106
7.2.5 De ouders	109
7.3 Conclusie	112
Bijlagen	115
Literatuur	127

1 Inleiding

Allochtone leerlingen hebben binnen het onderwijsachterstandenbeleid geruime tijd een speciale positie ingenomen in vergelijking met autochtone leerlingen. Ze kregen een hoger formatiegewicht, konden Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur volgen, en scholen met veel allochtone leerlingen kwamen in aanmerking voor extra toeslagen. De extra aandacht was gerechtvaardigd, omdat de achterstand van de allochtonen jarenlang veel groter was dan die van autochtonen. Ook bij gelijk opleidingsniveau van de ouders bleven de prestaties van de allochtonen ver achter bij die van autochtonen. Wat dat betreft is er het afgelopen decennium veel veranderd. De (met name taal-)prestaties van de allochtone leerlingen zijn nog steeds lager dan die van autochtone leerlingen, ook als rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders, maar ze hebben een enorme inhaalslag gemaakt (o.a. Roeleveld e.a., 2011). De kloof tussen de prestaties en loopbanen van de allochtonen en de 'gemiddelde' leerling in Nederland is de afgelopen jaren veel kleiner geworden.

Dat kan zeker niet worden gezegd over de autochtone leerlingen uit kansarme milieus. In 2003 constateerde het SCP al dat de autochtone leerlingen van laag opgeleide ouders, de grootste doelgroep van het achterstandenbeleid, een vergeten groep dreigde te worden. Hun taal- en rekenachterstand ten opzichte van kinderen van hoger opgeleide ouders werd steeds groter, er was sprake van onderadvisering en ze kregen in toenemende mate een zorgindicatie (SCP, 2003). Tegelijkertijd werd geconstateerd dat een substantieel deel van de scholen waar autochtone doelgroepoerlingen op zaten – veelal plattelandsscholen – geen of nauwelijks extra formatie voor deze leerlingen kreeg als gevolg van de zogenaamde 'drempel' in de gewichtenregeling. Het SCP pleitte daarom in 2003 voor meer beleidsaandacht voor de autochtone doelgroepoerlingen.

Mede vanwege dit pleidooi is met ingang van schooljaar 2006-2007 de gewichtenregeling aangepast: de criteria voor de verschillende gewichten zijn veranderd, de hoogte van de gewichten is gewijzigd en de drempel is verlaagd. Bovendien werd er extra geld beschikbaar gesteld voor scholen in zogenaamde cumulatieve gebieden, gebieden met een concentratie van achterstandoerlingen. De verwachting was dat (met name plattelando-)scholen met veel autochtone doelgroepoerlingen er door deze aanpassingen financieel gezien op vooruit zouden gaan. Uit onderzoek van Claassen & Mulder (2011) bleek echter dat deze scholen nauwelijks van de wijzigingen hebben geprofiiteerd. Door de (landelijke) stijging van het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders, kwamen veel plattelando-scholen ook met de nieuwe gewichtenregeling nog steeds niet in aanmerking voor (meer) achterstandsmiddelen.

Dat was geen gunstig bericht, omdat onderzoeken ná 2003 een verdere achteruitgang in de onderwijspositie van de autochtone doelgroepoerlingen laten zien (Roeleveld, 2011). De (longitudinale) analyses tonen aan dat de relatieve achterstand van de autochtone doelgroepoerlingen ten opzichte van de niet-doelgroepoerlingen weer verder is toegenomen. Dat geldt vooral voor taal, en in mindere mate ook voor rekenen. De prestaties van de autochtone doelgroepoerlingen zijn weliswaar nog steeds beter dan die van de alloctonen, maar in tegenstelling tot alloctone doelgroepoerlingen gaan de autochtone doelgroepoerlingen niet vooruit en raken ze verder achterop bij de niet-doelgroepoerlingen.

Wat de oorzaak is van de hardnekkige achterstand van de autochtone doelgroepoerlingen is nog steeds niet ondubbelzinnig vastgesteld. Er zijn in het verleden diverse mogelijke verklaringen geopperd: uitputting van talent, te weinig ambitie van de ouders, te lage verwachtingen van de leerkrachten, grote kloof tussen schoolklimaat en gezinscultuur, dialectgebruik, etcetera. In het hierboven genoemde rapport van het SCP worden deze mogelijke verklaringen uitgewerkt. Ze hebben betrekking op 1) individuele leerlingkenmerken, 2) gezinskenmerken, 3) kenmerken van het onderwijs en van de school, 4) kenmerken van de omgeving (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). We gaan kort op de mogelijke verklaringen van het SCP in.

1. *Individuele leerlingkenmerken* zijn persoonsgebonden en betreffen erfelijke factoren als intelligentie en psychische ontwikkelingsmogelijkheden. Achterstandsleerlingen zouden hier relatief minder over beschikken en het onbenutte talent onder de arbeidersklasse zou in de loop der tijd steeds meer zijn uitgeput. Laag opgeleide ouders zouden gemiddeld genomen minder intelligent zijn en dit is erfelijk overdraagbaar. Ontwikkelingsstoornissen (als voorbeeld wordt adhd genoemd) zouden in de lagere sociale milieus mogelijk meer voorkomen, dan wel minder goed worden gecompenseerd. Deze stoornissen manifesteren zich vervolgens in leer- en gedragsproblemen op school.

2. *Gezinskenmerken* hebben betrekking op de gezinssituatie waarin kinderen opgroeien, en daarin verschillen kinderen uit de lagere sociale milieus van kinderen uit de midden- en hogere sociale milieus. Zo beschikken gezinnen met laag opgeleide ouders in het algemeen over minder inkomen en zijn er (daardoor) minder mogelijkheden voor activiteiten buitenshuis. Daarnaast zijn laag opgeleide ouders minder stimulerend op educatief vlak, doen ze minder aan schoolondersteuning en zijn er minder culturele hulpbronnen beschikbaar (bv. boeken). Verder speelt het taalgebruik thuis mogelijk een rol, waaronder het feit dat door laagopgeleide ouders vaker dialect wordt gesproken. Dat zorgt voor een kloof tussen het taalgebruik thuis en op school.

3. *Kenmerken van het onderwijs en samenstelling van de school.* Kenmerken van het onderwijs hebben betrekking op de inrichting ervan. Kinderen van laagopgeleide ouders zouden minder baat hebben bij ‘moderne’ pedagogiek waarmee de nadruk wordt gelegd op zelfstandig werken en autonomie van de leerling. Juist de mindere culturele en talige bagage van achterstandsleerlingen maakt dat zij meer baat zouden hebben bij een meer traditionele, docentgerichte didactiek. In de klas spelen ook verwachtingen van leerkrachten een rol. Leerkrachten zouden bij voorbaat de lat voor leerlingen uit laagopgeleide milieus lager leggen.

Kenmerken van de samenstelling van de school kunnen eveneens een rol spelen. Zo kan er sprake zijn van achterstandsconcentratie: door segregatie van rijke en arme buurten komen achterstandsleerlingen geconcentreerd op dezelfde scholen terecht. Daarbij kan het gaan om concentraties van autochtone achterstandsleerlingen, maar in stedelijke gebieden is het vaker een combinatie van autochtonen en allochtonen. Gesuggereerd wordt dat autochtone achterstandsleerlingen daardoor minder worden uitgedaagd en zich niet op kunnen trekken aan betere leerlingen. Behalve de samenstelling van de leerlingpopulatie is mogelijk ook de grootte ervan relevant. Autochtone achterstandsleerlingen zitten vaker op kleine scholen met meer combinatieklassen en meer zorgleerlingen.

4. *Kenmerken van de omgeving* hebben betrekking op de bredere omgeving waarin de school staat: de buurt, de gemeente en de regio. Zo zou de problematiek van autochtone achterstandsleerlingen in de stad een andere zijn dan die op het platteland. Op het platteland zouden de aspiraties (van ouders) lager liggen, in vergelijking met de maatschappelijk meer competitieve omstandigheden in de grote stad. Regionale verschillen zijn er in werkgelegenheidsstructuur en het aanbod van s(ba)o- en vo-scholen; deze verschillen kunnen samengaan met ambities en verwachtingen ten aanzien van leerlingen.

Onderzoeksvragen

De genoemde mogelijke verklaringen zijn deels al onderzocht (o.a. Van Ruiven, 2003; Van Reydt, 1997; Mulder, 2001), maar een goed samenhangend onderzoek waarin wordt gekeken naar de invloed van en wisselwerking tussen verschillende oorzaken ontbreekt. Het hier gepresenteerde onderzoek probeert dit hiaat op te vullen door de volgende vragen te beantwoorden:

- Hoe heeft de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen zich sinds het SCP-rapport uit 2003 verder ontwikkeld en hoe is de situatie nu?
- Wat zijn de oorzaken van de hardnekkige achterstand van autochtone leerlingen uit de lagere sociale milieus?
- Welke oplossingen kunnen worden aangedragen om de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen weg te werken? Wat kunnen scholen doen en wat kan het beleid bijdragen?

Bij het beantwoorden van de vragen wordt onderscheid gemaakt tussen achterstandsleerlingen in de plattelandsgebieden en in stedelijke gebieden. En ook aan verschillen tussen provincies en regio's wordt aandacht besteed.

Opzet onderzoek

Het uitgevoerde onderzoek bestond uit de volgende onderdelen:

A. Beschrijving van de (ontwikkeling in) omvang en spreiding van autochtone achterstandsleerlingen en van hun prestatieniveau

Op basis van Prima- en COOL-bestanden¹ is de omvang van de autochtone doelgroep leerlingen en de spreiding over het land in kaart gebracht voor de periode 2002-2011. Vervolgens zijn analyses uitgevoerd op de bestanden van de tweede meting van COOL⁵⁻¹⁸ (2010/11). Die geven een actueel beeld van de prestaties en adviezen van de autochtone achterstandsleerlingen, uitgesplitst naar stedelijkheid, provincie en regio. Ook is nagegaan hoe groot de verschillen tussen scholen zijn wat betreft het niveau dat met de autochtone achterstandsleerlingen wordt bereikt.

B. Literatuurstudie

Er is een literatuurstudie uitgevoerd naar factoren die de hardnekkige achterstand van de autochtone achterstandsleerlingen kunnen verklaren. Daarbij is gekeken naar de door het SCP geopperde verklaringen voor de achterstand en is nagegaan of er nog andere relevante factoren in het onderzoek betrokken zouden kunnen worden. De mogelijke verklaringen zijn geformuleerd als hypothesen (bv. 'de achterstand van de autochtone doelgroep leerlingen wordt mede veroorzaakt door leer- en gedragsproblemen'), die vervolgens via secundaire analyses op de COOL-bestanden zijn getoetst.

C. Toetsing hypothesen

Er is via secundaire analyses op de COOL-bestanden systematisch nagegaan welke hypothesen empirisch ondersteund worden. De analyses zijn uitgevoerd op gegevens van leerlingen die bij de tweede COOL⁵⁻¹⁸-meting in groep 5 zaten. Er is voor groep 5 gekozen omdat bij deze leerlingen de meeste instrumenten zijn afgenomen en over hen dus de meeste informatie beschikbaar is.

1 COOL5-18 in het basisonderwijs is de opvolger van het vroegere Prima-cohortonderzoek. Het aantal basisscholen dat aan COOL5-18 deelneemt bedraagt 550. Daarvan vormen 400 scholen een representatieve steekproef van alle basisscholen, op basis waarvan algemene uitspraken over het basisonderwijs gedaan kunnen worden. Daarnaast is er een steekproef van scholen met een oververtegenwoordiging van achterstandsleerlingen. De kern van het onderzoek bestaat uit toetsafnames bij de leerlingen in groep 2, 5 en 8. Van de leerlingen en de gezinnen waar ze uitkomen, zijn veel achtergrondgegevens bekend, waaronder opleidingsniveau en herkomstland van de ouders.

Zie voor meer informatie Driessen e.a. (2012) of de website www.cool5-18.nl

D. Afname gestructureerde interviews en oudervragenlijst

In aanvulling op de literatuurstudie en de analyses zijn interviews gehouden met directeuren en leerkrachten van basisscholen. Er zijn 24 scholen geselecteerd uit het COOL-databestand waarop de secundaire analyses zijn uitgevoerd. Daarbij zijn regio, stedelijkheid, leerlingenpopulatie en gemiddeld prestatieniveau van de autochtone achterstandsleerlingen de selectiecriteria geweest.

In de interviews met directeuren werden vragen gesteld als:

- Hoe wordt de onderwijspositie van de autochtone achterstandsleerlingen door de school ervaren (worden ze als specifieke doelgroep (h)erkend)?
- Wat doet de school om de achterstanden weg te werken, met welke middelen?
- Welke problemen ondervinden ze daarbij?
- Zijn er specifieke regionale factoren die achterstand kunnen veroorzaken?
- Hoe verhouden het achterstandenbeleid en het zorgbeleid zich op de school tot elkaar?
- Wat zou er gedaan kunnen/moeten worden om de aanpak van de achterstanden van autochtone doelgroepleerlingen een nieuwe impuls te geven en door wie (beleid, school, ouders)?

De interviews met de leerkrachten zijn afgenomen bij de leerkracht van groep 8; dat is de groep waarin ten tijde van de interviews de (meeste) leerlingen zaten van wie we de COOL-gegevens uit groep 5 hebben geanalyseerd (zie toetsing hypothesen). In de leerkrachtinterviews zijn dezelfde onderwerpen behandeld als in de interviews met de directeuren, maar daarnaast zijn ook vragen gesteld over een aantal concrete autochtone doelgroepleerlingen in de klas, namelijk leerlingen die eerder in groep 5 aan COOL hadden meegedaan. Aan de hand van de leerlingvoorbeelden is besproken of en hoe (het aanbod aan) achterstands- en zorgleerlingen in de praktijk van elkaar verschillen, en is ingegaan op de ervaring en de (lacunes in) competenties van de leerkracht.

Aan de ouders van de besproken leerlingen en van hun klasgenoten is een vragenlijst voorgelegd met vragen over ondermeer hun ambities, tevredenheid over de schoolloopbaan tot nu toe, wensen en verwachtingen over de toekomst van hun kind en eventuele (regio-specifieke) hindernissen die daarbij genomen moeten worden.

De bevindingen uit de interviews en vragenlijsten zijn gebruikt om de mechanismen die de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen veroorzaken te illustreren, en de problemen waar 'de praktijk' tegenaan loopt bloot te leggen.

Op basis van de analyses, literatuurstudie, interviews en vragenlijsten is vastgesteld welke van de vooraf opgestelde hypothesen worden ondersteund. Dit geeft inzicht in

de redenen voor de stagnatie in de achterstandsbestrijding bij autochtone doelgroep-leerlingen en biedt handvatten voor oplossingen vanuit het beleid en de praktijk.

Opbouw rapport

In het volgende hoofdstuk wordt eerst ingegaan op de omvang van de autochtone doelgroep, de spreiding over het land en de ontwikkeling van hun achterstand in de afgelopen jaren. In hoofdstuk 3 volgen de resultaten uit het literatuuronderzoek: wat is er al bekend over dit onderwerp en welke implicaties heeft dat voor het onderhavige onderzoek? In hoofdstuk 4 wordt een beschrijving van de doelgroep gegeven naar de COOL-variabelen waarvan wordt verondersteld dat ze een rol spelen bij het ontstaan en in stand houden van de achterstand. Vervolgens worden de resultaten van een padmodel gepresenteerd, waarin de effecten van deze variabelen op de mate van achterstand en de onderlinge wisselwerking zichtbaar worden. Hoe er door directeuren en leerkrachten tegen de problematiek van de autochtone doelgroepleerlingen wordt aangekeken en hoe daarmee wordt omgegaan wordt in hoofdstuk 5 besproken. In hoofdstuk 6 komen de resultaten van de oudervragenlijsten aan de orde: welke wensen en verwachtingen hebben de ouders van de autochtone doelgroepleerlingen en wijken die af van die van andere ouders? We sluiten het rapport af met hoofdstuk 7 waarin een samenvatting van de resultaten wordt gegeven en conclusies worden getrokken.

2 Ontwikkelingen in omvang, spreiding en prestatieniveau van de autochtone doelgroep

2.1 Omvang en spreiding

Sinds de invoering van de gewichtenregeling in het basisonderwijs (in 1985) zijn de autochtone en allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders de twee belangrijkste doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid geweest. In de oorspronkelijke regeling telden autochtone doelgroepleerlingen bij het bepalen van de formatie voor 0,25 leerling extra mee. Het criterium voor dit gewicht was destijds dat tenminste één van de ouders een laag opleidings- en beroepsniveau had². Sinds de aanscherping van de regeling in 1993 was de eis dat *beide* ouders maximaal een opleiding hadden op het niveau van lager beroepsonderwijs (lbo/vbo). In 2005/06 is de gewichtenregeling opnieuw herzien, maar dat had geen invloed op de criteria voor de autochtone doelgroep. Wel ging het gewicht voor hen omhoog van 0,25 naar 0,3 en de drempel voor scholen om in aanmerking te komen voor achterstandsmiddelen van 9 naar 6 procent.

In 2000 waren er in Nederland ongeveer 250.000 leerlingen met een gewicht van 0,25. Dat was circa 18 procent van de totale leerlingpopulatie (Onderwijsraad, 2001). In 2002/03 was dat percentage gedaald tot bijna 13 procent en in 2005/06 tot 10,5 procent.

Na de herijking van de regeling in schooljaar 2005/06 worden de extra middelen nog uitsluitend toegekend op basis van het opleidingsniveau van de ouders. Het herkomstland en beroepsniveau van de ouders, die in de eerdere regelingen nog een rol speelden, werden als criterium geschrapt. Sindsdien bestaat de groep 0,3-leerlingen dus zowel uit autochtone als allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders. Combineren we (op basis van het COOL-bestand) het gewicht 0,3 met 'herkomstland Nederland', dan kunnen we de 'oude' 0,25-leerlingen identificeren. In schooljaar 2010/11 blijkt het om nog slechts 6,6 procent te gaan.

2 Nauwkeuriger: leerlingen die voldoen aan 2 van de 3 volgende voorwaarden: 1. De vader of verzorger heeft een schoolopleiding genoten *tot of tot en met* het niveau eindexamen lbo; 2. De moeder of verzorgster heeft een schoolopleiding genoten *tot* het niveau eindexamen lbo; 3. De meest verdienende ouder of verzorger oefent een beroep uit in loondienst, waarin hij lichamelijke of handarbeid verricht, of geniet geen inkomsten uit arbeid. Een leerling uit een één-ouder gezin hoefde slechts aan 1 van de 3 voorwaarden te voldoen.

In tabel 2.1 staat de ontwikkeling van de percentages gewichtenleerlingen in de periode 2000/01 t/m 2010/11.

Tabel 2.1 – Basisschoolleerlingen met en zonder gewicht in de periode 2000/01 t/m 2010/11 (percentages)

	2000/2001	2002/03	2005/06	2010/11
0.00	68,8	74,0	77,5	88,3
0.25	18,6	12,8	10,5	6,6
0.90	12,6	12,9	12,0	5,1

Het percentage gewichtenleerlingen is tussen 2000/01 en 2010/11 drastisch gedaald. Bij de autochtonen door de aanscherping van het opleidingscriterium, bij de allochtonen daarnaast ook door het schrappen van etniciteit als criterium. Bovendien steeg in deze periode het opleidingsniveau van de ouders, waardoor er minder leerlingen in aanmerking kwamen voor een extra gewicht (Claassen & Mulder, 2011).

Het aandeel doelgroepoerlingen is ongelijk over de provincies verdeeld. Tabel 2.2 geeft de uitsplitsing naar provincie voor de jaren 2002/03, 2005/06 en 2010/11. Groningen en Zeeland nemen in de hele periode de koppositie in wat betreft het aandeel autochtone doelgroepoerlingen; tot en met schooljaar 2005/06 hoorde daar ook Friesland bij. In Utrecht en Noord-Holland zijn in die periode relatief gezien de minste autochtone doelgroepoerlingen; daar zijn juist relatief veel allochtone doelgroepoerlingen. In alle provincies is het aandeel autochtone gewichtenleerlingen sinds 2002/03 drastisch teruggelopen. De grootste afname heeft plaatsgevonden in Friesland (-11,4%), maar ook in Overijssel, Flevoland en Limburg is de afname substantieel.

Tabel 2.2 – Ontwikkeling van het aandeel doelgroepoerlingen in 2002/03, 2005/06 en 2010/11, uitgesplitst naar provincie (percentages)

	2002/03			2005/06			2010/11		
	0.00	0.25	0.90	0.00	0.25	0.90	0.00	0,3 of 1,2	voorheen 0,25
Groningen	76,1	15,5	8,4	80,0	13,0	7,0	89,2	10,8	10,4
Friesland	76,5	17,7	5,8	80,4	15,0	4,6	92,9	7,1	6,3
Drenthe	79,8	14,6	5,6	83,4	12,3	4,3	90,5	9,5	9,1
Overijssel	75,8	15,1	9,1	80,0	12,0	8,0	90,0	10,0	6,9
Flevoland	75,8	10,6	13,6	77,7	8,2	14,1	89,0	11,0	1,9
Gelderland	77,7	14,0	8,3	81,1	11,4	7,5	89,4	10,6	7,2
Utrecht	79,6	8,2	12,2	81,6	6,6	11,8	90,2	9,8	4,4
Noord-Holland	72,5	9,3	18,2	76,0	7,3	16,7	88,2	11,8	4,8
Zuid-Holland	67,6	11,8	20,6	71,0	9,3	19,7	84,7	15,3	6,0
Zeeland	76,7	16,1	7,2	80,3	13,5	6,2	87,9	12,1	9,7
Noord-Brabant	76,0	14,3	9,7	79,6	11,3	9,1	88,6	11,4	7,1
Limburg	76,6	15,1	8,3	79,5	12,2	8,3	88,6	11,4	6,3

Uit tabel 2.3 blijkt dat het aandeel autochtone doelgroepoerlingen omgekeerd evenredig is met de verstedelijkingsgraad: hoe minder stedelijk een regio is, hoe meer autochtone doelgroepoerlingen. Voor de allochtone doelgroepoerlingen (en het totaal aandeel gewichtenleerlingen) geldt het omgekeerde.

Tabel 2.3 – Ontwikkeling van het aandeel doelgroepoerlingen in 2002/03, 2005/06 en 2010/11, uitgesplitst naar verstedelijkingsgraad (percentages)

	2002/03			2005/06			2010/11		
	0.00	0.25	0.90	0.00	0.25	0.90	0.00	0,3 of 1,2	voorheen 0,25
Zeer sterk stedelijk	52,1	9,8	38,1	56,5	7,5	36,0	79,1	20,9	4,8
Sterk stedelijk	73,8	11,9	14,3	76,8	9,6	13,6	88,1	11,9	5,3
Matig stedelijk	79,8	11,4	8,8	82,8	9,0	8,2	90,5	9,5	5,4
Weinig stedelijk	80,2	14,7	5,1	83,5	12,1	4,4	90,7	9,3	7,9
Niet stedelijk	80,8	16,4	2,8	84,4	13,4	2,2	91,9	8,1	7,1

De daling van het aandeel autochtone doelgroepoerlingen heeft alles te maken met het gestegen opleidingsniveau van de ouders. Tabel 2.4 laat zien dat in 2002/03 nog 23 procent van de (hoogst opgeleide) autochtone ouders een opleiding op maximaal lbo-niveau had, en dat dit percentage in 2010/11 was gehalveerd. Dat is dus in lijn met de landelijke halvering van het percentage 0,25-leerlingen tussen 2002/03 en 2010/11 in tabel 2.1.

Tabel 2.4 – Ontwikkeling van het opleidingsniveau van de ouders in de periode 2002/03 – 2010/11 (percentages op basis van Prima- en COOL-bestanden)

	2002/03		2007/08		2010/11	
	aut.	all.	aut.	all.	aut.	all.
Max. LO	1,3	32,3	0,9	26,9	0,7	22,1
Max. LBO	21,6	27,6	15,2	23,7	11,1	19,9
Max. MBO	45,5	26,6	48,4	31,4	45,9	34,0
HBO/WO	31,6	13,4	35,5	18,0	42,4	24,0

2.2 Ontwikkelingen in prestatieniveau en adviezen

2.2.1 Reductie van achterstand in de periode 2003-2011

De autochtone doelgroep is sinds 2002/03 gehalveerd, maar de samenstelling van de groep zelf is qua opleidingsniveau van de ouders niet veranderd. Autochtone leerlingen met een gewicht zijn nog steeds diegenen van wie de ouders maximaal lbo hebben gevolgd. Als het achterstandenbeleid effect zou hebben gehad zou de achterstand van deze groep in de loop van de tijd kleiner geworden moeten zijn. Dat blijkt niet of maar zeer ten dele het geval te zijn. Driesen (2011) heeft op basis van de gegevens die in het kader van de Prima- en COOL-cohortonderzoeken zijn verzameld, de relatieve positie met betrekking tot de taal- en rekenprestaties, de Cito-scores en de adviezen in groep 8 in de periode 2003-2011 in kaart gebracht. In tabel 2.5 staat de ontwikkeling van de achterstandsreductie van zowel de autochtone als de allochtone doelgroepleerlingen. Een positief percentage in de tabel wil zeggen dat de achterstand van de doelgroep in de betreffende periode is gereduceerd, een negatief percentage duidt op een toename van de achterstand.

Tabel 2.5 – De ontwikkeling in taal- en rekenvaardigheid, Cito Eindtoets-scores en adviezen havo-vwo in groep 8 tussen 2003 en 2011 (in percentages)

	2003-2011
<i>Autochtone vs. niet-doelgroep</i>	
Taalvaardigheid	-11
Rekenvaardigheid	2
Cito-scores	7
Advies havo-vwo	3
<i>Allochtone vs. niet-doelgroep</i>	
Taalvaardigheid	22
Rekenvaardigheid	16
Cito-scores	7
Advies havo-vwo	-2

Het meest opvallende is dat de relatieve positie van de autochtone doelgroep in de periode 2003-2011 op het gebied van taalvaardigheid is verslechterd. Dit in tegenstelling tot die van de allochtone doelgroep, bij wie in dezelfde periode zowel wat betreft taal- als rekenvaardigheid een flinke achterstandsreductie heeft plaatsgevonden. Bij de rekenvaardigheid van de autochtone doelgroep is er nauwelijks ontwikkeling te zien; en ook het percentage havo/vwo-adviezen is relatief gezien vrijwel gelijk gebleven. Opmerkelijk is dat de achteruitgang/vooruitgang in de prestaties zich niet heeft vertaald in een relatief hoger/lager aandeel havo/vwo-adviezen. Of dat komt doordat de achteruitgang/vooruitgang in prestaties zich beweegt binnen het prestatiedomein van het vmbo, óf doordat er relatief meer niet-doelgroepleerlingen dan doelgroepleerlingen een havo/vwo-advies hebben gekregen is niet duidelijk.

Bij de interpretatie van de cijfers moeten we nadrukkelijk rekening houden met het feit dat het in de tabel om *relatieve* ontwikkelingen gaat. Dat is inherent aan de beleidsdoelstelling, die er immers op gericht is de achterstanden van de doelgroepen te reduceren *ten opzichte van* de niet-doelgroep. Wanneer de niet-doelgroep er in absolute termen méér op vooruitgaat dan de doelgroep, dan gaat de doelgroep er relatief gezien op achteruit.

In de volgende paragraaf presenteren we de prestaties van en adviezen aan de autochtone doelgroepleerlingen in schooljaar 2010/11. Dat maakt inzichtelijk hoe groot hun actuele achterstand is.

2.2.2 De meest recente meting: het prestatieniveau in schooljaar 2010/11

In COOL⁵⁻¹⁸ worden om de drie jaar toetsen afgenomen bij leerlingen in de groepen 2, 5 en 8 op 550 basisscholen. De tweede en meest recente meting was in schooljaar 2010/11. In deze paragraaf presenteren we de toetsscores die bij die meting zijn gehaald. Daarbij maken we een uitsplitsing naar sociaal-etnische achtergrond van leerlingen, regio en stedelijkheid en kijken we naar verschillen tussen scholen wat betreft het niveau dat met de autochtone doelgroep wordt bereikt.

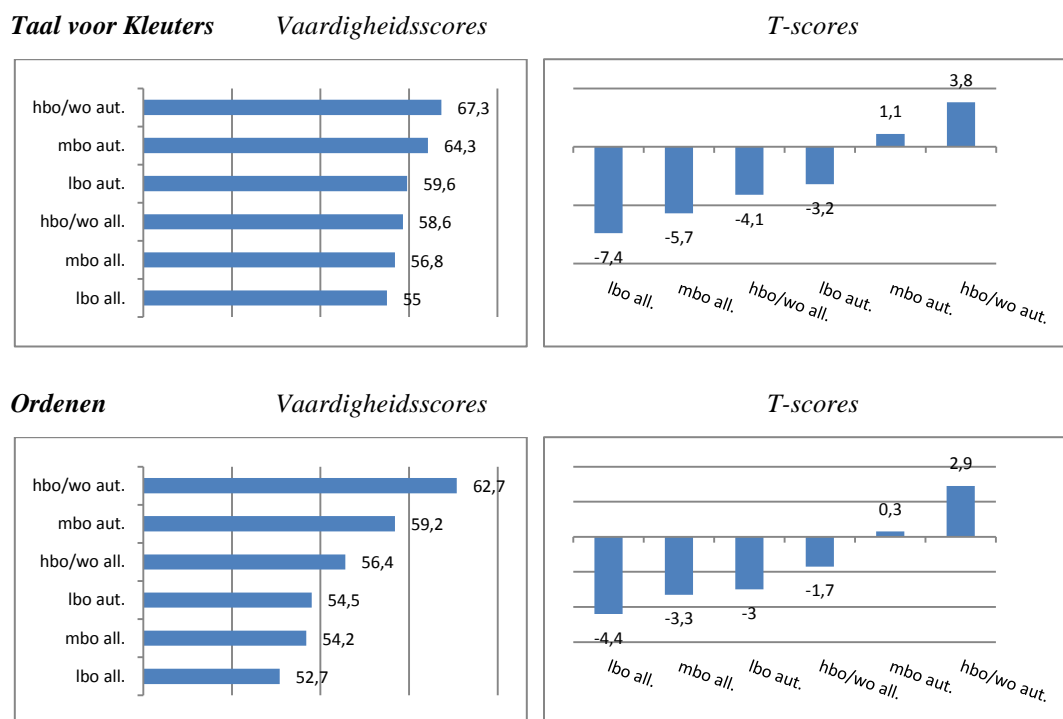
De gemiddelde leerprestaties zijn uitgedrukt in vaardigheidsscores behorend bij de betreffende toets en daarnaast, ten behoeve van de vergelijking tussen toetsen en leerjaren, in een gestandaardiseerde T-score, waarbij het gemiddelde 50 is en de standaarddeviatie 10. De waardes 60 en 40 wijzen dus op een afwijking van één standaarddeviatie naar respectievelijk boven of beneden op de vaardigheidsschaal.

De groepsindeling naar sociaal-etnische achtergrond van leerlingen is gebaseerd op herkomst (autochtoon versus allochtoon) en opleidingsniveau van ouders (maximaal lbo, mbo of hbo/wo) en maakt onderscheid tussen zes combinaties van deze achtergrondkenmerken (Driessen, Mulder & Roeleveld, 2012).

2.2.2.1 Leerprestatie naar sociaal-etnische achtergrond

In figuur 2.1 zijn de gemiddelde toetscores weergegeven van leerlingen in groep 2. In deze groep zijn twee toetsen afgenomen: ‘Taal voor Kleuters’ voor het meten van de taalvaardigheid en ‘Ordenen’ voor de (voorbereidende) rekenvaardigheid. De scores zijn geordend van hoog naar laag, zodat de relatieve positie van de autochtone doelgroep leerlingen (lbo aut.) direct zichtbaar is.

Figuur 2.1 – Vaardigheidsscores en T-scores op de toetsen in groep 2, uitgesplitst naar sociaal-etnische achtergrond (gemiddelden)



Uit de figuur blijkt dat de autochtone achterstandsleerlingen gemiddeld 59,6 op de toets *Taal voor Kleuters* scoren. Zij scoren daarmee lager dan de autochtone leerlingen van wie de ouders mbo of hbo/wo hebben gevolgd, maar hoger dan de allochtone leerlingen uit alle drie de opleidingscategorieën. Ook bij *Ordenen* scoren de autochtone doelgroep leerlingen lager dan de autochtone leerlingen met hoger opgeleide ouders (mbo aut., hbo/wo aut.), maar bij deze toets blijft hun gemiddelde score ook onder die van allochtone leerlingen met ouders uit de hoogste opleidingscategorie (hbo/wo all.).

Uit de T-scores blijkt dat de autochtone doelgroep leerlingen bijna een derde standaarddeviatie onder het gemiddelde van de totale steekproef scores.

Binnen de groep autochtone achterstandsleerlingen kan een fijner onderscheid worden gemaakt door apart te kijken naar de groep kinderen waarvan de ouders maximaal lager onderwijs hebben behaald en de groep waarvan de ouders maximaal lbo hebben gevolgd. Deze scores staan niet in de figuur, maar wel in bijlage B.1a. Bij de eerstgenoemde groep (max. lo) gaat het om ongeveer een tiende van alle autochtone achterstandsleerlingen. Wat taal betreft is hun gemiddelde score (55,4) vergelijkbaar met die van de totale groep allochtone achterstandsleerlingen, en maar liefst bijna 5 punten lager dan de score van autochtone leerlingen waarvan ten minste één ouder een lbo-opleiding heeft afgerond (60,1).

Ook bij toets *Ordenen* doen zich verschillen voor: autochtone achterstandsleerlingen scoren gemiddeld (54,5), terwijl autochtone leerlingen met ouders met een opleiding op mbo-niveau gemiddeld 59,2 behalen en ouders die hoger onderwijs hebben gevolgd 62,7. Ook hier zijn de leerlingen waarvan de ouders maximaal basisonderwijs hebben gevolgd met een gemiddelde score van 53,1 de hekkensluiters bij de autochtonen (zie bijlage B.1a).

De T-scores laten zien dat de relatieve achterstand van de autochtone doelgroep leerlingen bij rekenen net zo groot is als bij taal: het gaat bij beide vakken om een achterstand van bijna een derde standaarddeviatie. De verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen zijn bij rekenen minder groot dan bij taal.

In figuur 2.2 en 2.3 is dezelfde opsplitsing naar sociaal-etnische achtergrond gemaakt, maar dan voor de groepen 5 en 8. In deze groepen zijn scores beschikbaar van de toetsen (Lees)woordenschat, DMT, Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde. Van sommige toetsen waren er twee versies in gebruik, de oude lvs-versie en de nieuwe lovs-versie. Voor dit onderzoek gaan we uit van de versies die in schooljaar 2010/11 door de scholen zelf het meest zijn afgenomen, namelijk de lovs-versie van Woordenschat in groep 5, de lvs-versie van Leeswoordenschat in groep 8, en de DMT (technisch lezen), lovs-begrijpend lezen en lovs-rekenen /wiskunde in groep 5 en 8.

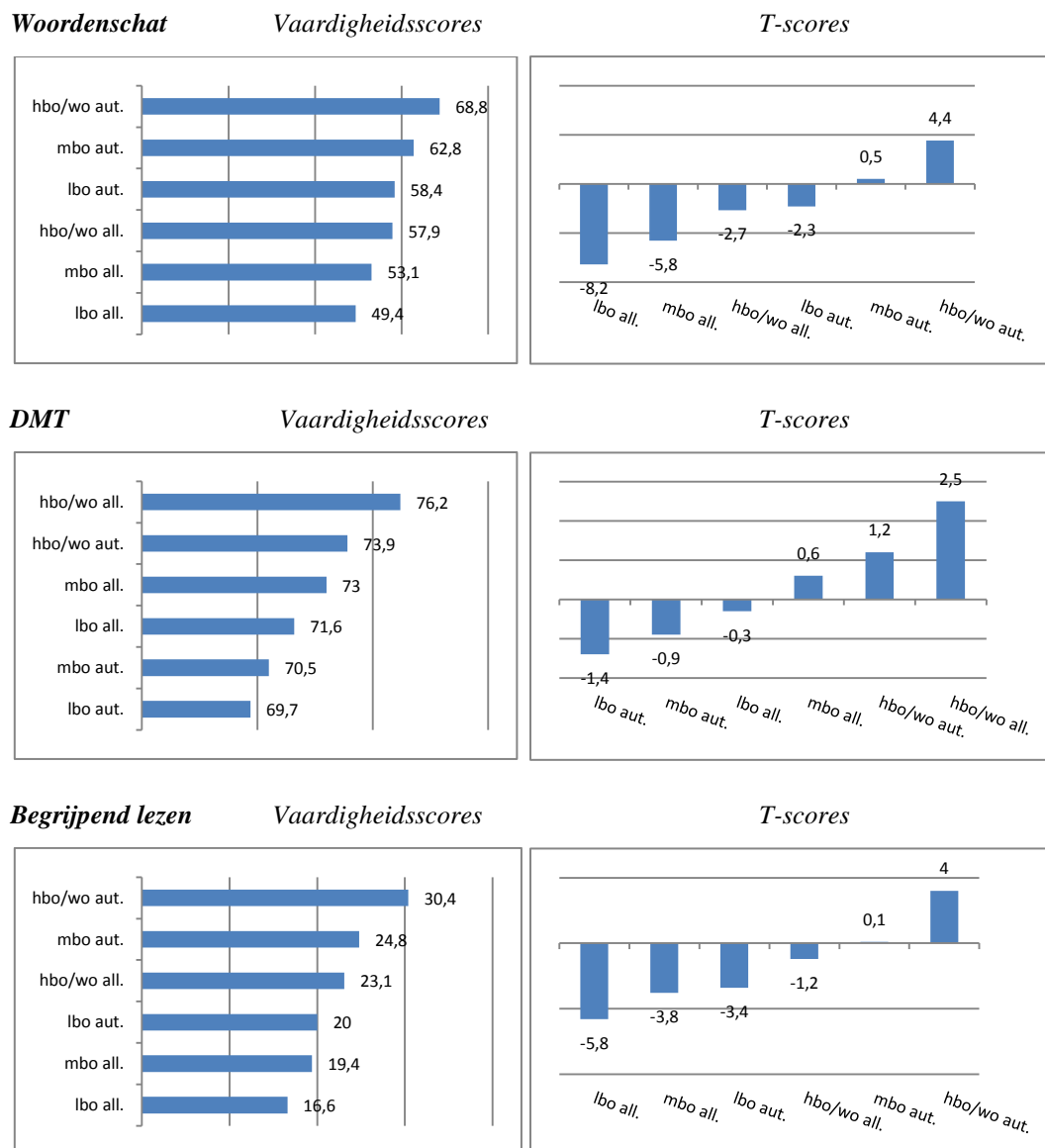
We bespreken eerst de resultaten voor groep 5.

Bij *Woordenschat* is te zien dat autochtone doelgroep leerlingen een achterstand hebben op autochtone leerlingen waarvan de ouders een mbo-opleiding of hoger hebben gevolgd. Bij *Begrijpend lezen* en *Rekenen/wiskunde* blijven ze ook achter bij de allochtone leerlingen van ouders met een hbo/wo-opleiding. Bij de *DMT* (technisch lezen) zijn ze de laagst scorende groep; alle drie de allochtone categorieën scoren hoger dan de autochtone doelgroep.

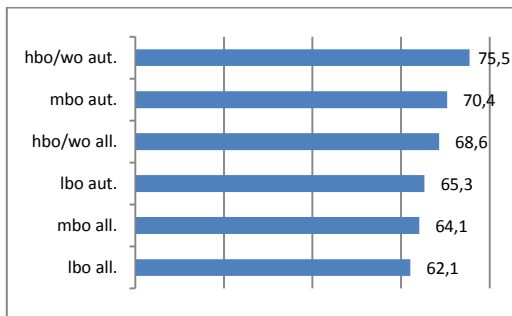
De mate van achterstand is weer af te leiden uit de T-scores. Daaruit blijkt dat de achterstand bij *Begrijpend lezen* en *Rekenen/wiskunde* een derde standaarddeviatie bedraagt, bij *Woordenschat* een vierde en bij de *DMT* een tiende. Dus hoewel de

autochtone doelgroep de zwakst scorende groep is bij technisch lezen, is hun achterstand relatief gezien gering. De scores op deze toets liggen blijkbaar dicht bij elkaar dan bij de andere toetsen. De scores van leerlingen van wie de ouders maximaal lager onderwijs hebben gevolgd, liggen ook in groep 5 beduidend lager dan die van ouders met een lbo-opleiding (bijlage B.1b).

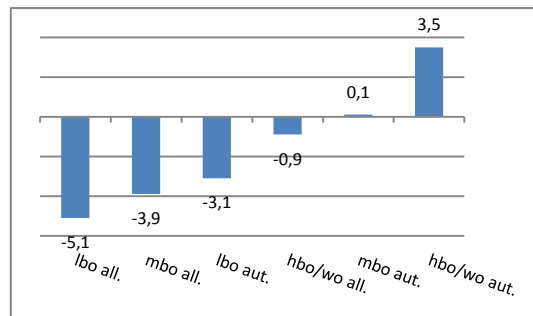
Figuur 2.2 – Vaardigheidsscores en T-scores op de toetsen in groep 5, uitgesplitst naar sociaal etnische achtergrond (gemiddelden)



Rekenen/wiskunde Vaardigheidsscores



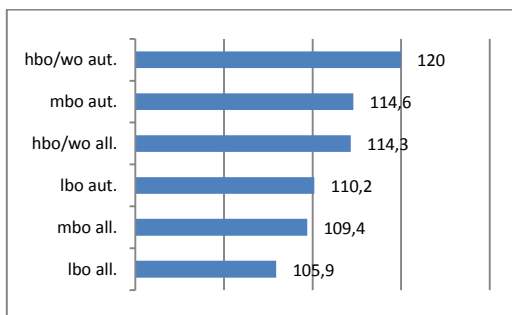
T-scores



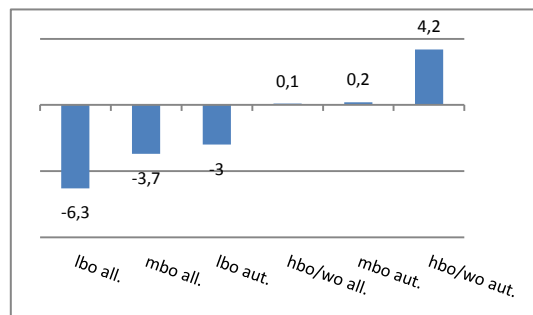
Figuur 2.3 geeft dezelfde informatie, maar dan voor groep 8.

Figuur 2.3 – Vaardigheidsscores en T-scores op de toetsen in groep 8, uitgesplitst naar ses (gemiddelden)

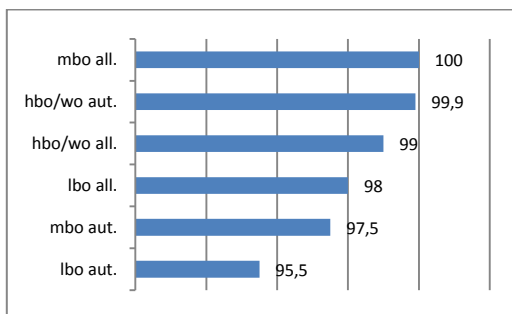
Leeswoordenschat Vaardigheidsscores



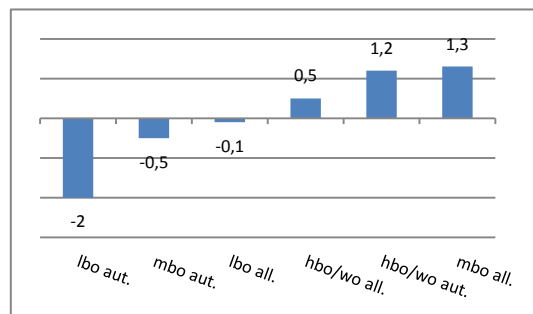
T-scores

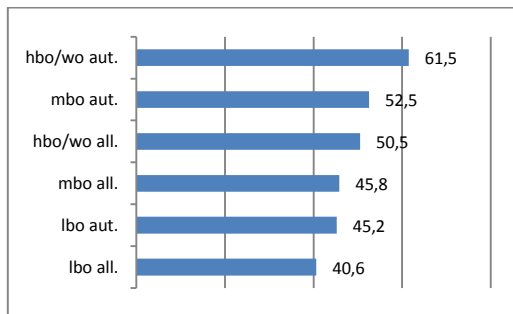
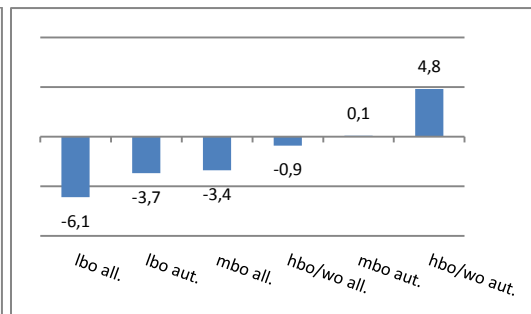
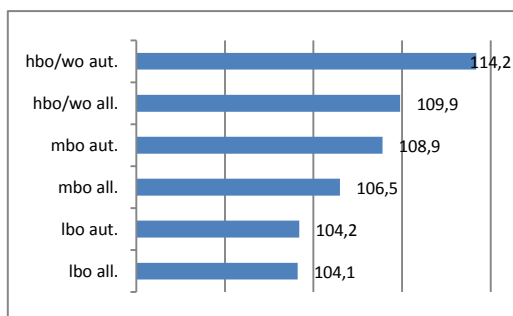
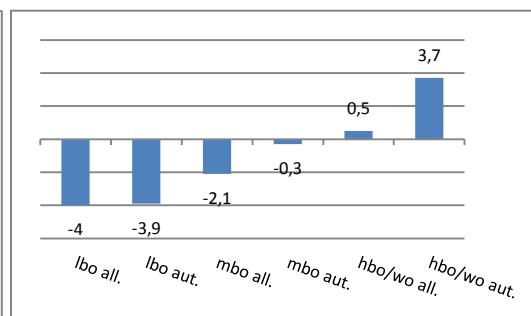


DMT Vaardigheidsscores



T-scores



Begrijpend lezen**Vaardigheidsscores****T-scores****Rekenen/wiskunde****Vaardigheidsscores****T-scores**

Vergelijking van de scores in groep 8 met die in groep 5 laat zien dat de relatieve positie van de autochtone doelgroep zwakker is geworden. Zowel bij Leeswoordenschat, Begrijpend lezen als Rekenen/wiskunde zijn ze een plaats gezakt en scoren ze onder allochtone leerlingen van ouders met een hbo/wo-opleiding (Leeswoordenschat) en allochtone leerlingen van ouders met een mbo-opleiding (Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde). Bij de DMT staan ze nog steeds op de laatste plaats.

Uit de T-scores blijkt eveneens dat de relatieve achterstand is toegenomen. Bij Leeswoordenschat bedraagt deze een derde (in groep 5 een vierde) en bij de DMT een vijfde (in groep 5 een tiende). Ook bij Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde is de achterstand toegenomen (resp. van -3,4 naar -3,7 en van -3,1 naar -3,9).

Dat de relatieve positie van de autochtone doelgroep tussen groep 5 en 8 zwakker is geworden, komt doordat een of meer andere groepen in die periode méér vooruit zijn gegaan dan de autochtone doelgroep. Uit tabel 2.6 kan worden afgeleid welke groepen dat zijn. Alleen voor het onderdeel 'woordenschat' kan dat niet worden vastgesteld omdat de scores op de toetsen in groep 5 en 8 niet zondermeer vergelijkbaar zijn.

Tabel 2.6 – Leerwinst tussen groep 5 en 8 voor technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde, uitgesplitst naar ses (gemiddelde vaardigheidsscores)

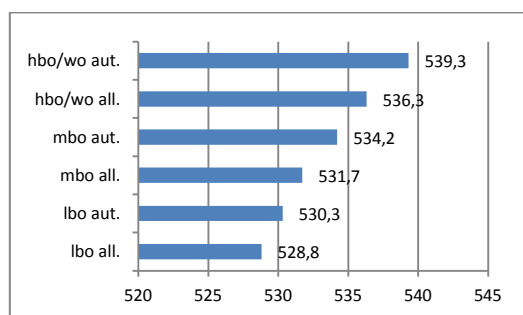
	Leerwinst tussen groep 5 en 8		
	Technisch lezen	Begrijpend lezen	Rekenen/wiskunde
hbo/wo aut	26,0	31,1	38,7
mbo aut.	27,0	27,7	38,5
lbo aut.	25,8	25,2	38,9
hbo/wo all.	22,8	27,4	41,3
mbo all.	27,0	26,4	42,4
lbo all.	26,4	24,0	42,0

Bij technisch lezen is de leerwinst van alle categorieën, behalve die van hbo/wo allochtoon, groter dan die van de autochtone doelgroep. Bij Begrijpend lezen geldt hetzelfde, alleen is hier de categorie lbo allochtoon de negatieve uitzondering. Bij Rekenen/wiskunde halen alle drie de allochtone groepen meer leerwinst dan alle drie de autochtone groepen. Tussen de drie autochtone groepen onderling is er weinig verschil in behaalde leerwinst.

2.2.2.2 Cito-score en adviezen in groep 8

Het basisonderwijs wordt (meestal) afgesloten met de Cito-toets (Eindtoets basisonderwijs) en een advies voor voortgezet onderwijs. Aangezien de autochtone doelgroepleerlingen qua taal- en rekenprestaties in de onderste regionen eindigen, is het niet verwonderlijk dat ook hun Cito-scores relatief laag zijn. De gemiddelde scores per ses-categorie staan in figuur 2.4.

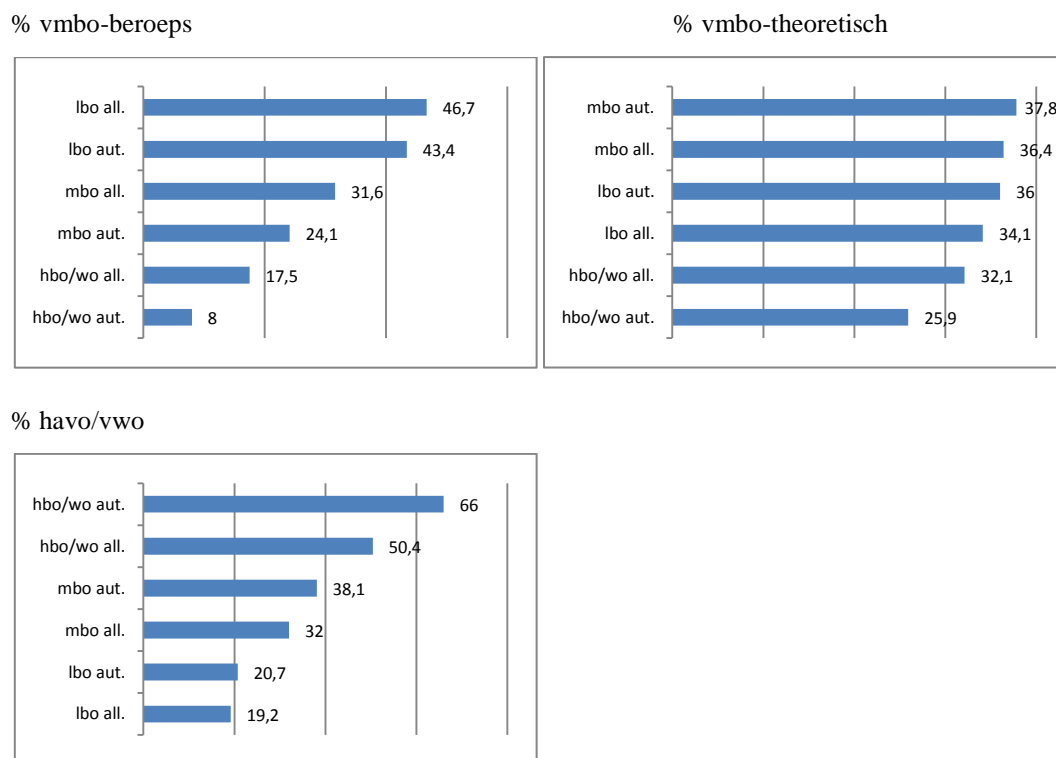
Figuur 2.4 – Gemiddelde Cito-score in groep 8, uitgesplitst naar ses



De gemiddelde Cito-scores verlopen lineair met het opleidingsniveau van de ouders, zowel bij de autochtone als allochtone leerlingen. De autochtone doelgroep neemt de één na laatste plaats in.

De eerdere prestaties en de Cito-score zijn (mede) bepalend voor het advies voor voortgezet onderwijs. Welke adviezen aan de verschillende ses-categorieën zijn gegeven staat in figuur 2.5. Er wordt onderscheid gemaakt naar het percentage adviezen op vmbo-beroepsgericht, vmbo-theoretisch en havo/vwo-niveau.

Figuur 2.5 – Adviezen voor voortgezet onderwijs, uitgesplitst naar ses (percentages)



De autochtone doelgroepleerlingen krijgen voornamelijk adviezen op het niveau van vmbo-beroepsonderwijs; slechts een op de vijf krijgt een advies op het niveau van havo/vwo. Dat ligt vrijwel gelijk aan het percentage allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de eerdere bevindingen over de positie van de autochtone doelgroepleerlingen worden bevestigd: de autochtone doelgroep heeft

vanaf het begin van het basisonderwijs een achterstand op autochtone leerlingen van hoger opgeleide ouders en die achterstand halen ze in de loop van het basisonderwijs niet meer in. Tussen groep 5 en 8 wordt de taalachterstand zelfs nog groter.

Aan het begin van het basisonderwijs scoort de autochtone doelgroep gemiddeld genomen beter dan de allochtone leerlingen (ongeacht opleidingscategorie), maar aan het eind zijn ze grotendeels door allochtone leerlingen van ouders met een mbo- en hbo/wo-opleiding ingehaald. Ze halen dan alleen bij Leeswoordenschat en Begrijpend lezen hogere scores dan de allochtone leerlingen van laag opgeleide ouders. Op Rekenen/wiskunde scoren ze vergelijkbaar en bij technisch lezen (DMT) blijven ze achter bij alle allochtone opleidingscategorieën. Ook wat betreft Cito-score behoren ze tot de laagst scorende groep en slechts een op de vijf autochtone doelgroepleerlingen krijgt een havo/vwo-advies.

2.2.2.3 Leerprestaties naar regio en stedelijkheid

Om te bepalen of de achterblijvende prestaties van autochtone achterstandsleerlingen regionaal bepaald zijn, hebben we gekeken naar verschillen tussen landsdeel en provincie en vervolgens naar de mate van stedelijkheid van gemeenten. De informatie daarover staat in tabel 2.7. Daarin worden de gemiddelde T-scores van autochtone achterstandsleerlingen weergegeven, waarbij de hoogst gemiddelde score cursief is gedrukt en de laagst gemiddelde score vet. In dat landsdeel, respectievelijk die provincie of die stedelijkheidscategorie halen de autochtone doelgroepleerlingen dus gemiddeld genomen de hoogste, respectievelijk de laagste score.

Tabel 2.7 – Verschillen in vaardigheid (gemiddelde T-scores) van autochtone achterstandsleerlingen in verschillende leerdomeinen en groepen naar landsdeel, provincie en stedelijkheid (cursief is hoogste score, vet laagste)

	Groep 2		Groep 5				Groep 8			
	Taal voor Kleuters	Ordenen	Woordenschat	DMT	Begr. lezen	Rekenen/wisk.	Lees-woordenschat	DMT	Begr. lezen	Rekenen/wisk
Landsdeel										
Noord-Ned.	48,8	47,5	50,0	49,4	48,3	47,9	48,2	48,1	47,1	47,2
Oost-Ned.	47,4	47,9	47,3	48,8	46,3	46,9	45,6	48,4	46,9	46,8
West-Ned.	46,6	46,2	47,0	48,1	46,1	45,5	47,4	48,1	45,9	46,0
Zuid-Ned.	46,0	46,9	47,8	48,9	46,8	48,1	45,2	47,5	46,0	45,3
N	982	926	1252	1265	1270	1322	453	1345	791	1063
Eta ²	,011*	,006	,010**	,002	0,006	,014**	,016	,001	,003	,005
Provincie										
Groningen	46,1	44,7	48,3	49,8	46,7	44,8	43,1	47,7	45,6	42,8
Friesland	49,2	48,3	51,4	49,9	49,5	48,4	--	48,7	46,1	46,6
Drenthe	49,7	48,7	49,7	49,0	48,1	48,5	49,7	48,0	48,1	48,3
Overijssel	46,9	48,3	47,1	49,4	46,8	45,6	49,8	50,1	46,5	47,5
Flevoland	47,6	45,8	45,8	51,2	46,0	49,4	--	45,2	--	--
Gelderland	47,7	47,7	47,6	48,2	46,0	47,5	42,3	47,4	48,2	46,4
Utrecht	48,6	46,0	47,1	50,3	47,4	46,4	48,1	48,2	45,4	44,0
N. Holland	47,0	46,1	47,3	46,8	45,5	46,0	47,7	46,7	46,5	44,4
Z. Holland	45,7	46,6	46,5	48,3	45,6	45,3	47,2	48,9	46,0	47,1
Zeeland	48,1	45,9	48,6	48,6	48,1	45,1	--	48,8	44,0	46,3
Noord-Brabant	45,0	46,9	47,5	49,0	47,0	47,7	44,4	47,1	45,6	45,6
Limburg	48,1	47,1	48,6	48,5	46,1	49,2	46,8	48,7	47,3	44,2
N	982	926	1252	1265	1270	1322	453	1345	791	1063
Eta ²	,028**	,012	,014	,007	,012	,021**	,074**	,010	,016	,018
Stedelijkheid										
Zeer sterk	44,3	45,1	45,2	48,4	44,6	43,6	46,5	48,9	45,0	44,8
Sterk	45,7	46,6	47,8	49,3	47,1	47,2	47,6	47,8	45,5	45,0
Matig	47,6	47,2	46,7	48,7	46,4	46,7	46,9	47,7	46,0	46,4
Weinig	47,1	47,3	48,3	49,0	47,0	47,6	45,6	47,9	47,3	47,3
Niet	49,8	48,6	50,8	46,9	47,5	49,2	47,7	48,1	47,3	46,5
N	982	926	1252	1265	1270	1322	453	1345	791	1063
Eta ²	,034**	,013*	,030**	,005	,009*	,024**	,008	,001	,010	,010*

* Overschrijdingswaarde F-toets $p < 0,05$; ** $p < 0,01$;
 -- aantal leerlingen kleiner dan 10

We kijken eerst naar de verschillen tussen de *landsdelen*, waarbij Groningen, Friesland en Drenthe tot Noord-Nederland worden gerekend, Overijssel, Flevoland en Gelderland tot Oost-Nederland, Utrecht en Noord- en Zuid Holland tot West-Nederland en Limburg en Noord-Brabant tot Zuid-Nederland. In groep 2 en groep 8 zijn de gemiddelde scores van de autochtone doelgroepelers overwegend het

hoogst in Noord-Nederland en het laagst in Zuid-Nederland. In groep 5 zijn de gemiddelde scores in Noord-Nederland ook het hoogst, maar vinden we de laagste scores in het westen van het land. De verschillen naar landsdeel zijn klein, maar significant bij de toetsen ‘Taal voor Kleuters’, en in groep 5 bij de toetsen ‘Woordenschat’ en ‘Rekenen/wiskunde’.

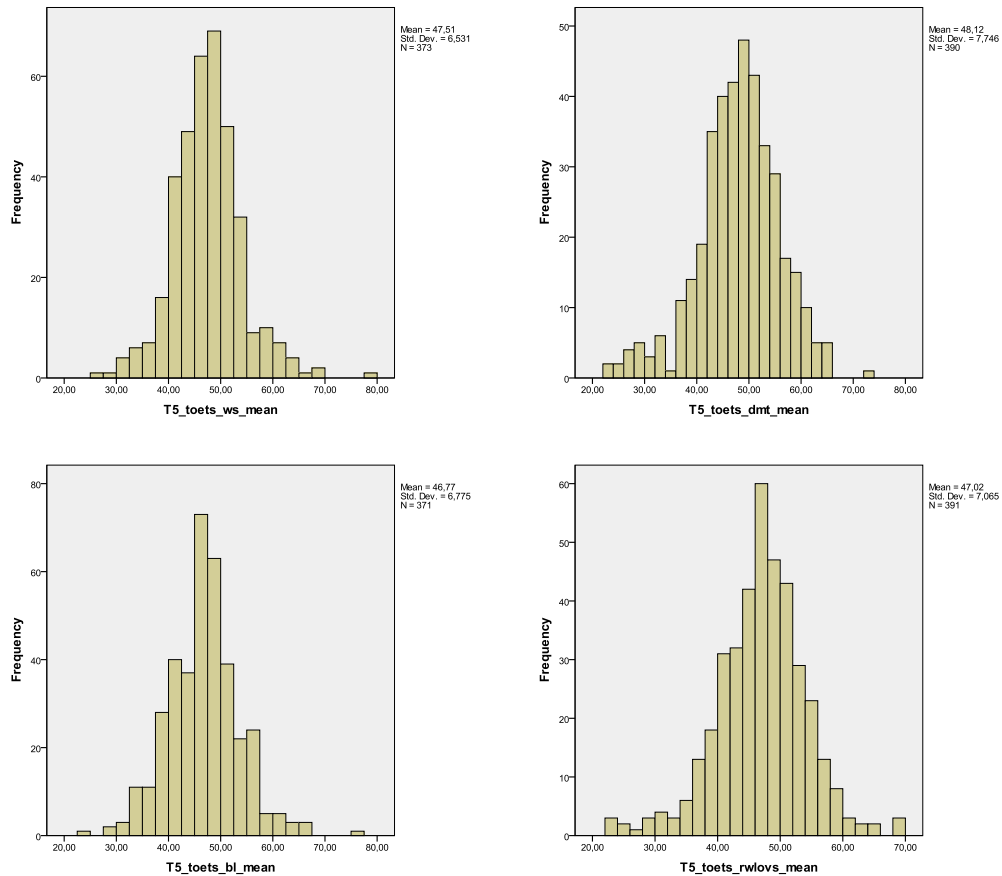
De landsdelen zijn vervolgens verder in te delen naar *provincies*. De provincie die op veel toetsen de hoogste gemiddelde score laat zien is Drenthe. In Groningen, Noord-Holland en Flevoland zien we relatief vaak de laagste gemiddelde score. Opvallend is dat Groningen het laagst scoort bij de rekentoetsen in alle drie de leerjaren.

Bij de indeling naar *stedelijkheid* treden significante verschillen op, met name in groep 2 en groep 5, en in groep 8 ook bij de toets Rekenen/wiskunde. Het patroon dat hier uit volgt wijst erop dat naarmate de stedelijkheid toe neemt, de resultaten van autochtone achterstandsleerlingen meer achterblijven. In meer rurale gebieden steken de resultaten relatief positief af, maar blijven wel lager dan het gemiddelde in de totale populatie (=50); een uitzondering hierop is de gemiddelde score in niet-stedelijke gemeenten op de toets ‘Woordenschat’ groep 5 (50,8). Het zijn dan ook de meer urbane provincies (de Randstedelijke provincies, Flevoland, en van de Noordelijke provincies Groningen) die lager scoren.

2.2.2.4 Verschillen tussen scholen

Om te bepalen in hoeverre de leerresultaten van autochtone achterstandsleerlingen verschillen tussen scholen, is in figuur 2.6 de gemiddelde score per school op de verschillende toetsen in grafieken weergegeven. In de figuur staan de gemiddelde scores op scholen op de vier toetsen in groep 5. Te zien is dat er een duidelijke spreiding is tussen scholen. Er zijn zelfs scholen die gemiddeld twee standaarddeviaties hoger (score 70) of lager (score 30) scoren met hun achterstandsleerlingen dan het gemiddelde van 50.

Figuur 2.6 – Spreiding gemiddelde leerresultaten autochtone achterstandsleerlingen over scholen in groep 5



We kunnen vaststellen waar de scholen met relatief hoog en laag scorende autochtone achterstandsleerlingen te vinden zijn, door ze weer in te delen naar landsdeel en stedelijkheid. Daarnaast is het interessant na te gaan of er een relatie is tussen de gemiddelde score van autochtone achterstandsleerlingen op een school en de samenstelling van de leerlingpopulatie. Die indelingen worden in de tabellen 2.8a-2.8d gemaakt.

In de tabel zijn de scholen in 3 categorieën ingedeeld: scholen die tot de 33% laagst scorende scholen behoren, scholen die tot de 33% hoogst scorende scholen behoren en de scholen daar tussen in, de gemiddeld scorende scholen.

Voor de samenstelling van de leerlingpopulatie zijn de scholen ingedeeld in de volgende categorieën (vgl. Jungbluth, 2003):

C1: meer dan 40% allochtone achterstandsleerlingen (opl. ouders max. Ibo);

C2: meer dan 40% autochtone achterstandsleerlingen (opl. ouders max. Ibo);

C3: meer dan 50% leerlingen met middelbaar opgeleide ouders (opl. ouders max. mbo);

C4: meer dan 50% leerlingen met hoger opgeleide ouders (opl. ouders max. hbo/wo);

C5: scholen die meer heterogeen zijn.

In de tabel zijn de hoogste percentages van de relatief hoog en laag scorende scholen vet gedrukt.

*Tabel 2.8a – Percentage scholen dat met hun autochtone achterstandsleerlingen in groep 5 een lager dan gemiddeld, gemiddeld, of hoger dan gemiddeld leerresultaat haalt bij **Woordenschat**, naar landsdeel, stedelijkheid en leerlingpopulatie*

	Laagste 1/3	Middelste 1/3	Hoogste 1/3
Landsdeel			
Noord-Nederland	18,6	32,6	48,8
Oost-Nederland	32,2	35,6	32,2
West-Nederland	38,5	37,2	24,3
Zuid-Nederland	32,6	26,3	41,1
Stedelijkheid			
Zeer sterk stedelijk	50,0	33,9	16,1
Sterk stedelijk	34,6	32,1	33,3
Matig stedelijk	29,3	46,3	24,4
Weinig stedelijk	26,4	34,1	39,6
Niet stedelijk	31,7	17,5	50,8
Leerlingpopulatie			
C1 ≥ 40% all. LBO	50,0	26,9	23,1
C2 ≥ 40% aut. LBO	38,9	22,2	38,9
C3 ≥ 50% MBO	31,2	32,8	36,0
C4 ≥ 50% HBO/WO	32,1	34,0	34,0
C5 heterogeen	31,8	36,4	31,8

Tabel 2.8b – Percentage scholen dat met hun autochtone achterstandsleerlingen in groep 5 een lager dan gemiddeld, gemiddeld, of hoger dan gemiddeld leerresultaat haalt op technisch lezen (**DMT**), naar landsdeel, stedelijkheid en leerlingpopulatie

	Laagste 1/3	Middelste 1/3	Hoogste 1/3
Landsdeel			
Noord-Nederland	29,5	29,5	40,9
Oost-Nederland	29,7	34,1	36,3
West-Nederland	38,2	32,2	29,6
Zuid-Nederland	31,1	35,9	33,0
Stedelijkheid			
Zeer sterk stedelijk	27,5	37,3	35,3
Sterk stedelijk	28,6	40,7	30,8
Matig stedelijk	33,3	32,1	34,5
Weinig stedelijk	31,3	34,3	34,3
Niet stedelijk	47,7	20,0	32,3
Leerlingpopulatie			
C1 ≥ 40% all. LBO	32,0	16,0	52,0
C2 ≥ 40% aut. LBO	42,1	42,1	15,8
C3 ≥ 50% MBO	36,2	36,2	27,5
C4 ≥ 50% HBO/WO	31,4	23,5	45,1
C5 heterogeen	30,6	35,7	33,8

Tabel 2.8c – Percentage scholen dat met hun autochtone achterstandsleerlingen in groep 5 een lager dan gemiddeld, gemiddeld, of hoger dan gemiddeld leerresultaat haalt bij **Begrijpend lezen**, naar landsdeel, stedelijkheid en leerlingpopulatie

	Laagste 1/3	Middelste 1/3	Hoogste 1/3
Landsdeel			
Noord-Nederland	21,7	32,6	45,7
Oost-Nederland	32,1	39,7	28,2
West-Nederland	38,5	29,7	31,8
Zuid-Nederland	31,3	33,3	35,4
Stedelijkheid			
Zeer sterk stedelijk	46,3	25,9	27,8
Sterk stedelijk	31,4	39,5	29,1
Matig stedelijk	33,8	32,5	33,8
Weinig stedelijk	27,0	36,0	37,1
Niet stedelijk	32,3	27,4	40,3
Leerlingpopulatie			
C1 ≥ 40% all. LBO	55,6	18,5	25,9
C2 ≥ 40% aut. LBO	26,3	36,8	36,8
C3 ≥ 50% MBO	35,9	29,7	34,4
C4 ≥ 50% HBO/WO	22,9	39,6	37,5
C5 heterogeen	30,9	36,2	32,9

Tabel 2.8d – Percentage scholen dat met hun autochtone achterstandsleerlingen in groep 5 een lager dan gemiddeld, gemiddeld, of hoger dan gemiddeld leerresultaat haalt bij **Rekenen/wiskunde**, naar landsdeel, stedelijkheid en leerlingpopulatie

	Laagste 1/3	Middelste 1/3	Hoogste 1/3
Landsdeel			
Noord-Nederland	28,9	28,9	42,2
Oost-Nederland	25,3	34,5	40,2
West-Nederland	44,8	31,2	24,0
Zuid-Nederland	24,8	35,2	40,0
Stedelijkheid			
Zeer sterk stedelijk	52,7	27,3	20,0
Sterk stedelijk	29,9	40,2	29,9
Matig stedelijk	34,9	34,9	30,2
Weinig stedelijk	25,8	29,9	44,3
Niet stedelijk	30,3	28,8	40,9
Leerlingpopulatie			
C1 ≥ 40% all. LBO	51,9	22,2	25,9
C2 ≥ 40% aut. LBO	36,8	26,3	36,8
C3 ≥ 50% MBO	29,9	32,1	38,1
C4 ≥ 50% HBO/WO	27,3	27,3	45,5
C5 heterofoon	34,6	37,8	27,6

Het beeld is tamelijk eenduidig: in het westen van het land staan de meeste scholen waar autochtone doelgroepleerlingen laag scoren op de vier toetsen; in het noorden van het land vinden we de meeste scholen waar deze leerlingen het juist goed doen. Daarmee samenhangend zien we ook een relatie met stedelijkheid: in zeer stedelijke gebieden staan de meeste scholen waar autochtone doelgroepleerlingen laag scoren, en in niet of weinig stedelijke gebieden vinden we de meeste scholen waar deze leerlingen het juist goed doen. Een uitzondering daarop is de toets voor technisch lezen, waarbij het precies omgekeerd is.

De meeste scholen die tot de laagst scorende categorie behoren, hebben meer dan 40% allochtone doelgroepleerlingen. Op deze scholen scoren de autochtone doelgroepleerlingen laag op Woordenschat, Begrijpend lezen en Rekenen/wiskunde. Ook hier is de DMT weer een uitzondering. Autochtone doelgroepleerlingen scoren op technisch lezen het laagst als er meer dan 40% autochtone doelgroepleerlingen op zitten en het hoogst op scholen met meer dan 40% allochtone doelgroepleerlingen. Op scholen met meer dan 50% kinderen van hoog opgeleide ouders (hbo/wo) doen autochtone doelgroepleerlingen het goed op Rekenen/wiskunde. Bij de toetsen Woordenschat en Begrijpend lezen maakt het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders niet zoveel uit voor de prestaties van de autochtone doelgroepleerlingen; het aandeel allochtone of autochtone leerlingen op de school is belangrijker.

3 Wat is er bekend uit eerder onderzoek?

In 2003 heeft het SCP een studie uitgebracht onder de titel ‘autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep’ (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). ‘Vergeten’, omdat de beleidsaandacht voor deze groep volgens het SCP achterbleef bij de problematiek. In de studie is verkend welke factoren samenhangen met de leerachterstand van autochtone doelgroepleerlingen en op basis daarvan worden verschillende verklaringen geopperd op het niveau van de leerling, het gezin, de school en de omgeving. Ze hebben betrekking op:

1. Leerlingkenmerken: uitgeput talent, vaker leer- en gedragsproblemen;
2. Gezinskenmerken: taalgebruik/dialect, lage ambities, gebrek aan cultureel kapitaal;
3. School- en leerkrachtkenmerken: lage leerkrachtverwachtingen, samenstelling leerlingenpopulatie, kleine (vaker zwakke) scholen, minder verwijzingen naar sb(a)o;
4. Omgevingskenmerken: type werkgelegenheid, aanbod scholen voor speciaal (basis) onderwijs en voortgezet onderwijs.

In hoofdstuk 1 zijn deze kenmerken uitgebreider beschreven. Ze vormden in het onderhavige onderzoek het uitgangspunt voor de literatuurstudie naar de oorzaken van de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. Wat is er uit ander onderzoek al bekend over de door het SCP genoemde factoren die de achterstand mogelijk veroorzaken en in stand houden? Ondersteunen ze de veronderstellingen van het SCP of wijzen ze in een heel andere richting? En geeft eerder onderzoek ook informatie over de verschillen in problematiek van autochtone doelgroepleerlingen in de stad en op het platteland?

In de volgende paragraaf bespreken we het onderzoek naar de door het SCP genoemde factoren.

3.1 Onderzoek naar factoren die de achterstand van autochtone doelgroepelingen kunnen verklaren

3.1.1 Onbenut en uitgeput talent

Het SCP opperde als mogelijke verklaring voor de achterstand van autochtone doelgroepelingen dat er sprake zou zijn van uitgeput talent. Dat zou betekenen dat de 'rek' eruit is en er geen onbenut talent aangeboord zou kunnen worden. Mulder, Roeleveld, & Vierke (2007) hebben in opdracht van de Onderwijsraad onderzoek gedaan naar onderbenutting van capaciteiten in primair- en voortgezet onderwijs. In deze studie is onderbenutting op verschillende wijzen onderzocht en ondermeer geoperationaliseerd als het verschil tussen de het potentieel (de capaciteiten) en de schoolprestaties van een leerling. Dat bracht aan het licht dat er zowel bij allochtone als bij autochtone doelgroepelingen nog onbenut potentieel aanwezig is. Als de scores op de NSCCT (niet schoolse cognitieve capaciteiten test) van deze groepen leerlingen worden vergeleken met de behaalde toetsresultaten voor rekenen en taal in de groepen 4, 6 en 8 van het basisonderwijs, dan blijkt dat er sprake is van onderpresteren. Dat wijst erop dat autochtone doelgroepelingen meer kunnen dan ze in de praktijk laten zien.

Latere analyses op de data van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ (Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen, & Meijer, 2011) laten opnieuw zien dat onderpresteren bij kinderen van laagopgeleide ouders vaker voorkomt dan bij leerlingen met hoger opgeleide ouders.

Er wordt wel geopperd dat als het onbenutte talent onder (kinderen van) laagopgeleiden nog niet uitgeput is, het wel uitgeput raakt (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003; Roeleveld e.a., 2011). Om dat te onderzoeken zou er systematisch trendonderzoek gedaan moeten worden naar de veranderingen in de loop van de tijd in de omvang van het reservoir met onbenut talent onder autochtone (en allochtone) achterstandsleerlingen.

Vooralsnog luidt de conclusie op basis van onderzoek dat er bij autochtone doelgroepelingen geen sprake is van uitgeput talent, maar nog steeds van onbenut talent.

3.1.2 Gedrag- en leerproblemen

Uit een uitgebreide studie van Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester & Koopman (2013) naar zorgleerlingen in het Nederlandse onderwijs, blijkt dat kinderen van laagopgeleide autochtone ouders relatief vaker zorgleerling zijn dan kinderen van

hoger opgeleide autochtone ouders. De problematiek van zorgleerlingen is divers en omvat vormen van externaliserend en internaliserend probleemgedrag, problematische werkhouding, problematische communicatie, verstandelijke beperkingen en leerachterstanden. Voorbeelden hierbij zijn adhd, dyslexie, faalangst, spreekstoornissen en zwakbegaafdheid. Ook komt meervoudige problematiek veelvuldig voor.

De problematiek van zorgleerlingen uit zich op verschillende wijzen. Zo is gemiddeld genomen het gedrag en de werkhouding van zorgleerlingen in de klas minder positief. Ook blijven de leerresultaten van zorgleerlingen over het algemeen achter bij die van niet-zorgleerlingen. Uit onderzoek naar de inclusie en verwijzing van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften blijkt verder dat zorgleerlingen van lager opgeleide ouders een bijna twee maal zo grote kans hebben om in een verwijzprocedure te zitten voor het speciaal onderwijs dan kinderen van middelbaar of hoog opgeleide ouders (Smeets, 2007; Smeets, Van der Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007). Autochtone kinderen van laag opgeleide ouders zijn daarbij weer vaker zorgleerling dan allochtone kinderen van laag opgeleide ouders (Smeets e.a. 2007).

Deze bevindingen ondersteunen dus de hypothese van het SCP dat de achterstand van autochtone doelgroepopleerlingen te maken kan hebben met het feit dat ze vaker gedrags- en leerproblemen hebben.

3.1.3 Verwachtingen van leerkrachten en ouders

Jungbluth (2003) veronderstelt dat het onderwijsaanbod dat leerlingen op basisscholen krijgen verschilt, en dat dit te maken heeft met het ouderlijk milieu van de leerling. In de klas wordt voor leerlingen van laagopgeleide ouders door de leerkracht (bewust of onbewust) een ander aanbod gerealiseerd dan voor leerlingen van hoogopgeleide ouders. Leerkrachten hebben bij voorbaat verschillende verwachtingen van leerlingen, onafhankelijk van hun talent. Bij kinderen van laagopgeleide ouders zijn die verwachtingen lager dan bij kinderen van hoogopgeleide ouders. Dat wordt ook wel 'verborgen selectie' genoemd. Het gevolg daarvan is dat er bij autochtone doelgroepopleerlingen niet 'uitgehaald wordt wat erin zit' en er vaker sprake is van onderpresteren.

Ook de ambities en verwachtingen van ouders ten aanzien van hun kinderen zijn milieugebonden. Uit het onderzoek van Mulder e.a. (2007) blijkt dat lager opgeleide ouders en hun kinderen vaker dan hoger opgeleide ouders al in groep 2 van de basisschool op een lager vo-type mikken dan gezien het prestatieniveau mogelijk zou zijn. Ook verschillen ouders in de mate waarin zij überhaupt betrokken (kunnen) zijn bij de schoolloopbaan en schoolvorderingen van hun kinderen (Driessen, Smit & Slegers, 2005). Hun onderzoek wees uit dat laagopgeleide ouders lagere ambities hebben

als het gaat om de schoolcarrière van hun kinderen. Omdat laagopgeleide ouders zelf weinig opleiding hebben genoten, hebben zij geen hoge verwachtingen of weten zij niet wat te verwachten van de onderwijsloopbaan voor hun kinderen. Dit betreft dan een vorm van zelfselectie (Mulder e.a., 2007; Bronneman-Helmers, 2011).

Ter voorkoming van onderpresteren onder kinderen van laagopgeleide ouders, is het bijstellen van verwachtingen van zowel ouders als leerkrachten daarom een eerste voorwaarde, zo stellen Mulder e.a. (2007) in hun studie voor de Onderwijsraad.

Deze bevindingen en veronderstellingen ondersteunen de hypothese van het SCP dat de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen te maken kan hebben met lage ambities van leerkrachten en ouders.

3.1.4 Ouderlijke hulpbronnen

De sociale reproductietheorie van Bourdieu stelt dat maatschappelijke posities en opleidingskansen in de samenleving, en daarmee sociale ongelijkheden, worden overgedragen door ouders op hun kinderen. Het gaat hier om de overdracht van veranderlijke factoren, buiten bijvoorbeeld biologische kenmerken als intelligentie (Driessen, Doesborgh & Claassen, 1999).³ De overdracht gaat voor een groot deel via culturele ‘hulpbronnen’, die grofweg kunnen worden onderverdeeld in het taalgebruik van ouders, de cultuurparticipatie van ouders en de educatieve socialisatie door ouders (o.a. De Graaf, 1985; Driessen, Doesborgh & Claassen, 1999).

Wat betreft het *taalgebruik* spreken Driessen, Doesborgh, & Claassen (1999) ook wel over ‘linguïstisch kapitaal’. Daarbij gaat het om zaken als taalbeheersing, taalvoorkeuren en geletterdheid. Driessen (2003) onderzocht verschillen in onder meer taalbeheersing en thuistaal van ouders en de effecten daarvan op cognitieve competenties van hun kinderen op school (leerresultaten rekenen en taal). Hij concludeert dat een betere taalbeheersing van de ouders een positief effect heeft op de taalprestaties van de kinderen, en dat een andere thuistaal dan het Standaardnederlands doorgaans een negatief effect op de taalprestaties heeft. Autochtone doelgroepleerlingen zijn hierdoor in het nadeel: de taalbeheersing van ouders neemt gemiddeld genomen af naarmate het opleidingsniveau lager is en in de lagere sociale milieus wordt minder vaak Standaardnederlands gesproken.

Met betrekking tot de taal die thuis wordt gesproken kan voor autochtone groepen in het bijzonder worden gewezen op het gebruik van dialect. Uit onderzoek naar dialecten en streektaalen blijkt dat deze steeds minder worden gesproken, hoewel er regio's

3 Daarnaast zijn interacties mogelijk tussen erfelijke en omgevingsfactoren.

zijn die afwijken van deze trend. Onder diegenen die wel dialect spreken (leerlingen en hun ouders) zijn laagopgeleiden meer vertegenwoordigd dan hoger opgeleiden (Driessen, 2006). Het gebruik van dialect thuis is echter niet noodzakelijk negatief, en kan zelfs positief werken (afhankelijk van het dialect in kwestie) op de taalprestaties van leerlingen (Van der Slik, Driessen & De Bot, 2000; Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002; Driessen, 2006).

Cultuurparticipatie betreft de deelname aan 'hoge' cultuurvormen als theater, ballet en museumbezoek. Het onderzoek van Driessen (2003) wees uit dat cultuurparticipatie door ouders als hulpbron voor hun kinderen geen sterk effect gaf op de leerresultaten rekenen en taal in het primair onderwijs. Ook onderzoek van De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp (2000) laat zien dat de cultuurparticipatie van ouders geen grote invloed heeft op het onderwijssucces van kinderen.

Onder *educatieve socialisatie* worden verschillende componenten verstaan, waaronder schoolondersteunend gedrag, leessocialisatie en (overige) mediasocialisatie. Schoolondersteunend gedrag (de mate waarin ouders betrokken zijn bij school, het leren bevorderen en hun kind daarbij tot steun zijn) komt minder voor in gezinnen uit de lagere sociale milieus, waardoor kinderen minder goed worden voorbereid en ondersteund bij het aanleren van schoolse vaardigheden (Driessen e.a., 2012).

Onderzoek naar leessocialisatie, in de vorm van voorlezen en samen naar prentenboeken kijken bij vijf- tot zesjarige kinderen, laat zien dat dit een positieve invloed heeft op met name de taalvaardigheid. Leessocialisatie hangt sterk samen met het opleidingsniveau van de ouders; laag opgeleide ouders doen hier veel minder aan (Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2011).

Uit Prima-onderzoek blijkt dat samen tv-kijken en (computer)spelletjes doen (hier 'mediasocialisatie' genoemd) een positief effect kan hebben op de schoolprestaties, maar dat dit wel afhangt van de programma's waarnaar wordt gekeken, het soort spelletjes dat wordt gespeeld en de manier waarop ouders de kinderen daarin begeleiden. Hoog opgeleide ouders kijken bijvoorbeeld vaker samen met hun kind naar het Jeugdjournaal en Klokhuis, geven daarbij uitleg en praten er samen over. In gezinnen met laag opgeleide ouders kijken kinderen veel vaker alleen naar de tv, terwijl ouders andere dingen aan het doen zijn (Mulder & Driessen, 1996; Leseman & Doolaard, 2008).

De veronderstelling van het SCP dat gebrek aan cultureel kapitaal een verklarende factor kan zijn voor de hardnekkige achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen vindt dus steun in de literatuur, vooral ten aanzien van taalgebruik, leessocialisatie en onderwijsondersteunend gedrag.

3.1.5 Schoolgrootte en schoolsamenstelling

Onderzoek in het primair onderwijs geeft aanwijzingen dat grotere basisscholen tot betere leerresultaten leiden vanwege schaalvoordelen (De Haan, Leuven, & Oosterbeek, 2011). Eén van de schaalvoordelen zou kunnen zijn dat grotere scholen meer capaciteit en expertise in huis hebben om leerlingen met gedrag- en leerproblemen en andere zorgleerlingen te ondersteunen. Onderzoek van Smeets (2007) lijkt dit te bevestigen. Hij concludeert namelijk dat naarmate scholen groter zijn, leerlingen minder snel naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Aangezien autochtone doelgroep-leerlingen relatief vaak op kleine scholen zitten (dat gaat vooral op voor het noorden van het land), profiteren zij daar mogelijk minder van.

Behalve de omvang van de school is ook de samenstelling van de school van belang, vooral wat betreft de verhouding achterstandsleerlingen - niet-achterstandsleerlingen. De samenstelling kan wijzen op sociaal-economische en/of etnische segregatie. Uit grootschalig onderzoek naar de effecten van schoolcompositie blijkt dat de concentratie van met name allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders samenhangt met lagere leerresultaten op het gebied van reken in de onderbouw (groep 4), en lagere resultaten op het gebied van taal in zowel de onder- (groep 4) als de bovenbouw (groep 8). (Driessen, Doesborgh, Ledoux, Van der Veen & Vergeer (2003) en Driessen (2007). Een verklaring voor een dergelijk negatief effect is dat leerlingen op zwarte scholen minder in contact komen met de Nederlandse taal. Ook op scholen met een concentratie van autochtone achterstandsscholen kan het taalgebruik onvoldoende rijk zijn door het gebruik van dialect en streektaal. Ook daar kunnen autochtone doelgroepleerlingen niet of minder profiteren van de positieve invloed van kinderen met meer schoolse bagage (bv. wat betreft woordenschat). Dat komt bovenop de taalachterstanden die thuis worden opgelopen. Recent onderzoek laat overigens zien dat segregatie-effecten met de tijd af lijken te nemen (Karssen e.a., 2010; Herweijer, 2011).

De hierboven aangehaalde onderzoeken ondersteunen de veronderstelling van het SCP dat de schoolgrootte en samenstelling van de leerlingpopulatie een rol kunnen spelen bij het ontstaan en in stand houden van de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen.

3.1.6 Inrichting van het onderwijs

De samenstelling van de leerlingpopulatie kan ook invloed hebben op het aanbod en de inrichting van het onderwijs. Dat kan twee kanten op gaan: het kan leiden tot niveauverlaging (de niveauverlagingshypothese), of tot specialisatie (de specialisatie-

hypothese) (Driessen e.a., 2003). Beide varianten kunnen van invloed zijn op de onderwijskansen van autochtone achterstandsleerlingen.

Niveauperlagings van het onderwijsaanbod zou ontstaan doordat de leerkracht inhoudelijk en qua omvang het lesaanbod naar beneden bijstelt, om het aan te passen aan het groepsgemiddelde of aan de dominante groep in de klas (ook wel het nivellerings-effect genoemd; Driessen, 2003). Op achterstandsscholen worden daardoor leerlingen die op een hoger dan gemiddeld niveau zitten onvoldoende gestimuleerd en uitgedaagd (Driessen, 2007).

Jungbluth (2003) heeft onderzoek gedaan naar het onderwijsaanbod aan verschillende doelgroepen op verschillende typen scholen. Over het algemeen is op scholen met veel achterstandsleerlingen de aangeboden leerstof beperkter en minder complex dan op scholen met geen of weinig leerlingen uit achterstandsgroepen (de lat wordt lager gelegd). Een conclusie uit het onderzoek is dat verschillen tussen typen scholen in het aanbod en de inrichting van het onderwijs veroorzaakt worden door verschillen in verwachtingen van de leerkracht. Hoe meer achterstandsleerlingen, hoe lager de verwachtingen voor de hele groep, hoe lager de lat wordt gelegd. Later, soortgelijk opgezet onderzoek heeft dit echter niet bevestigd (Overmaat, Ledoux & Van der Veen, 2005).

Specialisatie in het onderwijs ontstaat wanneer het lesaanbod, pedagogisch-didactisch handelen en ondersteuning worden afgestemd op de specifiek aanwezige groepen in school, zoals de specialisatie in het omgaan met leerlingen met een taalachterstand. Het onderwijsaanbod en ondersteuning passen zich aan de behoeftes van bepaalde groepen leerlingen aan (Driessen e.a., 2003). Op achterstandsscholen blijkt vaker sprake te zijn van een 'relatief taalarme omgeving', welke mogelijk nadelig van invloed is op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Om dit te compenseren hebben leerkrachten en schoolleiders extra kwaliteiten en vaardigheden nodig ten behoeve van de (ondersteuning van de) omgang met diversiteit; kwaliteiten die niet altijd aanwezig zijn (Meijnen, 2003).

Onderzoek van Driessen e.a. (2003) leert dat op scholen met veel achterstandsleerlingen vaker ook meer beleid en ondersteuning voor achterstandsleerlingen aanwezig is. Zo wordt op deze scholen vaker ingezet op het taalbeleid, op vormen van adaptief onderwijs, en op de contacten met ouders. Dit wijst op specialisatie. Op achterstandsscholen presteren doelgroep leerlingen dan ook vaak beter dan op niet-achterstandsscholen.

In haar proefschrift onderzoekt Hornstra (2013) de relatie tussen motivatie van leerlingen en de inrichting van het basisonderwijs. Zij maakt bij het laatste een onderscheid tussen een meer traditionele wijze van lesgeven (vanuit de leerkracht) en een

meer moderne didactiek waarbij leerlingen een actievere rol hebben in hun eigen leerproces. Het betreft aanvullend onderzoek op de eerste en tweede meting van het COOL⁵⁻¹⁸-cohortonderzoek, waarin leerlingen tussen groep 5 en groep 8 op vijf meetmomenten zijn onderzocht. Een conclusie uit het onderzoek is dat in groep 5 verschillende sociaal-economische en etnische groepen nog een vergelijkbare motivatie en werkhouding in de klas hebben, maar dat leerlingen met een lage sociaal-economische status hierin vervolgens een relatief nadelige ontwikkeling laten zien tussen groep 5 en groep 8. De relatie tussen moderne didactiek (innovatief leren) en motivatie(ontwikkeling) bleek niet eenduidig, dat wil zeggen dat deze ontbrak of afhankelijk van verschillende aspecten een positieve dan wel negatieve invloed had. Voor leerlingen met een lage sociaal-economische status hangt meer innovatief leren samen met een negatieve ontwikkeling van de motivatie en de rekenprestaties. Innovatief leren is voor hen minder geschikt of minder aangepast. Minder culturele (linguïstische) hulpbronnen van huis uit worden als mogelijk verklarende factor aangedragen voor deze mismatch tussen behoefte van leerlingen en onderwijsinrichting voor leerlingen met een lage sociaal-economische status. De auteur concludeert in het algemeen dat haar onderzoek er op wijst dat ‘...leerkrachten minder goed in staat zijn op succesvolle wijze innovatief les te geven aan jongens, leerlingen met lage ses en allochtone leerlingen’ (Hornstra, 2013).

3.1.7 Verschillen tussen stad en platteland

In verschillende studies (bijv. Meijnen, 2003; Mulder & Meijnen, 2013; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003) wordt er op gewezen dat achtergronden, kenmerken en contexten van autochtone doelgroepleerlingen in plattelandsregio’s anders zijn dan die van autochtone doelgroepleerlingen in stedelijke gebieden. Als gevolg daarvan kunnen de verklaringen voor de achterblijvende leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen ook verschillen naar de mate van stedelijkheid van de omgeving waarin leerlingen opgroeien.

Vogels & Bronneman-Helmers (2003) dragen aan dat op het platteland verwachtingen en ambities van ouders en leerkrachten lager zijn dan in de grote stad. Dit zou mogelijk samenhangen met verschillen in werkgelegenheidsstructuur, leefstijlen, en het aanbod van en verbindingen met scholen voor algemeen vormend vervolgonderwijs. De grote(re) stad zou een meer maatschappelijk competitieve omgeving bieden, en daar zouden leerachterstand en lage verwachtingen veel vaker samenhangen met vormen van structurele gezinsproblematiek.

Verschillen in linguïstische hulpbronnen tussen stad en platteland zijn er in het gebruik van een streektaal of dialect. Uit onderzoek van Driessen (2006) blijkt dat er in

de vier grote steden nauwelijks dialect wordt gesproken door ouders of hun kinderen. Gebruik van dialect is wel vaker aanwezig in de overige grote steden en het verstedelijkt platteland, en komt het meeste voor op het platteland; de spreiding naar stedelijkheid verschilt echter per dialect of streektaal.

Uit de ‘dorpenmonitor’ van het SCP (Steenbekkers & Vermeij, 2013) blijkt dat bijna alle kleine basisscholen zich op het platteland bevinden. Ze staan in kleine afgelegen dorpen en hebben ook grotere kans een ‘zwakke school’ te zijn (vgl. ook De Haan, Leuven & Oosterbeek, 2011).

Absoluut gezien zijn de meeste autochtone doelgroepleerlingen te vinden in stedelijke gebieden, maar op het platteland zijn autochtone doelgroepleerlingen meer geconcentreerd binnen scholen. Ook dit blijkt uit de ‘dorpenmonitor’: in kleine afgelegen dorpen ligt het opleidingsniveau van ouders het laagst, en maken autochtone doelgroepleerlingen relatief gezien een groter deel uit van de schoolpopulatie.

De mate van verwijzing van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en inclusie in het ‘reguliere’ onderwijs verschilt tussen stedelijke en niet-stedelijke gebieden. In stedelijke gebieden wordt meer verwezen dan in niet-stedelijke gebieden, maar in zeer stedelijke gebieden weer minder dan in stedelijke gebieden (Ledoux, Smeets & Van der Veen, 2005). Dit kan samenhangen met verschillen tussen stad en platteland wat betreft de grootte van scholen (Smeets, 2007), het aanbod van speciaal onderwijs (de verwijsmogelijkheden; Smeets, 2007), en de samenstelling van scholen (op scholen met veel Turkse en Marokkaanse leerlingen wordt relatief minder verwezen, op scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen juist meer (Ledoux, Smeets & Van der Veen, 2005).

3.2 Van eerder onderzoek naar hypotheses

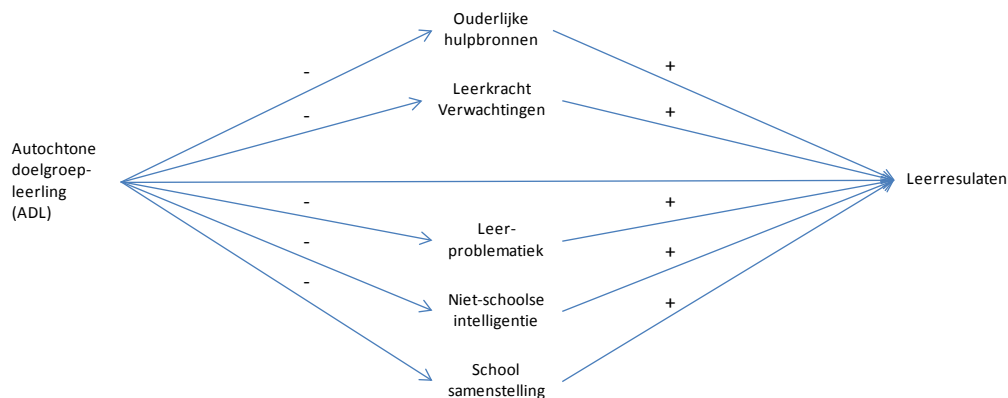
Het literatuuronderzoek ondersteunt de meeste van de door het SCP genoemde mogelijke verklaringen voor de hardnekkige achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen. Alleen voor de uitgeput-talent-hypothese zijn geen aanwijzingen gevonden.

Het onderzoek laat zien dat bepaalde kenmerken van leerlingen, ouders, leerkrachten, school en omgeving gevolgen hebben voor de schoolprestaties, en dat leerlingen met laag opgeleide ouders op veel van die kenmerken in ongunstige zin verschillen van leerlingen met middelbaar of hoger opgeleide ouders: er zijn minder culturele hulpbronnen in het gezin aanwezig, leerkrachten hebben lagere verwachtingen van hen, hun ouders hebben lagere ambities, ze hebben vaker leer- en gedragsproblemen, en zitten op scholen met een minder gunstige kenmerken (achterstandsconcentratie en kleinere scholen). Deze verschillen vormen ieder voor zich en tezamen verklaringen voor de negatieve relatie tussen sociaal-economische achterstand en leerresultaten.

Met betrekking tot deze kenmerken kunnen verschillende theoretische verklaringen worden opgesteld die we deels met data uit het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek kunnen toetsen. Dat geldt voor het effect van ouderlijke hulpbronnen, leerkrachtverwachtingen, leerproblematiek, niet-schoolse capaciteiten en schoolsamenstelling. Andere door het SCP genoemde verklaringen die we níet met de COOL-data kunnen toetsen omdat gegevens daarover ontbreken, zoals lage verwachtingen van de ouders, schoolgrootte en inrichting van het onderwijs, zijn onderzocht via interviews op scholen en een vragenlijst die bij de ouders is afgenomen. Daar gaan we in hoofdstuk 5 en 6 op in.

In schema 3.1 staat het model van theoretische verwachtingen die we op basis van de COOL-data kunnen toetsen.

Schema 3.1 – Theoretische verwachting



De hypothesen die op basis van de COOL-data worden getoetst luiden als volgt:

De ouderlijke-hulpbronnen-hypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen (afgekort tot 'adl') worden verklaard doordat hun ouders a) minder aan leessocialisatie doen, b) minder aan (overige) mediasocialisatie doen, c) het Nederlands minder goed beheersen en d) minder schoolondersteunend gedrag laten zien. Dit alles in vergelijking met ouders van autochtone niet-doelgroepleerlingen.

De leerkrachtverwachtingshypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard doordat leerkrachten, ook bij gelijke cognitieve capaciteiten van de leerlingen, lagere

verwachtingen van hen hebben dan van autochtone niet-doelgroepleerlingen, en bij hen onderpresteren minder snel wordt herkend.

De leerproblematiekhypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard doordat zij in vergelijking met niet-doelgroepleerlingen relatief vaak a) werk- en gedragsproblemen vertonen en b) zorgleerling zijn.

De schoolsamenstellingshypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard doordat zij in vergelijking met autochtone niet-doelgroepleerlingen a) vaker kleinere scholen en b) scholen met hogere concentratie achterstandsleerlingen bezoeken.

De onbenut-talent-hypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard doordat bij hen niet alle capaciteiten optimaal worden benut. Er is bij deze groep dus nog sprake van onbenut talent.

Causaliteit

Het schema en de geformuleerde hypothesen drukken causaliteit uit: intermediërende variabelen worden verklaard door de ouderlijke opleiding (al dan niet doelgroepleerling zijn) en worden verondersteld te leiden tot de uitkomstvariabelen: de leerresultaten van leerlingen in groep 5. Echter bij de relatie tussen leerkrachtverwachtingen en leerresultaten is deze causaliteit problematisch. Enerzijds wordt theoretisch verwacht dat leerkrachtverwachtingen ertoe leiden dat de lat voor leerlingen lager of hoger wordt gelegd en dat dit een zelfstandig effect geeft op de leerresultaten. Anderzijds is het niet vreemd om te veronderstellen dat de leerkracht zijn of haar verwachtingen in belangrijke mate baseert op de daadwerkelijk schoolprestaties. De relatie is dus wederkerig. Om met meer zekerheid causale uitspraken te kunnen doen, maken we gebruik van het longitudinale karakter van het COOL-cohortonderzoek (zie volgende hoofdstuk) en wordt niet de leerkrachtverwachting in groep 5 als verklarende variabele genomen, maar de leerkrachtverwachting toen de leerling in groep 2 zat. Dit gaat vooraf in de tijd aan de leerresultaten in groep 5, en daardoor is de causaliteit wel aannemelijk.

Bij de bepaling van de lees- en mediasocialisatie gaan we eveneens uit van informatie die is verkregen toen de leerling in groep 2 zat. Dat heeft te maken met het feit dat de oudervragenlijst waar vragen over lees- en mediasocialisatie zijn opgenomen, alleen in groep 2 wordt afgenomen.

In het volgende hoofdstuk worden de hypothesen in onderlinge samenhang getoetst.

4 Analyse en resultaten

4.1 Databronnen

De data voor de hypothesetoetsing zijn afkomstig uit de eerste en tweede meting van het grootschalige cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Uit de tweede meting (schooljaar 2010/2011; Driessen, Mulder, & Roeleveld, 2012) zijn de autochtone leerlingen in groep 5 uit de totale steekproef geselecteerd. De totale steekproef bestaat uit een representatieve steekproef plus een aanvullende steekproef speciaal gericht op achterstandsscholen. De gegevens uit de tweede meting zijn aangevuld met enkele variabelen uit de eerste meting vanwege het causaliteitseffect (zie vorige hoofdstuk), of vanwege het feit dat enkele gegevens alleen in groep 2 zijn opgevraagd.

Er zijn in COOL⁵⁻¹⁸ verschillende instrumenten en bronnen benut om informatie over de leerlingen te verkrijgen. De achtergrondkenmerken (ethniciteit en opleiding ouders) van leerlingen zijn opgevraagd via de schooladministratie. Toetsscores zijn grotendeels digitaal verkregen vanuit de leerlingvolgsystemen die de scholen gebruiken; alleen de scores van de NSCCT (Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test) zijn schriftelijk aangeleverd. Informatie over gedragskenmerken, leerlingzorg, ouderbetrokkenheid, inschatting onderpresteren en leerkrachtverwachtingen is verzameld via het leerlingprofiel, een vragenlijstje per leerling dat door de groepsleerkrachten is ingevuld. Verder is informatie uit de oudervragenlijst gebruikt.

In tabel 4.1 staan de diverse instrumenten en bronnen.

Tabel 4.1 – Databronnen

Instrument	Bron	COOL 1e meting (groep 2)	COOL 2e meting (groep 5)
Achtergrondkenmerken	Schooladministratie		X
Toetsscores	Leerlingen		X
Leerlingprofielvragenlijst	Leerkrachten groep 5		X
	Leerkrachten groep 2	X	
Oudervragenlijst	Ouders	X	X

4.2 Operationalisering

Hieronder worden de operationalisering van de gebruikte variabelen kort besproken. Met uitzondering van de variabelen ‘leessocialisatie’, ‘mediasocialisatie’ en ‘taalbeheersing ouders’ worden al eerder binnen het COOL-onderzoek geconstrueerde en geteste schalen gebruikt (zie Driessen e.a., 2009; Driessen, Mulder & Roeleveld, 2012). Als hiervan is afgeweken, wordt dit beschreven.

A. Leerresultaten

De leerresultaten in groep 5 hebben betrekking op verschillende domeinen die met (Cito)toetsen zijn gemeten: de toets Woordenschat meet de woordenschat in geschreven taal, de toets Begrijpend lezen meet de vaardigheid in tekstbegrip, de Drieminutentoets de vaardigheid in technisch lezen en de toets Rekenen/wiskunde meet verschillende aspecten van vaardigheid in rekenen en wiskunde. Voor de vergelijkbaarheid van de toetsen zijn de vaardigheidsscores voor de autochtone leerlingen (doelgroep- en niet-doelgroep) omgezet in T-scores, met de score 50 als gemiddelde en 10 als standaarddeviatie.

B. Autochtone doelgroepopleerling

Doelgroepopleerlingen zijn leerlingen waarvan beide ouders maximaal een LBO-opleiding hebben gevolgd; niet-doelgroepopleerlingen hebben hoger opgeleide ouders. Autochtone leerlingen zijn leerlingen van wie beide ouders of in ieder geval de moeder in Nederland zijn geboren.

C. Niet-schoolse capaciteiten

Bij leerlingen in groep 5 wordt een test afgenomen om niet-schoolse 'intelligentie' te meten: de Niet-Schoolse Cognitive Capaciteiten Test (NSCCT; Van Batenburg & Van der Werf, 2004). Deze test kan, in combinatie met de Cito-toetsen, onder meer worden gebruikt om onderpresteren en onderbenutting te detecteren. De test bestaat uit verschillende subtesten: ‘figuur samenstellen’, ‘exclusie’, ‘getallenreeksen’, ‘categorieën’ en ‘analogieën’. In onze analyses wordt de totaalscore gebruikt.

D. Leerproblematiek

Zorgleerling

Met zorgleerling bedoelen we een leerling die een ‘rugzak’ heeft, ambulante begeleiding krijgt vanuit het speciaal onderwijs, in een verwijspprocedure zit voor speciaal (basis)onderwijs, een eigen handelingsplan heeft en/of een eigen leerlijn volgt.

(Werk)gedrag

De gedragschaal uit het COOL-onderzoek is gebaseerd op items uit het Leerlingprofiel. De leerkracht heeft alle leerlingen beoordeeld op een vijfpuntsschaal, lopend van

1) 'beslist onwaar' tot 5) 'beslist waar'. Daarbij gaat het om de volgende uitspraken: 'deze leerling is vaak brutaal'; 'houdt zich aan de regels'; 'probeert altijd eigen zin door te drijven'; 'maakt nooit ruzie'. De schaal is zo geconstrueerd dat een hogere score (gemiddelde van de itemscores) wijst op beter gedrag.

De werkhoudingschaal, eveneens uit het Leerlingprofiel, heeft dezelfde scoringsmogelijkheden, maar dan bij de volgende uitspraken: 'deze leerling werkt nauwkeurig', 'denkt al gauw dat het werk af is'; 'houdt snel op als iets niet lukt'. Een hogere score op de schaal wijst op een betere werkhouding.

Beide schalen hangen sterk met elkaar samen; schaalscores zijn daarom gemiddeld tot het meetconstruct (werk)gedrag.

E. Verwachtingen bij leerkrachten

Leerkrachtverwachting (groep 2)

Aan de leerkracht is, eveneens in het Leerlingprofiel, gevraagd een inschatting te geven van het niveau van voortgezet onderwijs dat de leerling na groep 8 aankan. Daarbij kon gekozen worden voor: 1) vmbo-beroepsgericht; 2) vmbo-theoretisch; 3) havo; en 4) vwo. Een leerkracht kon bij twijfel ook twee richtingen aangeven. Als bijvoorbeeld zowel havo als vwo is aangekruist, krijgt de leerling de score 3,5.

De vraag is gesteld aan leerkrachten van groep 2. Dit gaat vooraf in de tijd aan de leerresultaten in groep 5, en daardoor is de causaliteit aannemelijker dan wanneer de vraag wordt gesteld aan de leerkracht van de groep waarin de leerresultaten zijn gemeten. In het laatste geval is de kans op wederkerigheid immers groot.

Onderpresteren (groep 2)

Aan de leerkracht is in het Leerlingprofiel ook gevraagd aan te geven of er bij een leerling sprake is van onderpresteren. Gevraagd is in hoeverre (volgens de leerkracht) prestaties achterblijven bij de capaciteiten, leerlingen eigenlijk (nog) beter kunnen presteren en in hoeverre prestaties een goed beeld geven van het talent van de leerling. Het gemiddelde van de itemscores, tussen 1 en 5, vormt de schaal 'onderpresteren'; hoe hoger de schaalscore hoe sterker er sprake is van onderpresteren. Het gaat om het oordeel in groep 2.

F. Ouderlijke hulpbronnen

Ouderlijke betrokkenheid

Aan de leerkracht is ook gevraagd naar de houding van ouders/verzorgers ten aanzien van school. Uitspraken betreffen het gezin van de leerling: In dit gezin ... 'zijn ouders actief betrokken bij de school'; 'worden leren en nieuwsgierigheid bevorderd'; 'zijn de ouders het kind bij het leren tot steun'. Ook hier konden leerkrachten per leerling op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre de stellingen van toepassing zijn. Tezamen vormen deze items de schaal 'ouderbetrokkenheid'.

Taalbeheersing ouders

Informatie over de taalbeheersing door de ouders is verkregen via de oudervragenlijst. De (actieve) taalbeheersing van de ouders is een combinatie van de schrijf- en spreekvaardigheid van beide ouders in de Nederlandse taal. Aan de ouder die de vragenlijst invulde, is gevraagd om de eigen taalbeheersing én die van de partner in te schatten door voor beide vaardigheden één van de vijf scores te geven tussen 1) 'niet of zeer slecht' en 5) 'zeer goed'. Vervolgens is uitgegaan van de gemiddelde score van beide ouders. In het geval er sprake was van één ouder dan telde de gemiddelde score van die ouder.

Lees- en mediasocialisatie

Vragen met betrekking tot leessocialisatie en (overige) mediasocialisatie worden in COOL alleen gesteld aan ouders van leerlingen in groep 2. De mate van leessocialisatie is bepaald aan hand van de antwoordscores op twee vragen: 'Hoe vaak komt het voor dat u en/of uw partner samen met het kind een (prenten)boek of strip lezen?' en 'Hoe vaak komt het voor dat u en/of uw partner het kind voorlezen?'. Antwoordcategorieën zijn gecodeerd als 1) (bijna)nooit; 2) paar keer per maand; 3) paar keer per week; en 4) elke dag. Het gemiddelde van beide items vormt de score op de schaal leessocialisatie: hoe hoger de schaalscore, hoe meer lezen in de kleutertijd is bevorderd.

De schaal 'mediasocialisatie' is uit twee andere vragen samengesteld. Gevraagd is hoe vaak ouders 'samen met het kind naar een kinderprogramma op de tv kijken' en hoe vaak zij 'samen met het kind een spelletje of computerspelletje doen'. Hoe hoger de score op deze schaal, hoe meer er binnen het gezin aan mediasocialisatie werd gedaan in de vroege jeugd van de leerling.

In bijlage B.2a staan de resultaten van de factoranalyse.

G. Schoolsamenstelling

Per school is de zogenoemde *schoolscore*⁴ berekend. De schoolscore geeft een indicatie van de leerlingsamenstelling van de school. Hoe hoger de score, hoe groter het aandeel doelgroepleerlingen op de school is, en hoe groter de sociaal-etnische achterstand van de schoolpopulatie.

De *schoolgrootte* betreft het aantal leerlingen in de hele school in het schooljaar 2009/2010.

4 De schoolscore wordt berekend door het gewogen aantal leerlingen van een school (dus met verdisconteringen van hun wegingsfactor) te delen door het ongewogen aantal leerlingen. De uitkomst van deze rekensom wordt met 100 vermenigvuldigd.

In tabel 4.2 zijn enkele beschrijvende statistieken van deze kenmerken weergegeven. Bij kenmerken die als niet-categorisch worden beschouwd, gaat het om gemiddelden en standaarddeviaties; bij de categorische kenmerken om percentages. Een correlatietabel van de intermediërende kenmerken staat in bijlage B.2b.

Tabel 4.2 –Beschrijving variabelen

	N	Bereik	gemiddelde	sd	%
Leerlingkenmerken					
Woordenschat	8630	15,6-101,9	50,0	10,0	
Begrijpend lezen	8645	14,4-102,8	50,0	10,0	
Technisch lezen	8734	11,0-80,9	50,0	10,0	
Rekenen en Wiskunde	9079	2,6-83,9	50,0	10,0	
Achterstandsleerling	9919	0/1			14,57
Niet-schoolse capaciteiten	7811	6-85	63,37	10,52	
Zorgleerling	8651	0/1			33,30
(werk)gedrag	8627	1-5	3,57	0,77	
Leerkrachtverwachting (gr. 2)	3121	1-4	2,55	0,87	
Onderpresteren (gr. 2)	3957	1-5	2,34	0,75	
Taalbeheersing ouders	6694	1-5	4,55	0,64	
Leessocialisatie	3193	1-4	3,28	0,75	
Mediasocialisatie	3186	1-4	3,17	0,64	
Ouderbetrokkenheid	8588	1-5	3,77	0,82	
Schoolkenmerken					
Schoolgrootte	534	25-902	218,85	128,62	
Schoolscore	534	100-196	115,63	18,87	

Non-respons

In totaal zaten er bij de tweede meting van COOL⁵⁻¹⁸ 9.919 autochtone leerlingen in groep 5. Bij elke variabele was er echter sprake van non-respons, waardoor het aantal onderzoekseenheden met volledige informatie afneemt naarmate meer variabelen in de analyse worden betrokken. Bij de variabele taalbeheersing ouders is de respons bijvoorbeeld al gedaald tot 6.694. Maar met name bij de variabelen lees- en mediasocialisatie, neemt het aantal geldige waarden gevoelig af tot minder dan 3.200. Hetzelfde geldt voor de leerkrachtverwachting en mate van onderpresteren.

Het verschil in non-respons op de verschillende variabelen heeft te maken met het feit dat sommige vragen alleen zijn opgenomen in de oudervragenlijst voor groep 2 en niet meer, zoals bij andere vragen wel mogelijk was, 'gerepareerd' konden worden via de vragenlijst voor ouders van leerlingen in groep 5.

4.3 Analyse en resultaten

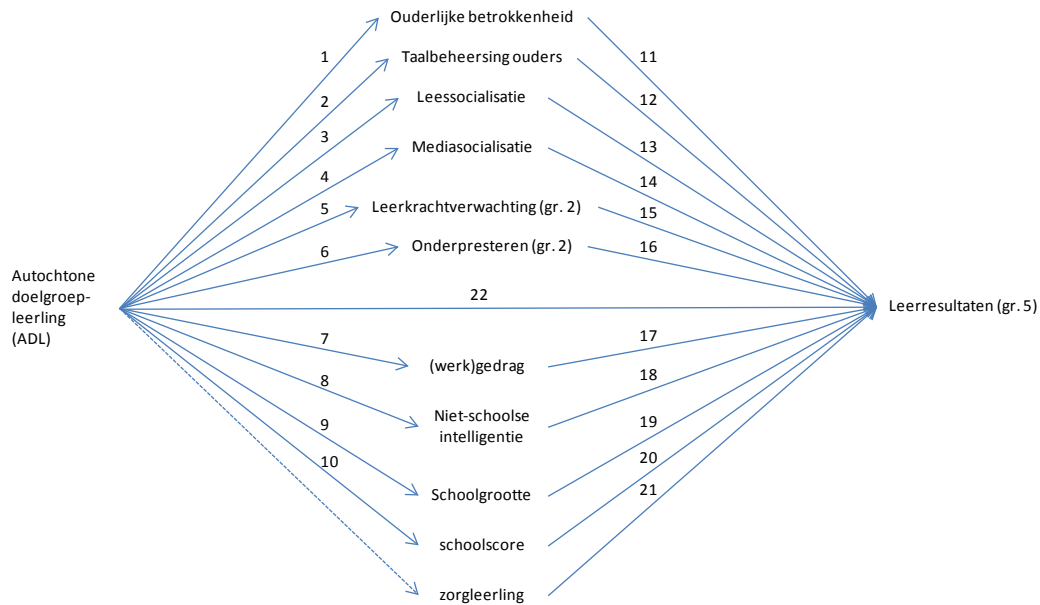
4.3.1 Padanalyse

Omdat het gaat om de intermediaire werking van verklaringen voor lagere leerresultaten is padanalyse een passende werkwijze. Bij dit type analyse kunnen verschillende ‘paden’ worden onderscheiden bij de verklaring van (verschillen in) leerresultaten. Deze paden zijn weergegeven in schema 4.1. In het schematische padmodel zijn de theoretisch verwachte intermediaire variabelen weergegeven. Deze tussenliggende variabelen bieden verklaringen voor het (negatieve) verband tussen het ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ en de leerresultaten. In het model zijn de autochtone niet-doelgroepleerlingen de referentiegroep. De effecten van ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ geven dus het verschil met deze referentiegroep weer. De leerresultaten worden gemeten met de vier Cito-toetsen (Woordenschat, Begrijpend lezen, DMT en Rekenen/wiskunde). Voor elke toets wordt straks een apart model gepresenteerd.

Er kunnen wat betreft de effecten drie verschillende resultaten uit de padanalyse worden onderscheiden. Ten eerste de directe effecten, weergegeven met de pijlen tussen twee variabelen. Dit zijn die van ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ (in de tabellen aangeduid als ‘adl’) op de intermediaire variabelen (pijlen 1 t/m 10); de effecten van de intermediaire variabelen op de uitkomstvariabele leerresultaten (pijlen 11 tot en met 21); en het directe effect van ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ op de leerresultaten (pad 22 in de figuur).

Ten tweede de indirecte effecten, dit zijn effecten van ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ op leerresultaten via tussenliggende, intermediaire, variabelen. Het effect van ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ op leerresultaten vanwege bijvoorbeeld verschillen in leessocialisatie loopt via pijl 3 en pijl 13. En het effect van ‘autochtone doelgroepleerling zijn’ vanwege verschillen in leergedrag, gaat via de pijlen 7 en 17.

Schema 4.1 – Padmodel



Het totale effect van 'autochtone doelgroep-leerling zijn' op leerresultaten is ten slotte op te delen in het directe effect op het leerresultaat (het verband dat overblijft wanneer gecontroleerd is voor intermediaire variabelen) en de indirecte effecten: het effect van 'autochtone doelgroep-leerling zijn' op het leerresultaat via andere variabelen. Het totale effect is zo de optelling van het directe effect (pijl 22) en de diverse indirecte effecten. Gezamenlijk bepalen zij het effect van sociaal-economische achterstand van leerlingen op de leerresultaten. En de decompositie van het totale effect geeft zo waardevolle informatie over tussenliggende causale verbanden.

De analyses zijn gedaan met behulp van het programma Mplus 6.12 (Muthén & Muthén, 1998-2010). Bij de modellen zijn schoolintercepten random geschat (multiniveau-analyse). Behalve voordelen kent deze padanalyse ook enkele beperkingen. Ten behoeve van de mogelijkheid tot berekenen van indirecte effecten, zijn effecten van kenmerken tussen scholen verder niet onderscheiden. Ook is het pad tussen 'autochtone doelgroep-leerling zijn' en 'zorgleerling zijn' niet gemodelleerd, omdat hiervoor een niet-lineaire regressie is vereist, waardoor niet het gestandaardiseerde indirecte effect via zorgleerling is te berekenen. Wel worden effecten gecontroleerd voor de variabele zorgleerling zijn, doordat het als verklarende variabele is opgenomen.

Wanneer respondenten met ontbrekende waarden zouden worden verwijderd uit de analyse, zou dit mogelijk, wanneer de kans op ontbreken van informatie niet volledig

toevallig is, er toe leiden dat analyseresultaten vertekend zijn. Dat ontbrekende waarden niet toevallig zijn, blijkt uit de beschrijving van de non respons (zie de toelichting bij tabel 4.2). Daarom is het ontbreken van data ondervangen met een minder strikte assumptie, namelijk de veronderstelling dat de ontbrekende waarden conditioneel toevallig zijn; dat wil zeggen: ze zijn toevallig gegeven andere gekende variabelen in de dataset of hiermee overlappende kenmerken. ‘Full Information Maximum Likelihood’ (FIML) is een schattingstechniek waarmee ontbrekende waarden kunnen worden geschat, gegeven deze assumptie (Enders, 2010). Het ontbreken van waarden op de variabele ‘zorgleerling’ kan niet worden bijgeschat. Leerlingen bij wie deze data missing zijn, zijn daarom uit de analyse weggelaten. Daardoor is het aantal analyse-eenheden 8.651 leerlingen (in plaats van 9.919).

De resultaten van het model dat volgt uit figuur 4.1 zijn berekend voor verschillende leeruitkomsten. Wat betreft de resultaten zijn de schattingen van modelparameters zoals weergegeven in schema 4.2 het meest van belang en deze worden gepresenteerd in de tabellen. Het gaat om het ongestandaardiseerde effect, de bijbehorende standaardfout, de overschrijdingskans van de effecttoetsing, het gestandaardiseerde effect en de verklaarde variantie van het volledige model.

Schema 4.2 – Symboolaanduiding

De effectschatting (b); de standaardfout (se); de overschrijdingskans (p) van effecttoetsing; het gestandaardiseerde effect (β) de verklaarde variantie (R^2)

4.3.2 Resultaten analyse

4.3.2.1 Verschillen tussen achterstandsleerlingen en niet-achterstandsleerlingen op intermediërende kenmerken

In tabel 4.3 worden op de onderscheiden kenmerken de gemiddelden weergegeven van autochtone doelgroepoerlingen en niet-doelgroepoerlingen. De verschillen tussen deze gemiddelden geven het effect weer van ‘autochtone doelgroepoerling zijn’ ten opzichte van ‘niet-doelgroepoerling zijn’ op de intermediërende kenmerken. Deze effecten, die corresponderen met de directe paden 1 tot en met 10 in schema 4.1, zijn weergegeven in tabel 4.4; daarin worden ook de gestandaardiseerde effecten en het resultaat van de toetsing weergegeven.

Uit deze twee tabellen blijkt dat doelgroep leerlingen lager scoren op de ‘positieve’ ouderlijke hulpbronnen ‘betrokkenheid’, ‘taalbeheersing’ en ‘leessocialisatie’, en dat ze juist hoger scoren op de hulpbron ‘mediasocialisatie’.

De verwachtingen die leerkrachten van groep 2 van autochtone doelgroep leerlingen hebben, zijn duidelijk lager dan van autochtone niet-doelgroep leerlingen. Wat betreft de inschatting van onderpresteren is er geen verschil.

Autochtone doelgroep leerlingen vertonen ook vaker minder positief (werk)gedrag in de klas en scoren duidelijk lager op de NSCCT; zij hebben gemiddeld genomen lagere niet-schoolse capaciteiten. Verder is het percentage zorgleerlingen onder de doelgroep leerlingen significant hoger dan onder niet-doelgroep leerlingen (effecttoetsing $p=0,000$). Tenslotte zitten autochtone doelgroep leerlingen vaker op scholen met een hogere concentratie achterstandsleerlingen en op kleinere scholen.

Tabel 4.3 – Verschillen tussen autochtone doelgroep- en niet-doelgroep leerlingen op de intermediaire kenmerken (gemiddelden)

	Niet-doelgroep	Doelgroep
Ouderlijke betrokkenheid	3,857	3,242
Taalbeheersing ouders	4,601	4,241
Leessocialisatie	3,321	3,005
Mediasocialisatie	3,169	3,313
Leerkrachtverwachting (groep 2)	2,650	2,035
Onderpresteren (groep 2)	2,342	2,401
%Zorgleerling	32,289	39,340
(Werk)gedrag	3,601	3,362
Niet-schoolse capaciteiten	64,166	58,880
Schoolgrootte	271,852	245,275
Schoolscore	108,565	118,069

Tabel 4.4 – Directe effecten van 'autochtone doelgroopleerling zijn' (adl) op de intermediaire kenmerken

	B	Se	p	β
Directe effecten				
1. adl → ouderlijke betrokkenheid	-0,615	0,034	0,000	-0,263
2. adl → Taalbeheersing ouders	-0,360	0,034	0,000	-0,197
3. adl → Leessocialisatie	-0,316	0,060	0,000	-0,147
4. adl → Mediasocialisatie	0,144	0,034	0,000	0,083
5. adl → Leerkrachtverwachting (gr. 2)	-0,615	0,049	0,000	-0,247
6. adl → Onderpresteren (gr. 2)	0,059	0,038	0,116	0,028
7. adl → (werk)gedrag	-0,239	0,029	0,000	-0,108
8. adl → Niet-schoolse capaciteiten	-5,286	0,355	0,000	-0,177
9. adl → schoolgrootte	-26,577	7,635	0,000	-0,070
10. adl → schoolscore	9,504	1,002	0,000	0,264

In tabel 4.4 staan de directe effecten, de paden 1 t/m 10 tussen de exogene variabele 'adl' en de verklarende tussenliggende variabelen; deze zijn voor alle toetsen gelijk. In de volgende paragraaf zullen apart voor de verschillende leerdomeinen – woordenschat, begrijpend lezen, technisch lezen, en rekenen/wiskunde – de directe effecten van de intermediaire kenmerken op de toetsscores worden weergegeven.

4.3.2.2 Effectcompositie van het verband tussen autochtone doelgroopleerling zijn en leerresultaten

In de tabellen 4.5 (woordenschat), 4.6 (begrijpend lezen), 4.7 (technisch lezen) en 4.8 (rekenen/wiskunde) worden ten eerste de schattingen van de effecten van directe paden tussen intermediaire variabelen en de scores op de vier respectievelijke toetsen weergegeven. Deze paden zijn genummerd met de cijfers 11 tot en met 21 (zie ook schema 4.1). De directe effecten van de intermediaire variabelen op de toetsscores zijn gecontroleerd voor andere verklarende variabelen in het model en worden hieronder besproken. Op de indirecte effecten gaan we in de volgende paragraaf in. Deze geven aan in hoeverre de variabelen een verklaring vormen voor de achterstand van autochtone doelgroopleerlingen; op basis daarvan kunnen we onze hypothesen toetsen.

Directe effecten

Van de ouderlijke hulpbronnen laat ten eerste de ouderlijke betrokkenheid bij school een positief effect zien op alle vier de toetsen. Hoe hoger de betrokkenheid van de ouders bij de school en bij de schoolse ontwikkeling van hun kind is, des de hoger de leerresultaten in groep 5. De taalbeheersing van de ouders heeft eveneens een positief

effect op de leerresultaten; niet alleen op de taaltoetsen maar ook, hoewel in mindere mate, op de rekenresultaten. Bij kinderen van ouders met de laagst mogelijke taalbeheersing (schaalscore 1) is de vaardigheid woordenschat naar schatting een halve standaarddeviatie lager dan bij kinderen van ouders met de hoogst mogelijke taalbeheersing (score 5); bij rekenen is dit verschil slechts 1/7 standaarddeviatie. Als de taalbeheersing van ouders dus lager is, heeft dat een negatieve invloed op de leerresultaten van kinderen. De mate van leessocialisatie en mediasocialisatie geeft verschillende effecten. Voorlezen en samen lezen heeft een positief effect op de woordenschat en het begrijpend lezen. Leessocialisatie is echter niet van invloed op technisch lezen en rekenen. Mediasocialisatie, dus tv-kijken en (computer)spelletjes spelen, heeft een negatief effect op begrijpend lezen.

De leerkrachtverwachting (in de vorm van vo-keuze die de leerkracht maakt voor de leerling in groep 2) geeft ook een sterk positief effect op de leerresultaten in groep 5. Hoe hoger de verwachting van de leerkracht met betrekking tot de uitstroom naar het niveau voortgezet onderwijs, hoe hoger de leerresultaten in alle domeinen. Inschatting van onderpresteren van de leerling in groep 2 heeft een negatief effect op het begrijpend lezen en de woordenschat in groep 5. Hoe meer er volgens de leerkracht sprake is van onderpresteren, hoe lager de resultaten op deze taalgebieden zijn. Op technisch lezen en rekenen heeft (de inschatting van) onderpresteren geen effect.

Het (werk)gedrag van leerlingen genereert niet voor alle onderzochte toetsen een effect. Voor de resultaten op woordenschat en rekenen blijkt, na controle voor andere leerling- en schoolkenmerken, het gedrag in de klas niet van directe invloed. Voor de andere leerdomeinen, begrijpend - en technisch lezen blijkt het gedrag in de klas wel van invloed te zijn. Meer positief (werk)gedrag in de klas geeft een positief effect op deze toetsen.

De identificatie van zorgleerlingen leert dat deze leerlingen duidelijk lager scoren dan andere leerlingen (tussen drie- tot achttiende van een standaarddeviatie op de verschillende toetsen).

Verder blijkt dat de variabele 'niet-schoolse capaciteiten' een sterk positief effect genereert op woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde, maar niet op technisch lezen.

De indicatoren voor schoolsamenstelling waren schoolgrootte en de school(compositie)score. De schoolscore geeft een negatief effect (behalve op technisch lezen); dat wil zeggen dat naarmate er meer doelgroopleerlingen op een school zitten (autochtoon of allochtoon) de leerresultaten van leerlingen gemiddeld lager zijn. Schoolgrootte laat alleen een zwak negatief effect zien op woordenschat en technisch lezen.

Het directe effect van 'autochtone doelgroep leerling zijn' op leerresultaten (pad 22) is niet meer significant als wordt gecontroleerd voor de verklarende leerling- en schoolkenmerken. Doelgroep leerling zijn is wel van invloed op de leerresultaten, maar dan via de diverse indirecte paden; dus via de verklarende variabelen.

De verklaarde variantie in de verschillende modellen varieert van 18,9 procent bij technisch lezen tot 37,2 procent bij rekenen/wiskunde.

Tabel 4.5 – Effectdecompositie van het padmodel voor woordenschat

	B	se	p	β
Directe effecten				
11 ouderlijke betrokkenheid → woordenschat	1,289	0,143	0,000	0,112
12 taalbeheersing ouders → woordenschat	1,345	0,185	0,000	0,092
13 leessocialisatie → woordenschat	0,949	0,218	0,000	0,076
14 mediasocialisatie → woordenschat	-0,324	0,276	0,240	-0,021
15 leerkrachtverwachting (gr.2) → woordenschat	2,231	0,260	0,000	0,207
16 onderpresteren (gr. 2) → woordenschat	-0,490	0,202	0,015	-0,039
17 (werk)gedrag → woordenschat	0,124	0,150	0,411	0,010
18 niet-schoolse capaciteiten → woordenschat	0,332	0,012	0,000	0,371
19 schoolgrootte → woordenschat	-0,003	0,001	0,014	-0,045
20 schoolscore → woordenschat	-0,056	0,012	0,000	-0,075
21 zorgleerling → woordenschat	-2,927	0,233	0,000	-0,147
22 adl → woordenschat	0,236	0,343	0,492	0,009
Indirecte en totale effecten				
1.11 ouderlijke betrokkenheid	-0,793	0,098	0,000	-0,030
2.12 taalbeheersing ouders	-0,485	0,082	0,000	-0,018
3.13 leessocialisatie	-0,300	0,089	0,001	-0,011
4.14 mediasocialisatie	-0,047	0,041	0,256	-0,002
5.15 leerkrachtverwachting (gr. 2)	-1,371	0,183	0,000	-0,051
6.16 onderpresteren (gr. 2)	-0,029	0,022	0,189	-0,001
7.17 (werk)gedrag	-0,029	0,036	0,413	-0,001
8.18 niet-schoolse capaciteiten	-1,755	0,136	0,000	-0,066
9.19 schoolgrootte	0,085	0,044	0,053	0,003
10.20 schoolscore	-0,529	0,120	0,000	-0,020
Totaal adl → woordenschat	-5,018	0,314	0,000	-0,187
Variantiedelen				R²
Woordenschat lniveau	64,525	1,739	0,000	
Woordenschat schoolniveau	5,887	0,916	0,000	
Woordenschat				0,268
Analyse-eenheden				n
Aantal leerlingen				8651
Aantal scholen				473

Tabel 4.6 – Effectdecompositie van het padmodel voor begrijpend lezen

	B	se	p	β
Directe effecten				
11 ouderlijke betrokkenheid → begrijpend lezen	1,044	0,136	0,000	0,095
12 taalbeheersing ouders → begrijpend lezen	0,889	0,172	0,000	0,063
13 leessocialisatie → begrijpend lezen	0,675	0,206	0,001	0,056
14 mediasocialisatie → begrijpend lezen	-0,815	0,268	0,002	-0,055
15 leerkrachtverwachting (gr. 2) → begrijpend lezen	1,858	0,231	0,000	0,179
16 onderpresteren (gr. 2) → begrijpend lezen	-0,896	0,216	0,000	-0,075
17 (werk)gedrag → begrijpend lezen	1,782	0,137	0,000	0,152
18 niet-schoolse capaciteiten → begrijpend lezen	0,346	0,011	0,000	0,402
19 schoolgrootte → begrijpend lezen	-0,001	0,001	0,614	-0,011
20 schoolscore → begrijpend lezen	-0,033	0,011	0,004	-0,046
21 zorgleerling → begrijpend lezen	-2,962	0,248	0,000	-0,154
22 adl → begrijpend lezen	0,028	0,325	0,932	0,001
Indirecte en totale effecten				
1.11 ouderlijke betrokkenheid	-0,642	0,091	0,000	-0,025
2.12 taalbeheersing ouders	-0,322	0,067	0,000	-0,012
3.13 leessocialisatie	-0,214	0,078	0,006	-0,008
4.14 mediasocialisatie	-0,117	0,047	0,014	-0,005
5.15 leerkrachtverwachting (gr. 2)	-1,126	0,159	0,000	-0,044
6.16 onderpresteren (gr. 2)	-0,052	0,037	0,158	-0,002
7.17 (werk)gedrag	-0,425	0,062	0,000	-0,016
8.18 niet-schoolse capaciteiten	-1,853	0,139	0,000	-0,072
9.19 schoolgrootte	0,020	0,040	0,619	0,001
10.20 schoolscore	-0,311	0,114	0,006	-0,012
Totaal adl → begrijpend lezen	-5,014	0,316	0,000	-0,194
Variantiedelen				R²
Begrijpend lezen llniveau	57,337	1,335	0,000	
Begrijpend lezen schoolniveau	8,099	1,025	0,000	
Begrijpend lezen				0,300
Analyse-eenheden				n
Aantal leerlingen				8651
Aantal scholen				473

Tabel 4.7 – Effectdecompositie van het padmodel voor technisch lezen

	B	se	p	β
Directe effecten				
11 ouderlijke betrokkenheid → technisch lezen	0,557	0,157	0,000	0,047
12 taalbeheersing ouders → technisch lezen	0,805	0,193	0,000	0,054
13 leessocialisatie → technisch lezen	-0,037	0,249	0,883	-0,003
14 mediasocialisatie → technisch lezen	-0,224	0,351	0,524	-0,014
15 leerkrachtverwachting (gr. 2) → technisch lezen	1,341	0,238	0,000	0,122
16 onderpresteren (gr. 2) → technisch lezen	-0,055	0,231	0,810	-0,004
17 (werk)gedrag → technisch lezen	0,695	0,156	0,000	0,056
18 niet-schoolse capaciteiten → technisch lezen	0,005	0,012	0,663	0,006
19 schoolgrootte → technisch lezen	-0,003	0,001	0,047	-0,041
20 schoolscore → technisch lezen	0,018	0,012	0,152	0,023
21 zorgleerling → technisch lezen	-8,211	0,309	0,000	-0,403
22 adl → technisch lezen	0,481	0,347	0,166	0,018
Indirecte en totale effecten				
1.11 ouderlijke betrokkenheid	-0,343	0,099	0,001	-0,013
2.12 taalbeheersing ouders	-0,291	0,072	0,000	-0,011
3.13 leessocialisatie	0,012	0,079	0,883	0,000
4.14 mediasocialisatie	-0,032	0,051	0,527	-0,001
5.15 leerkrachtverwachting (gr. 2)	-0,819	0,171	0,000	-0,030
6.16 onderpresteren (gr. 2)	-0,003	0,014	0,813	0,000
7.17 (werk)gedrag	-0,166	0,043	0,000	-0,006
8.18 niet-schoolse capaciteiten	-0,027	0,063	0,664	-0,001
9.19 schoolgrootte	0,078	0,044	0,074	0,003
10.20 schoolscore	0,167	0,116	0,149	0,006
Totaal adl → technisch lezen	-0,944	0,290	0,001	-0,034
Variantiedelen				R²
Technisch lezen lniveau	74,867	1,754	0,000	
Technisch lezen schoolniveau	8,672	1,164	0,000	
Technisch lezen				0,189
Analyse-eenheden				n
Aantal leerlingen				8651
Aantal scholen				473

Tabel 4.8 – Effectdecompositie van het padmodel voor rekenen/wiskunde

	B	se	p	β
Directe effecten				
11 ouderlijke betrokkenheid → rekenen	1,323	0,126	0,000	0,117
12 taalbeheersing ouders → rekenen	0,348	0,152	0,023	0,024
13 leessocialisatie → rekenen	-0,049	0,216	0,820	-0,004
14 mediasocialisatie → rekenen	-0,335	0,253	0,185	-0,022
15 leerkrachtverwachting (gr. 2) → rekenen	1,838	0,190	0,000	0,173
16 onderpresteren (gr. 2) → rekenen	-0,331	0,207	0,110	-0,027
17 (werk)gedrag → rekenen	0,222	0,139	0,109	0,019
18 niet-schoolse capaciteiten → rekenen	0,444	0,011	0,000	0,505
19 schoolgrootte → rekenen	-0,001	0,001	0,482	-0,011
20 schoolscore → rekenen	-0,043	0,011	0,000	-0,059
21 zorgleerling → rekenen	-4,042	0,239	0,000	-0,206
22 adl → rekenen	0,205	0,312	0,510	0,008
Indirecte en totale effecten				
1.11 ouderlijke betrokkenheid	-0,814	0,091	0,000	-0,031
2.12 taalbeheersing ouders	-0,126	0,057	0,026	-0,005
3.13 leessocialisatie	0,016	0,068	0,820	0,001
4.14 mediasocialisatie	-0,048	0,038	0,205	-0,002
5.15 leerkrachtverwachting (gr. 2)	-1,128	0,149	0,000	-0,043
6.16 onderpresteren (gr. 2)	-0,020	0,018	0,272	-0,001
7.17 (werk)gedrag	-0,053	0,034	0,116	-0,002
8.18 niet-schoolse capaciteiten	-2,418	0,169	0,000	-0,092
9.19 schoolgrootte	0,021	0,031	0,503	0,001
10.20 schoolscore	-0,412	0,107	0,000	-0,016
Totaal adl → rekenen	-4,777	0,323	0,000	-0,181
Variantiedelen				R²
Rekenen lniveau	53,829	1,253	0,000	
Rekenen schoolniveau	5,216	0,920	0,000	
Rekenen				0,372
Analyse-eenheden				n
Aantal leerlingen				8651
Aantal scholen				473

4.3.2.3 Hypothesetoetsing

Nu komen we bij de kernvraag van dit onderzoek, namelijk: door welke factoren wordt de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen op niet-doelgroepleerlingen (het meest) verklaard? We kijken daarvoor naar de combinatie van de paden 1 t/m 10 en 11 t/m 21 in het model. Het gaat namelijk om het product van de effecten van de directe paden tussen 'autochtone doelgroepleerling zijn' en de intermediaire variabelen (zie tabel 4.4), en tussen intermediaire variabelen en de toetsscores (de directe effecten in tabel 4.5 t/m 4.8). Zo is bijvoorbeeld het indirecte effect van 'autochtone

doelgroepleerling zijn' via de ouderlijke betrokkenheid op woordenschat -0,793. Dat is gelijk aan het product van pad 1 en pad 11 (1.11), namelijk $-0,615 * 1,289$. In de tabellen 4.5 t/m 4.8 staan per toets de ongestandaardiseerde indirecte effecten vermeld. Om het 'gewicht' van de effecten te bepalen, presenteren we in tabel 4.9 de gestandaardiseerde effecten.

Hoe interpreteren we nu deze gestandaardiseerde effecten? Als er met geen enkele verklarende variabele rekening wordt gehouden, is bij alle toetsen het *totale effect* van 'autochtone doelgroepleerling zijn' op de toetsscores significant negatief ($p < 0,01$); het effect op technisch lezen (-0,034) is veel minder groot dan bij de andere toetsen (namelijk -0,187 bij woordenschat; -0,194 bij begrijpend lezen; en -0,181 bij rekenen). Autochtone doelgroepleerlingen scoren dus op alle toetsen lager dan niet-doelgroepleerlingen (eerste regel).

Uit de laatste regel blijkt dat het *directe effect* van 'autochtone doelgroepleerling zijn' op de toetsscores niet meer significant is wanneer alle verklarende variabelen in het model worden opgenomen. Welke variabelen zijn daarvoor verantwoordelijk? De *indirecte effecten* bieden mogelijke verklaringen voor het totale effect en hun effectgroottes moeten aan de grootte van het totale effect worden gerelateerd. Elk indirect effect geeft het unieke verklarende effect van de intermediërende variabele (rekening houdend met andere verklarende variabelen) voor het totale effect. De mate van ouderlijke betrokkenheid bijvoorbeeld verklaart naar schatting 16% ($(-0,030 / -0,187) * 100$) van het oorspronkelijke (totale) verband tussen 'autochtone doelgroepleerling zijn' en woordenschat. Deze berekening is voor alle intermediërende variabelen gemaakt (zie percentages in tabel 4.9), behalve voor technisch lezen. Het totale effect van 'autochtone doelgroepleerling zijn' is daar zo klein dat opdeling in intermediërende variabelen niet goed mogelijk was.

Over de werking van deze intermediërende variabelen zijn hypothesen geformuleerd. We kijken in tabel 4.9 in hoeverre deze hypothesen de test hebben doorstaan.

Tabel 4.9 – Kernresultaten effectdecompositie (gestandaardiseerde effecten, tussen haakjes als percentage van het totaal effect)*

	woordenschat	begrijpend lezen	technisch lezen**	rekenen/wiskunde
Totaal effect adl	-0,187	-0,194	-0,034	-0,181
Indirecte effecten				
Ouderlijke betrokkenheid	-0,030 (16%)	-0,025 (13%)	--	-0,031 (17%)
Taalbeheersing ouders	-0,018 (10%)	-0,012 (6%)	--	ns
Leessocialisatie	-0,011 (6%)	-0,008 (4%)	--	ns
Mediasocialisatie	ns	ns	--	ns
Leerkrachtverwachting (gr. 2)	-0,051 (27%)	-0,044 (23%)	--	-0,043 (24%)
Onderpresteren (gr. 2)	ns	ns	--	ns
(werk)gedrag	ns	-0,016 (8%)	--	ns
Niet-schoolse capaciteiten	-0,066 (35%)	-0,072 (37%)	--	-0,092 (51%)
Schoolgrootte	ns	ns	--	ns
Schoolscore	-0,020 (11%)	-0,012 (6%)	--	-0,016 (9%)
Direct effect adl	ns	ns	ns	ns

* ns: $p > 0,01$; ** effect technisch lezen is te klein om op te delen

De *ouderlijke hulpbronnenhypothese* is vierledig in de zin dat het gaat om a) betrokkenheid van ouders bij de school, b) de taalbeheersing van ouders, c) leessocialisatie door ouders, en d) mediasocialisatie door ouders. De verwachting was dat doelgroep-leerlingen een achterstand hebben omdat zij relatief minder beschikken over deze hulpbronnen. Ouderlijke betrokkenheid bij school heeft voor doelgroepleerlingen inderdaad een negatief indirect effect op alle toetsen. Dat wil zeggen dat ouders van doelgroepleerlingen gemiddeld minder betrokken zijn bij de school en dat deze kinderen daarom relatief minder goede leerresultaten laten zien. Hetzelfde geldt voor de taalbeheersing van ouders, ook dit heeft een negatief indirect effect. Ouders van doelgroepleerlingen hebben vaker een lagere taalbeheersing en dit zorgt ervoor dat hun kinderen lager scoren op woordenschat en begrijpend. Het heeft geen effect op de rekenprestaties.

Er gaat een negatief indirect effect uit van leessocialisatie op begrijpend lezen. Dit komt doordat leesbevordering een positief effect heeft op begrijpend lezen, maar in gezinnen waarin doelgroepleerlingen opgroeien minder wordt gedaan dan in gezinnen van de niet-doelgroepleerlingen. Mediasocialisatie (tv-programma;s kijken en (computer)spelletjes spelen) heeft geen effect op de taal- en rekenprestaties.

De *leerkrachtverwachtingshypothese* wordt eveneens ondersteund wat betreft a) de leerkrachtverwachting. Het indirecte effect dat hiervan uitgaat is negatief. Bij doelgroepleerlingen zijn de leerkrachtverwachtingen (gemeten via de inschatting van de vo-keuze) lager dan bij niet-doelgroepleerlingen, terwijl hogere leerkrachtverwach-

tingen zorgen voor betere prestaties. De inschatting van b) het onderpresteren geeft geen significante deelverklaring voor het verband tussen 'autochtone doelgroepleerling zijn' en leerresultaten.

Bij de *leerproblematiekhypothese* hebben we aangenomen dat verschillen in leerresultaten van doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen verklaard kunnen worden door verschil in (werk)gedrag in de klas. Onder doelgroepleerlingen komt gedrags- en leerproblematiek namelijk meer voor. Ten eerste was de verwachting dat a) het (werk)gedrag in de klas een negatief indirect effect zou geven. Dit is inderdaad het geval, maar niet bij elke toets. Het biedt wel een gedeeltelijke verklaring voor het verband tussen 'autochtone doelgroepleerling zijn' en begrijpend lezen, maar niet voor het verband tussen 'autochtone doelgroepleerling zijn' en woordenschat en rekenvaardigheid.

Het indirecte effect van b) 'zorgleerling zijn' is hier niet berekend, maar de andere indirecte effecten zijn wel gecontroleerd voor de variabele 'zorgleerling'. Hoewel niet gekwantificeerd, is er wel sprake van een negatieve indirecte relatie: doelgroepleerlingen zijn vaker zorgleerling, en zorgleerlingen halen gemiddeld lagere leerresultaten op alle toetsen.

De *schoolsamenstellingshypothese* luidde dat doelgroepleerlingen lagere schoolresultaten behalen omdat zij a) vaker op kleinere scholen en b) vaker op achterstandsscholen zitten. Doelgroepleerlingen zitten inderdaad gemiddeld op kleinere scholen, maar schoolgrootte heeft geen of slechts een klein negatief direct effect op de leerresultaten in dit model. De concentratie van doelgroepleerlingen op een school geeft wel een gedeeltelijke verklaring voor de achterblijvende prestaties van kinderen van laagopgeleide ouders. Hoe hoger de achterstandsconcentratie, hoe lager de resultaten op woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde zijn. En aangezien doelgroepleerlingen relatief vaker op achterstandsscholen zitten, zijn hun prestaties lager.

Met betrekking tot de *onbenut talent hypothese* zien we het volgende: verschillen in leerprestaties tussen autochtone doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen worden inderdaad voor een deel verklaard door verschillen in niet-schoolse capaciteiten. Aanleg speelt dus een rol bij de verklaring van de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. Uit het feit dat dit niet de enige verklaring is en er ook andere variabelen een bijdrage leveren aan de verklaring van de achterstand, kunnen we afleiden dat er bij autochtone doelgroepleerlingen nog steeds sprake is van onbenut talent. Pas als de niet-schoolse capaciteiten alle verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen zouden 'wegverklaren' zou er sprake zijn van 'uitgeput talent'.

Als we ten slotte kijken naar de relatieve sterkte van verklaringen (het indirecte effect als percentage van het totale effect), dan blijken de niet-schoolse capaciteiten de

sterkste verklaring voor het negatieve verband tussen 'doelgroepleerling zijn' en de leerresultaten (het indirecte effect van hiervan ligt tussen -0,066 en -0,092, afhankelijk van de toets), vervolgens de leerkrachtverwachting (tussen de -0,043 en -0,051), en als derde meest sterke verklaring de ouderlijke betrokkenheid (tussen de -0,025 en -0,031), gegeven de onderzochte onderzoeksmodellen.

4.3.2.4 Verschillen naar stedelijkheid

De verklaringen voor de achterblijvende leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen kunnen verschillen naar de mate van stedelijkheid van de omgeving waarin leerlingen opgroeien. Of dat zo is, wordt in deze paragraaf onderzocht.

In tabel 4.10 zijn de kenmerken per leerlingcategorie (autochtone doelgroep of niet-doelgroep) opgesplitst naar mate van stedelijkheid. Per categorie leerling zijn de resultaten vetgedrukt als één of meer gemiddelden significant verschillen naar stedelijkheid.

Te zien is dat de ouderlijke betrokkenheid bij autochtone doelgroepleerlingen gemiddeld genomen groter is wanneer zij in een weinig of niet-stedelijk gebied wonen. Ook bij autochtone leerlingen van middelbaar of hoger opgeleide ouders is dit het geval, maar in relatief mindere mate. Verder wordt in gezinnen van doelgroepleerlingen op het platteland meer gedaan aan leessocialisatie dan in matig of (zeer) sterk stedelijke gebieden. Mediasocialisatie blijkt relatief meer voor te komen in de grotere steden bij zowel doelgroep- als niet- doelgroepleerlingen. In de weinig of niet-stedelijke gebieden lijken er dus voor autochtone doelgroepleerlingen meer positieve ouderlijke hulpbronnen te zijn dan voor autochtone doelgroepleerlingen in de matig of sterk stedelijke gebieden, met uitzondering van 'mediasocialisatie'.

Wat betreft de leerkrachtverwachtingen zijn er bij autochtone doelgroepleerlingen geen verschillen naar stedelijkheid te zien. Bij niet-doelgroepleerlingen zijn er wel verschillen naar stedelijkheid, namelijk dat in (zeer) stedelijke en matig stedelijke gebieden de verwachtingen gemiddeld hoger zijn dan in weinig of niet-stedelijke gebieden. In de grote steden wordt eerder van niet-doelgroepleerlingen gezegd dat ze onderpresteren in groep 2 dan in matig of niet-stedelijke gebieden. Bij doelgroepleerlingen verschilt ook dit kenmerk niet significant naar stedelijkheid.

Wel zijn er verschillen in (werk)gedrag bij autochtone doelgroepleerlingen. Deze score is hoger in weinig of niet-stedelijke gebieden dan in (zeer) stedelijke gebieden. Bij niet-doelgroepleerlingen zijn hierin geen verschillen naar stedelijkheid.

Wat betreft de samenstelling van scholen blijkt dat naarmate de school in minder stedelijk gebied staat, deze gemiddeld kleiner is. En naarmate de school in meer stedelijk gebied staat, zitten er gemiddeld meer doelgroepleerlingen op school.

Tabel 4.10 – Verschillen in kenmerken van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen naar stedelijkheid (gemiddelden*)

	Niet-doelgroepleerlingen			Doelgroepleerlingen		
	(zeer) sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig/niet stedelijk	(zeer) sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig/niet stedelijk
Leerling						
Ouderlijke betrokkenheid	3,84	3,81	3,89	3,19	3,15	3,36
Taalbeheersing ouders	4,62	4,59	4,59	4,26	4,21	4,25
Leessocialisatie	3,28	3,28	3,36	2,82	2,94	3,19
Mediasocialisatie	3,20	3,05	3,15	3,47	3,25	3,26
Leerkrachtverwachting (gr. 2)	2,77	2,69	2,55	2,11	2,10	1,94
Onderpresteren (gr. 2)	2,39	2,27	2,31	2,47	2,38	2,33
%Zorgleerling (werk)gedrag	32,66	34,99	30,83	40,21	36,57	40,31
Niet-schoolse capaciteiten	3,59	3,60	3,61	3,28	3,41	3,41
	64,13	63,70	64,28	58,43	58,86	59,38
School						
Schoolgrootte	333	298	225	273	263	207
Schoolscore	113	110	105	127	120	108

* Vetgedrukt zijn kenmerken waarbij één of meer gemiddelden significant verschillen naar stedelijkheid, apart voor doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen ($p < 0,05$).

4.3.2.5 Kernresultaten padanalyse per categorie van stedelijkheid

Door middel van multiple groepsanalyse (Muthén & Muthén, 1998-2010) kijken we wat modeffecten zijn in de verschillende categorieën van stedelijkheid. Hiervoor zijn de modellen opnieuw geschat, apart voor scholen en leerlingen in (zeer) stedelijke gebieden, in matig stedelijke gebieden en in weinig of niet stedelijke gebieden. Deze gestandaardiseerde effecten kunnen overigens niet één op één vergeleken worden tussen groepen vanwege mogelijke verschillen in varianties tussen deze groepen.

Tabel 4.11 geeft de resultaten voor woordenschat.

Tabel 4.11 – Kernresultaten effectdecompositie (gestandaardiseerde effecten) woordenschat voor (zeer) sterk stedelijke gebieden, matig stedelijke gebieden en weinig/niet stedelijke gebieden*

	(Zeer) sterk stedelijk	Matig stedelijk	Weinig/niet stedelijk
Totaal effect adl	-0,223	-0,223	-0,130
Indirecte effecten			
Ouderlijke betrokkenheid	-0,036	-0,039	-0,019
Taalbeheersing ouders	-0,033	-0,023	0,006
Leessocialisatie	-0,024	ns	ns
Mediasocialisatie	-0,014	ns	ns
Leerkrachtverwachting	-0,033	-0,057	-0,061
Onderpresteren	ns	ns	ns
(Werk)gedrag	ns	ns	ns
Niet-schoolse capaciteiten	-0,073	-0,069	-0,055
Schoolgrootte	ns	ns	ns
Schoolscore	-0,030	ns	ns
Direct effect adl	ns	ns	ns

* ns: $p > 0,05$.

Uit het totaaleffect blijkt dat het relatieve verschil in woordenschat tussen doelgroep-leerlingen en niet-doelgroepleerlingen in de weinig tot niet-stedelijke gebieden lager is dan in de matig tot (zeer) sterk stedelijke gebieden. Dat kan komen doordat de weinig/niet stedelijke gebieden wat opleidingsniveau betreft homogener zijn samengesteld dan de meer stedelijke gebieden. Verder blijkt dat lees- en mediasocialisatie alleen een rol spelen in de (zeer) stedelijke gebieden; in matig en weinig of niet-stedelijke gebieden dragen deze indirecte effecten van culturele socialisatie niet significant bij aan de verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. Ook is de sterkte van het effect van taalbeheersing ouders in de (zeer) stedelijke gebieden wat groter. Op het platteland zijn met name de verwachtingen van leerkrachten van veel groter belang voor de (achterstand in) woordenschat van doelgroepleerlingen dan in meer stedelijke gebieden. Ze dragen voor 47 procent bij aan de verklaring van verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen (-0,061/-0,130), terwijl dat in de matig stedelijke gebieden circa 25 procent is en in de (zeer) stedelijke gebieden 15 procent. Ook de niet-schoolse capaciteiten spelen in de weinig/niet stedelijke gebieden een wat grotere rol.

In de tabellen 4.12 en 4.13 is deze opsplitsing naar categorie stedelijkheid ook verricht voor de paden naar respectievelijk begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Vanwege het kleine totale effect van 'autochtone doelgroepleerling zijn' op technisch lezen is deze toets ook hier weer buiten beschouwing gelaten.

Tabel 4.12 – Kernresultaten effectdecompositie (gestandaardiseerde effecten)* begrijpend lezen voor (zeer) sterk stedelijke gebieden, matig stedelijke gebieden en weinig/niet stedelijke gebieden

	(Zeer) sterk stedelijk	Matig stedelijk	Weinig/niet stedelijk
Totaal effect adl	-0,221	-0,223	-0,150
Indirecte effecten			
Ouderlijke betrokkenheid	-0,030	-0,025	-0,019
Taalbeheersing ouders	-0,023	-0,013	-0,007
Leessocialisatie	ns	-0,018	ns
Mediasocialisatie	ns	ns	ns
Leerkrachtverwachting	-0,046	-0,044	-0,046
Onderpresteren	ns	ns	ns
(Werk)gedrag	-0,018	-0,016	-0,013
Niet-schoolse capaciteiten	-0,089	-0,067	-0,061
Schoolgrootte	ns	ns	ns
Schoolscore	ns	-0,025	ns
Direct effect adl	ns	ns	ns

* ns: $p > 0,05$.

Tabel 4.13 – Kernresultaten effectdecompositie (gestandaardiseerde effecten)* rekenen en wiskunde voor (zeer) sterk stedelijke gebieden, matig stedelijke gebieden en weinig/niet stedelijke gebieden

	(Zeer) sterk stedelijk	Matig stedelijk	Weinig/niet stedelijk
Totaal effect adl	-0,213	-0,206	-0,128
Indirecte effecten			
Ouderlijke betrokkenheid	-0,034	-0,037	-0,023
Taalbeheersing ouders	-0,013	ns	ns
Leessocialisatie	ns	ns	ns
Mediasocialisatie	ns	ns	ns
Leerkrachtverwachting	-0,040	-0,039	-0,053
Onderpresteren	ns	ns	ns
(Werk)gedrag	-0,007	ns	ns
Niet-schoolse capaciteiten	-0,109	-0,088	-0,078
Schoolgrootte	ns	ns	ns
Schoolscore	-0,016	ns	ns
Direct effect adl	ns	ns	ns

* ns: $p > 0,05$.

Bij begrijpend lezen (tabel 4.12) en rekenen/wiskunde (tabel 4.13) zien we, net als bij woordenschat, dat de prestatieverschillen tussen doelgroep en niet-doelgroepleerlingen op het platteland veel minder ver uiteenlopen dan in de meer stedelijke gebieden (totaal effect adl). In alle stedelijkheidscategorieën ligt de verklaring voor de verschillen voor een groot deel in lagere niet-schoolse capaciteiten. Daarnaast spelen de leerkrachtverwachtingen een grote rol (op het platteland het meest) en ook ouderlijke betrokkenheid. De (zeer) sterk stedelijke gebieden wijken bij begrijpend lezen van de overige gebieden af door de bijdrage van (werk)gedrag en van de schoolscore. Door een wat slechter (werk)gedrag van de autochtone doelgroepleerlingen en een hogere concentratie van doelgroepleerlingen scoren de autochtone doelgroepleerlingen lager op begrijpend lezen. Het effect van de schoolsamenstelling zien we bij rekenen juist in de matig stedelijke gebieden; daar is bovendien een significant effect van leessocialisatie te zien.

5 Het onderwijs aan autochtone doelgroep leerlingen in de praktijk

5.1 Interviews met scholen

Om een beeld te krijgen van de manier waarop scholen in de praktijk omgaan met autochtone doelgroep leerlingen zijn 24 scholen bezocht waar gesprekken zijn gevoerd met directeuren en de leerkracht van groep 8 (soms de intern begeleider). In de gesprekken is ingegaan op de vraag hoe de onderwijspositie van de autochtone achterstandsleerlingen door de school wordt ervaren, wat de school doet om de achterstanden weg te werken en met welke middelen, welke problemen ze daarbij onderkennen, wat specifieke regionale factoren zijn die de achterstand veroorzaken of in stand houden, hoe het achterstandenbeleid en het zorgbeleid zich op de school tot elkaar verhouden en wat er gedaan zou kunnen/moeten worden om de aanpak van de achterstanden van autochtone doelgroep leerlingen een nieuwe impuls te geven en door wie (beleid, school, ouders). De bedoeling van de interviews was om de mechanismen die achterstand van autochtone doelgroep leerlingen veroorzaken te illustreren en de problemen waar ‘de praktijk’ tegenaan loopt bloot te leggen.

Er is gekozen voor een gesprek met de leerkracht van groep 8 omdat dit de groep is waarin op dat moment de leerlingen zaten die in groep 5 aan de tweede meting van COOL⁵⁻¹⁸ hebben meegedaan. Dat zijn dezelfde leerlingen als waarop de analyses in de vorige hoofdstukken zijn gebaseerd. Tijdens de interviews met de leerkracht werden, naast de hierboven genoemde onderwerpen, ook een aantal voormalige groep 5 leerlingen als concrete voorbeelden besproken. Hoe is de onderwijsloopbaan van deze leerling verlopen? Heeft hij/zij extra begeleiding/ondersteuning gehad? Had deze leerling meer kunnen bereiken, en zo ja onder welke condities?

De gesprekken met zowel de directeur als de leerkracht zijn gevoerd aan de hand van een vooraf opgestelde interviewleidraad (zie B.3a en B.3b).

5.1.1 Steekproef scholen en uitvoering onderzoek

Bij de selectie van scholen voor de interviews zijn de 550 COOL-scholen ingedeeld naar drie categorieën stedelijkheid ((sterk) stedelijk, matig stedelijk en niet/weinig stedelijk), en het gemiddelde prestatieniveau van de autochtone doelgroep leerlingen op de school. Het gemiddelde prestatieniveau is berekend op basis van de toetsen

Begrijpend lezen, Woordenschat en Rekenen/wiskunde. De gemiddelde score van de autochtone doelgroepleerlingen is ingedeeld in drie categorieën: de laagst scorende 33 procent, de hoogst scorende 33 procent en het deel daar tussenin. Scholen die op minimaal twee van de drie toetsen tot de hoogst respectievelijk laagst scorende groep behoorden werden tot die groep (hoog versus laag) gerekend. De overige scholen werden ingedeeld bij de groep 'gemiddeld'.

Dit leverde negen combinaties van stedelijkheid en prestatieniveau op. Scholen met minder dan vier autochtone doelgroepleerlingen in groep 5 en scholen waar geen toetsscores van beschikbaar waren, zijn niet in de selectie meegenomen. Dat reduceerde het aantal scholen tot 119. Deze scholen zijn allemaal aangeschreven met het verzoek om medewerking te verlenen aan de interviews. Er gestreefd naar deelname van 25 scholen, evenredig verdeeld over de negen categorieën. Uiteindelijk hebben, na intensief telefonisch contact, 24 scholen medewerking toegezegd; dat is een respons van 20 procent. De verdeling naar de kenmerken stedelijkheid en gemiddeld prestatieniveau autochtone doelgroepleerlingen van deze scholen staat in tabel 5.1.

Tabel 5.1 – Kenmerken scholen voor steekproeftrekking (stedelijkheid en prestatieniveau autochtone doelgroepleerlingen)

Stedelijkheid	Prestatieniveau			totaal
	hoog	gemiddeld	laag	
Sterk	3	4	0	7
Matig	2	2	1	5
Niet/weinig	6	4	2	12
Totaal	11	10	3	24

De verdeling laat zien dat de deelnamebereidheid onder scholen die lager dan gemiddeld presteren lager is geweest dan die van de gemiddeld en beter presterende scholen. Ook is duidelijk zichtbaar dat vooral de plattelandsscholen bereid waren om over de autochtone doelgroepleerlingen in gesprek te gaan.

Op de 24 scholen zijn in de periode februari - maart 2014 gesprekken gevoerd met de directeur, leerkracht van groep 8 en/of de ib'er. Meestal zijn de gesprekken met iedere persoon apart gevoerd; als de school dat wenste werd het interview met de directeur en leerkracht tegelijkertijd afgenomen.

De gesprekken zijn per school uitgewerkt in interviewverslagen. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de gesprekken beschreven.

Eerst wordt een algemeen beeld geschetst van de scholen, aan de hand van de onderwerpen die in de interviews aan de orde zijn gekomen: algemene gegevens over de scholen (5.2), kenmerken van de groep autochtone doelgroep leerlingen (5.3) en het onderwijsaanbod voor deze groep (5.4). De tekst in deze paragrafen wordt geïllustreerd met citaten⁵. Daarnaast staan verspreid door de tekst portretjes van leerlingen, zoals door scholen geschetst in de interviews. Vervolgens gaan we in paragraaf 5.5 in op verschillen tussen scholen in stedelijke - en plattelandsgebieden en verschillen tussen scholen in uiteenlopende regio's.⁶

5.2 Algemeen beeld

Voordat de inhoudelijke uitkomsten van de interviews aan de orde komen, geven we eerst een algemeen beeld van de scholen wat betreft van het percentage autochtone doelgroep leerlingen en de kennis van die groep binnen de school, de formatie die de scholen kunnen inzetten als gevolg van de gewichtenregeling, en de wijze waarop die formatie wordt ingezet.

Het *percentage doelgroep leerlingen* op de bezochte scholen varieert, zie tabel 5.2. Op acht scholen bestaat deze groep uit (bijna) alleen autochtone doelgroep leerlingen. Op de overige zestien scholen is de verhouding tussen autochtone en allochtone doelgroep leerlingen wisselend.

Tabel 5.2 – Percentage doelgroep leerlingen op de bezochte scholen

Percentage	1-9%	10-19%	20-29%	30-39%	40-49%	Meer dan 50%
Aantal scholen	3	5	6	4	4	2

In de interviews is gevraagd in hoeverre directie en leerkrachten weten *wie de (autochtone) doelgroep leerlingen zijn*. Op vijf scholen gaf men aan dat iedereen op de hoogte is wie de doelgroep leerlingen zijn. Op acht scholen wist men dit niet (maar

⁵ De citaten zijn afkomstig uit de verslagen van de interviews.

⁶ We hebben geprobeerd vast te stellen of scholen die van elkaar verschillen wat betreft het prestatieniveau dat ze met hun autochtone leerlingen bereiken, anders tegen (de problematiek van) deze groep leerlingen aankeken en wellicht een andere aanpak hanteerden. Het beeld dat daarbij naar voren kwam was echter niet eenduidig en niet goed te interpreteren. De indeling van scholen in de drie categorieën: beter dan gemiddeld, gemiddeld, en lager dan gemiddeld prestatieniveau bleek daarvoor helaas te scheef en de groep laagst presterende scholen te klein.

was het in alle gevallen wel te vinden in het administratiesysteem). Op tien scholen was het bekend bij de directie en de IB-er, maar niet bij de leerkrachten. Op twee scholen werd in het directiegesprek aangegeven dat iedereen wist wie de doelgroep-leerlingen zijn, terwijl de leerkracht aangaf niet te weten wie de doelgroepleerlingen in zijn klas waren.

De *hoeveelheid formatie* ($N = 21$) die scholen kunnen inzetten op basis van de gewichtenregeling, impuls gelden en postcode gelden verschilt sterk. Voor vijf scholen is onbekend op hoeveel middelen zij recht hebben, omdat het schoolbestuur de middelen verdeelt van alle scholen binnen het bestuur. Zeven scholen gaven aan dat zij minder dan 1fte kunnen inzetten; negen scholen kunnen meer dan 1fte inzetten. Drie scholen gaven aan dat zij minder geld krijgen dan waar zij recht op hebben, omdat het schoolbestuur het geld herverdeelt en daarbij geen verschil maakt tussen scholen wat betreft aantal gewichtenleerlingen. Eén school gaf aan hierdoor juist méér geld te ontvangen, omdat het betreffende bestuur rekening houdt met de leerlingpopulatie van de school. Eén school gaf aan dat de helft van de formatie (ongeveer 11 fte) zou verdwijnen wanneer zij geen impuls gelden zouden krijgen of als zij geen geld uit de reserves zouden halen.

Scholen zetten het geld dat ze ontvangen in het algemeen niet specifiek in voor de doelgroepleerlingen. Alle scholen gaven aan dat zij primair kijken naar de zorgbehoeften van de kinderen en niet naar het leerlinggewicht. Op veertien scholen werd aangegeven dat er een overlap is tussen doelgroepleerlingen en zorgleerlingen (op drie van deze scholen verschilden de directie en de leerkracht hierover van mening). De *wijze waarop het geld wordt ingezet* verschilt sterk, zie tabel 5.3 (veel scholen hebben meerdere bestemmingen voor het geld).

Tabel 5.3 – Besteding geld gewichtenregeling

Besteding	Aantal scholen
Klassenverkleining	15
RT / Interne begeleiding	8
Taalstimulering	4
VVE	7
Schakelklas	3
Onderwijsassistent / Extra formatie	10
Instructieverlenging	2
Overig (niet meer dan 1x genoemd, bijvoorbeeld ouderbetrokkenheid, pre-teaching, sportservice of verlengde schooltijden)	6

5.3 Kenmerken van autochtone doelgroep leerlingen

In de interviews is aan directies en leerkrachten gevraagd wat kenmerkend is voor de autochtone doelgroep leerlingen, zowel voor de groep op zichzelf als in vergelijking met de allochtone doelgroep leerlingen. Hieronder wordt achtereenvolgens ingegaan op kindkenmerken, kenmerken van de gezinnen van autochtone doelgroep leerlingen en regionale kenmerken.

5.3.1 Kindkenmerken

Tabel 5.4 geeft een overzicht van kindkenmerken die scholen noemen, met per kenmerk het aantal scholen dat hierbij verschil ziet tussen autochtone doelgroep leerlingen en andere leerlingen.

Tabel 5.4 – Belangrijkste kindkenmerken

Kenmerk	Onderscheid	Aantal scholen	Totaal per kenmerk
Taal	Ja, slechter in taal, lagere woordenschat of taalarm	20	24 (meerdere antwoorden mogelijk)
	Ja, taalproblemen door dialect	6	
	Nee, iedereen spreekt dialect	2	
	Nee, geen verschil	3	
Rekenen	Ja, slechter in rekenen	5	12
	Ja, wanneer het rekenen talig is	5	
	Nee, geen verschillen	2	
Motivatie	Ja, minder gemotiveerd	9	9
Leerpotentieel	Ja, minder potentieel	10	14
	Nee, geen verschil	3	
	Niets over durven zeggen	1	
Gedragsproblemen	Ja, meer problemen	9	20
	Nee, geen verschillen	8	
	Geen eenduidig antwoord	3	
Sociale vaardigheden	Slechtere vaardigheden	4	4

Scholen noemen als eerste *taalproblemen* als algemeen kenmerk van autochtone doelgroep leerlingen. Slechts vier scholen zagen geen verschil tussen autochtone doelgroep leerlingen en andere leerlingen wat betreft het taalniveau. Bovendien gaven twee van deze scholen aan dat vrijwel alle leerlingen op de school een laag taalniveau hebben, waardoor er geen verschillen te zien zijn tussen de leerlingen. Als oorzaken

van het lagere taalniveau noemden scholen vooral de geringere woordenschat van de autochtone doelgroepoerlingen, maar ook dialect en straattaal werden geregeld genoemd. Een directeur van een plattelandsschool verwoordde het als volgt:

“Kinderen hebben een gebrekkige woordenschat. Zij spreken onderling en thuis dialect en de woordenschat van het Drents is vele malen kleiner dan van het standaard Nederlands. Het gaat vaak meer uit van intonatie. Bij het bijbrengen van woordenschat houd je als school toch altijd een achterstand. (...) Men kan niet voortbouwen op bestaande kennis. Bijna alsof je een vreemde taal aanleert. Leerlingen moeten de hele tijd vertalen en thuis worden ze gecorrigeerd in hun taalgebruik als ze standaard Nederlands praten.”

Ook het rekenniveau werd vaak genoemd; tien scholen gaven aan dat het rekenniveau van autochtone doelgroepoerlingen lager is dan dat van andere groepen leerlingen. Van deze tien scholen gaven vijf scholen aan dat het niveau alleen slechter is wanneer het rekenen talig is (de verhaaltjessommen), bijvoorbeeld een directeur op een school in matig stedelijk gebied:

“Wat rekenen betreft is er geen opvallende achterstand zolang het rekenen niet talig is. Op het moment dat het rekenen talig wordt, krijgen leerlingen last van hun beperkte woordenschat.”

Niet alleen bij rekenen heeft het zwakke taalniveau of de lage woordenschat invloed. Ook bij andere vakken scoren de autochtone doelgroepoerlingen daardoor soms lager. Negen scholen gaven aan dat het niveau van deze leerlingen bij begrijpend lezen lager is dan het niveau van andere leerlingen en ook het niveau bij wereldoriëntatie werd door een aantal scholen als lager benoemd.

Negen scholen noemden *motivatieproblemen en problemen in de leerhouding* als kenmerken van autochtone doelgroepoerlingen, met name in de bovenbouw. Zo zei een directeur van een plattelandsschool het volgende:

“Over het algemeen is er bij de autochtone doelgroepoerlingen weinig belangstelling voor school. Deze leerlingen moeten extra gemotiveerd worden en anders gestimuleerd, bijvoorbeeld door middel van wedstrijdjes.”

Op tien scholen werd benoemd dat de autochtone doelgroepoerlingen *minder leerpotentieel* hadden dan andere leerlingen. Vaak noemde men hierbij de thuissituatie als oorzaak.

Gedragsproblemen ($N = 19$) werden op elf scholen vaker gezien bij de autochtone doelgroepleerlingen dan bij andere groepen (op drie van deze scholen verschilden de directie en leerkracht hierover echter van mening). De scholen noemden voornamelijk dat kinderen een gebrek aan normen en waarden hebben: bijvoorbeeld een ‘kort lontje’ en geen respect voor leerkrachten.

Vier scholen gaven aan dat *problemen met betrekking tot sociale vaardigheden* meer voorkomen bij de autochtone doelgroepleerlingen dan bij andere leerlingen.

Verder werden de *cognitieve capaciteiten* van autochtone doelgroepleerlingen op drie scholen als lager beoordeeld dan die van andere groepen. Ook kwam twee keer naar voren dat deze leerlingen *minder zelfstandig* zijn dan andere leerlingen. Zij zijn bijvoorbeeld nog niet zindelijk als ze op school komen of kunnen nog niet knippen, plakken of kleuren. Ook hulp van professionals was volgens een aantal scholen voor sommige autochtone doelgroepleerlingen vaker aanwezig voor kind-problematiek.

Op drie scholen zagen de leerkrachten/IB-ers geen verschillen tussen de autochtone doelgroepleerlingen en de overige leerlingen, maar de directeur wel. Dit was soms het gevolg van het feit dat alle leerlingen uit laagopgeleide gezinnen komen, bijvoorbeeld op een plattelandsschool:

“Alleen leerlingen met redelijk opgeleide ouders vallen vaker op, in positieve zin, wat betreft leerresultaten. Maar de meeste ouders hebben geen of weinig opleiding, waardoor de doelgroepleerlingen niet speciaal opvallen als groep wat betreft hun leerresultaten en gedrag.”

Bij de vraag naar *verschillen tussen autochtone en allochtone doelgroepleerlingen* gaven drie scholen aan dat de achterstand bij de autochtone doelgroepleerlingen hardnekkiger is. Zo gaf een IB-er aan dat allochtone doelgroepleerlingen meer leerpotentieel hebben dan autochtone doelgroepleerlingen, onder meer omdat de autochtone doelgroepleerlingen over het algemeen een lager IQ hebben. Op een matig stedelijke school werd het als volgt verwoord:

“Autochtone leerlingen met een achterstand zijn vaak zwakker dan allochtone leerlingen. De achterstand van autochtone milieus is hardnekkiger, kan minder snel ingehaald worden. Bij allochtone leerlingen kan de inhaalslag makkelijker gemaakt worden.”

Tot slot noemde één school dat de autochtone doelgroepleerlingen meer gedragsproblemen hebben dan de allochtone leerlingen.

Leerling J.: In groep 4 of 5 is zij op school gekomen. Haar vader was psychiatrisch patiënt, met hem geen contact meer. Moeder zorgt alleen voor de kinderen en moet hier hard voor werken. Er is veel hulp geweest van opa, maar die is nu ook niet meer in beeld. Moeder is niet in staat huiswerkbegeleiding te geven (ze heeft er de tijd niet voor en cognitief kan ze het waarschijnlijk ook niet). J. zou een mavo/havo leerling kunnen zijn, maar er is mavo-advies gegeven. Het is de vraag of ze dit gaat halen door het gebrek aan ondersteuning thuis. Voor moeder is elk advies goed, vmbo-kader had ze ook goed gevonden. Er zit zeker meer in J. dan er uit komt. Ze gaat naar een school waar vmbo-kader en mavo is of naar een school waar alleen mavo is. Het tempo van J. is heel laag en ze heeft huiswerkbegeleiding gekregen, omdat dit thuis niet gebeurt.

5.3.2 Gezinskenmerken

In de interviews is scholen ook gevraagd wat men kenmerkend vond voor de gezinnen van autochtone doelgroep leerlingen. In tabel 5.5 zijn de belangrijkste factoren weergegeven. Vaak werden deze kenmerken al spontaan genoemd bij de kindkenmerken, omdat men die als oorzaak zag van bijvoorbeeld de geringe woordenschat of motivatie voor school.

Tabel 5.5 – Belangrijkste gezinskenmerken

Gezinskenmerk	Onderscheid	Aantal scholen	Totaal aantal scholen
Ambitie	Ja, verschillen in motivatie	18	24
	Nee, geen verschillen in motivatie	6	
Gezinsproblematiek	(V)echtscheidingen	7	22 (meerdere antwoorden mogelijk)
	Werkloosheid	4	
	Armoede	6	
	Verstoorde vader/moeder rol (gevangenis, psychische problematiek, rolmodellen)	4	
	Opvoedingsproblemen, verwaarlozing, kindermishandeling	6	
	Verslaving	4	
	Overig (niet meer dan 1x genoemd)	7	
Ouderbetrokkenheid en schoolondersteuning	Ja, verschillen in ouderbetrokkenheid	19	21
	Nee, geen verschillen	2	
Taalzwak gezin	Ja, taalzwakkere gezinnen	10	24
	Nee, geen verschillen	14	
Cognitief klimaat	Algemeen	10	24
	Voorlezen	8	
	Geen	14	

Achttien scholen waren van mening dat het *ambitieniveau* van ouders van autochtone doelgroepleerlingen lager ligt dan dat van ouders van andere groepen leerlingen (op twee van deze scholen verschilden de directie en leerkracht op dit punt van mening). De scholen noemden dat de lat bij deze ouders niet hoog ligt en dat school volgens de ouders vooral leuk moet zijn: hun zoon of dochter hoeft niet perse heel goed te presteren en er moet voldoende tijd overblijven om buiten te spelen. Ook geven deze ouders snel de moed op bij tegenvallers in de schoolontwikkeling. Enkele scholen gaven aan dat ouders verwachten dat hun kinderen soortgelijk werk als zij gaan doen en dat een diploma daarvoor niet nodig is. Ook noemde men een sterke druk vanuit familie of buurt om niet vmbo-t of hoger te gaan volgen, bijvoorbeeld omdat een kind zich niet moet willen verheffen boven anderen. Een deel van de scholen gaf aan dat deze groep ouders wel degelijk ambities heeft (en zeker het beste voor hun kind wil), maar dat die ambities niet gericht zijn op cognitief gebied.

Twee directeuren van respectievelijk een plattelandsschool en een school in sterk stedelijk gebied verwoordden het ambitieniveau van de ouders als volgt:

“Ouders zeggen: Mijn kind hoeft geen theoretische leerweg, hij moet gewoon een vak leren. Mijn kind hoeft niet op z’n tenen te lopen, als hij maar gelukkig is, dan liever lager instromen dan het schooladvies.”

“Werkgelegenheid is een probleem in deze stad en kinderen stappen in de voetsporen van hun ouders. Er zijn er maar weinig die zich daar boven uit werken, kinderen voldoen aan de lage verwachtingen van ouders. Je moet als kind sterk in je schoenen staan als ouders niet positief staan ten opzichte van doorleren.”

Op zes scholen zag men geen verschil tussen het ambitieniveau van de ouders van autochtone doelgroepleerlingen en andere ouders. Eén van deze scholen was van mening dat het ambitieniveau van deze ouders juist hoger ligt, omdat zij zelf hebben gemerkt dat het belangrijk is om goed opgeleid te zijn. De directeur van een plattelandsschool verwoordde het als volgt:

“Het ambitieniveau is voor alle ouders hetzelfde: ze willen het liefst allemaal dat hun kind naar de havo gaat. Er wordt dan veel onderhandeld tussen school en ouders, met extra gesprekken en extra toetsing. Dat gebeurt ondanks het feit dat wij hier voorzichtig in zijn en vanaf het begin duidelijk maken wat de potentie is van het kind.”

Naast het ambitieniveau van ouders, werd de *gezinsproblematiek* als belangrijk gezinskenmerk en belemmerende factor voor de autochtone doelgroepleerlingen gezien. De autochtone doelgroepleerlingen komen volgens vijftien scholen ($N = 22$) vaker uit gezinnen waarin (vaak meerdere) problemen spelen. In tabel 5.5 zijn de typen pro-

blemen uitgesplitst die vaker voorkomen bij deze gezinnen dan bij andere gezinnen. Veel scholen gaven aan dat er vaak sprake is van een stapeling van problematiek.

Van de zeven scholen die aangaven dat er geen specifieke gezinsproblematiek speelt in de gezinnen van autochtone doelgroepoerlingen, zijn twee scholen van mening dat er sowieso vrijwel geen sprake is van gezinsproblematiek op de school. Op de overige vijf scholen is wél sprake van (soms ernstige) gezinsproblematiek, maar ziet men op dit punt geen duidelijke verschillen tussen de gezinnen van autochtone doelgroepoerlingen en andere groepen. Op deze scholen vallen veel leerlingen nét buiten de gewichtenregeling, waardoor de groepen niet zo duidelijk van elkaar kunnen worden onderscheiden.

Een directeur van een school in een grote stad somt op welke gezinsproblemen op zijn school spelen:

“20% van onze leerlingen is bekend bij het AMK⁷. In een deel van de gezinnen is sprake van ernstige psychiatrische problematiek. Er is veel armoede: één jongen kwam met Sinterklaas op één schoen naar school zodat hij de andere schoen op school kon zetten. Een deel van de leerlingen woont niet bij de ouders maar bij een tante of oma, maar die zijn niet formeel de verzorgers. Die hele complexe gezinssituaties, daar heeft de school veel zorg aan. Het zou een wonder zijn als die kinderen wél goed zouden functioneren. We zien die problemen niet vaker bij gewichtenleerlingen maar dat komt vooral omdat veel van deze ouders hun opleiding niet goed aan ons melden, terwijl ze overduidelijk laag opgeleid zijn.”

Vrijwel alle scholen gaven aan dat de *betrokkenheid van ouders bij de het leren van hun kind* bij de autochtone doelgroepoerlingen lager is dan bij andere leerlingen. Veel scholen vinden het ook moeilijk om de ouders bij de school te betrekken. De voorwaarden om goed te kunnen leren ontbreken in deze gezinnen geregeld. Sommige scholen gaven aan dat ouders hun kind wel willen helpen, maar niet het vermogen hebben om dat te doen. Een leerkracht op een school in matig stedelijk gebied verwoordde dit als volgt:

“Ouders geven soms aan dat ze kinderen wel willen helpen, bijvoorbeeld met huiswerk, maar dat ze niet weten hoe: hoe leer je voor een proefwerk, hoe overhoor je je kind? Het ‘leren leren’ kunnen veel ouders niet, dat hebben ze zelf ook nooit geleerd. Ook structuur aanbrengen, bijvoorbeeld leren omgaan met een agenda is een probleem.”

7 Algemeen Meldpunt Kindermishandeling.

Andere scholen noemden de houding van ouders als voornaamste probleem: ouders stimuleren hun kind niet en komen nauwelijks naar school, uit desinteresse of gebrek aan ambitie. Sommige ouders verwachten dat leren vanzelf gaat. Ook gaven sommige scholen aan dat de ouders van autochtone doelgroepkinderen minder respect hebben voor de school. Zij hebben vaker ‘korte lontjes’ en komen sneller verhaal halen op school. Daarnaast noemde men dat ouders zich niet verdiepen in de mogelijkheden van voortgezet onderwijs of tegen kinderen zeggen dat zij hun huiswerk niet hoeven te doen. In de woorden van een directeur van een school in een grote stad:

“Er zijn ouders in groep 8 die geen waarde hechten aan de vervolgschool en niet naar open dagen zijn gegaan. Sommige van deze ouders zijn naar geen enkele school geweest en hebben geen idee wat hun kind moet gaan doen of naar welke school het kan gaan, terwijl de leerlingen voor 1 april ingeschreven moeten zijn. Dit speelt vooral bij autochtone leerlingen.”

Door het gebrek aan ondersteuning door de ouders is het voor de school moeilijker om het leerpotentieel van die leerlingen te benutten. Scholen houden hier soms rekening mee, zoals blijkt uit onderstaand voorbeeld van een leerkracht op een plattelandschool:

“Met dat laatste (het niet kunnen ondersteunen) wordt in het VO-advies af en toe rekening gehouden. Als ouders niet in staat zijn hun kind te steunen wordt in twijfelgevallen gekozen voor het lagere advies.”

Elf scholen gaven aan dat autochtone doelgroepkinderen uit *taalzwakke gezinnen* komen. In deze gezinnen wordt kortaf (“*in commandotaal*”) gesproken en de woordenschat van ouders is lager. Daarnaast is men op tien scholen van mening dat er sprake is van een *laag cognitief klimaat* in de gezinnen van autochtone doelgroepkinderen. Volgens acht van deze tien scholen wordt er minder voorgelezen en zien ouders het nut hier ook niet van in. Men gaat vrijwel nooit naar de bibliotheek of naar musea en kranten zijn weinig aanwezig. Deze gezinnen gaan ook minder vaak op vakantie.

Tot slot zijn er gezinsfactoren die door enkele scholen zijn genoemd. Zo benoemden enkele scholen dat de ouders van autochtone doelgroepkinderen het *nut van VVE en peuterspeelzalen* minder goed inzien dan andere ouders en dat deze ouders *minder structuur* bieden aan hun kinderen en hen soms ook minder goed verzorgen (bijvoorbeeld zonder ontbijt naar school sturen). Ouders zien hulp van buitenaf soms als bemoeienis en als bedreiging: men wantrouwt hulpverlening, omdat men bang is dat een kind direct uit huis wordt gehaald. Een laatste gezinskenmerk dat door enkele scholen is genoemd, is de *traditionele rolverdeling* in de gezinnen autochtone doel-

groepleerlingen: de opvoeding wordt door alleen de moeder gedaan, vaders zijn vanwege werk afwezig of helemaal ‘uit beeld’. Met name als de moeder (heel) laag is opgeleid, heeft dat gevolgen voor de ondersteuning van het kind.

Leerling B: B. heeft een laag IQ en is blijven zitten. Hij gaat nu naar vmbo-b met leerwegondersteuning. De ouders zijn cognitief niet in staat hem te ondersteunen. De moeder heeft een keer hulp geweigerd voor B. De vader is een echte Feyenoord-hooligan. Hun eigen opleidingsniveau zit de ouders in de weg om te zien dat hulp hen en B. kan helpen.

5.3.3 Regionale factoren

Naast de kind- en gezinsfactoren is scholen in de interviews gevraagd naar eventuele regionale factoren die van invloed zijn op de achterstand van autochtone doelgroep-leerlingen. Onder regionale factoren vallen alle factoren die gerelateerd zijn aan de omgeving van de school: de buurt of wijk, de gemeente en de bredere regio. Negen-tien scholen noemden dergelijke factoren; vaak gaven zij daarbij aan dat die regionale factoren gevolgen hebben voor alle leerlingen, maar wel in sterkere mate voor de groep autochtone gewichtenleerlingen.

Tabel 5.6 – Belangrijkste regionale kenmerken

Regionaal kenmerk	Aantal scholen (meerdere antwoorden mogelijk)
Dialect en/of straattaal en taalarme omgeving	6
Beperkte omgeving	4
Straatcultuur	5
VO-aanbod	4
Norm niet hoger op te komen	3
Werkgelegenheid en werkloosheid	12
Geen regionale factoren	3

Door zes scholen zijn regionale factoren genoemd gerelateerd aan het taalniveau en de woordenschat van leerlingen: de invloed van *dialect en/of straattaal* en van het opgroeien in een (*brede*) *taalarme omgeving*. Vaak spreken de leerlingen onderling in het plaatselijke dialect of in straattaal, wat van invloed is op hun Nederlandse woordenschat. Daarnaast is de omgeving van scholen (met name op het platteland) soms letterlijk beperkt: leerlingen hebben dan moeite met bepaalde woorden omdat ze daar nooit mee in aanraking komen. Eén school noemde als voorbeeld woorden als ‘trein-station’ en ‘strand’.

Een directeur van een plattelandsschool illustreerde de beperkte omgeving als volgt:

“De enige buitenlanders in het dorp zijn van Poolse afkomst. Vorig jaar heeft er een tijdje een leerling uit Afrika op school gezeten en dat was een verrijking voor de school, alleen al omdat de leerlingen zien dat er ook gekleurde mensen bestaan en dat dit ook gewone mensen zijn. De leerlingen kennen die mensen voornamelijk vanuit de media.”

Eveneens vijf scholen noemden de *straatcultuur* als belemmerend voor autochtone doelgroepleerlingen. Wanneer kinderen veel op straat zijn, leren ze voornamelijk van elkaar en van oudere jongeren. Dat draagt niet op een positieve manier bij aan hun ontwikkeling.

Het *VO-aanbod* in de regio was over het algemeen goed. Op een enkele school was het aanbod slechter, bijvoorbeeld omdat leerlingen voor een havo of vwo-school ver moeten reizen en ouders daarom vaker kiezen voor vmbo. Dit wordt versterkt door de norm dat het niet wenselijk is dat je ‘hogerop komt’ die naast een gezinskenmerk ook een kenmerk van de wijdere omgeving (dorp, buurt) kan zijn. Wanneer kinderen wel kiezen voor een hoger schoolniveau, wordt dit niet in alle gebieden geaccepteerd. Een directeur van een plattelandsschool verwoordde het als volgt:

“Er is hier meer een doe-cultuur dan een schoolse denkcultuur. Op straat wordt laatdunkend gedaan over school door oudere ‘peers’. Kinderen die naar de havo of het vwo gaan hebben een probleem: dan ben je wel het leerpikkie in het dorp. Dan moet je als leerling twee petten op hebben: op de havo moet je Nederlands spreken, in het dorp zeker niet. Het kader trekt ook weg uit het dorp, die krijgen elders emplooi. Zo blijft de achterstand.”

Scholen noemen ook de *werkgelegenheid* in de regio als oorzaak van de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. In sommige regio’s zoals de vroegere mijngebieden is sprake van veel en langdurige werkloosheid. In andere regio’s (bijvoorbeeld de bollenstreek) is wel voldoende werk, maar heeft men voor dat werk niet echt een hoge opleiding nodig. Ook de economische crisis heeft bepaalde regio’s sterker geraakt dan andere.

In relatie daarmee noemen scholen de *geringe mobiliteit* als regionale factor. Hoger opgeleiden trekken vaak weg uit met name de niet-stedelijke gebieden met weinig werkgelegenheid, terwijl de lager opgeleiden in hetzelfde dorp blijven wonen. Dat betekent tevens dat de omgeving van de leerlingen eenzijdiger wordt. Geringe mobiliteit heeft daarnaast tot gevolg dat die omgeving letterlijk kleiner wordt: generaties families blijven in dezelfde buurt of hetzelfde dorp wonen en men ziet weinig noodzaak om buurt of dorp uit te gaan. Verschillende scholen gaven aan dat de ouders en

grootouders van hun leerlingen ook al op de betreffende school hadden gezeten. Op twee plattelandsscholen werd benoemd dat inteelt voorkomt.

Een regionale factor van heel andere aard is het *aanbod van VVE of peuterspeelzalen*. Dit aanbod en de wijze van financiering verschilt sterk per regio. Sommige gemeenten financieren het volledig waardoor bijna 100% van de doelgroep wordt bereikt. In andere regio's is dat bereik veel slechter en worden leerlingen vooral opgevangen door familie. Scholen geven aan dat een dergelijk project in het algemeen niet goed wordt bezocht als het niet (bijna) gratis is. Als het bereik van VVE of andere projecten voor jonge kinderen goed is, zien de scholen hiervan de resultaten. In de woorden van de directeur van een school in sterk stedelijk gebied:

“Bijna alle doelgroepkinderen bezoeken een peuterspeelzaal en behoorlijk veel kinderen doen dit vier dagdelen. Dit wordt gestimuleerd door de consultatiebureaus. Consultatiebureaus kijken welke kinderen voor VVE in aanmerking komen en via de gemeente wordt dat geregeld. De kosten voor de ouders zijn dan erg laag. Toen er in deze buurt nog geen VVE was kwamen er leerlingen op school die niet wisten hoe ze bijvoorbeeld moeten knippen, samen delen, samen spelen. Dat komt nu niet meer voor. Daarnaast leren kinderen op de peuterspeelzaal dat ze ook met praten problemen kunnen oplossen. In het verleden werd er veel meer geslagen omdat kinderen niet wisten dat ze hun problemen ook anders kunnen oplossen.”

Leerling N.: N. krijgt een vmbo/havo advies. De school denkt dat hij havo aan kan, maar zijn instelling, werkhouding en mogelijkheden om huiswerk te maken benut hij niet ten volle. Hij zal het zelf moeten doen, want vader rijdt op de vrachtwagen en moeder zorgt voor de jongere kinderen. Daardoor krijgt hij weinig ondersteuning. De ouders zijn wel altijd bij gesprekken en vinden school ook belangrijk. Zij hopen dat N. havo gaat doen. Hij heeft in de klas nooit extra ondersteuning nodig gehad en heeft zelfs een tijdje in de plusklas gezeten in groep 5. Dat wilde hij zelf niet zo, hij is ook wel onzeker. Het is een leuke en gewone jongen, maar school is niet helemaal zijn ding. Hij speelt graag buiten en sport veel. De school denkt dat ze veel in hem hebben geïnvesteerd, maar hij moet het wel zelf gaan doen. Belemmerend is in zijn geval vooral de weinig stimulerende thuissituatie. De nadruk in het gezin ligt minder op opleiding, maar meer op gezellig hebben met elkaar, warmte en sporten.

5.3.4 Wat zijn volgens de scholen de belangrijkste oorzaken van achterstand?

Aan de scholen is gevraagd wat zij zien als belangrijkste oorzaak of oorzaken van de achterstand van autochtone doelgroepkinderen. Hierbij was het mogelijk om meerdere factoren te noemen. Veel oorzaken zijn direct gerelateerd aan de eerder besproken kind- en gezinskenmerken.

Op meer dan de helft van de scholen werden *meerdere kenmerken in samenhang* als belangrijkste oorzaak gezien. Men gaf aan dat juist de stapeling van zowel schoolgerelateerde als niet-schoolgerelateerde problemen de achterstand van deze kinderen zo hardnekkig maakt. Twee illustraties van zo'n stapeling, in de woorden van directeuren van scholen in sterk stedelijk gebieden:

“Ouders van autochtone doelgroep leerlingen zien soms niet dat het nuttig is om hun kinderen naar de VVE te laten gaan en denken dat het op school vanzelf wel goed komt. Zij zien het nut van spel en in contact komen met taal niet in. De structuur die ze thuis missen is een belangrijke factor. Ook worden de kinderen minder gemotiveerd en geholpen, ouders hebben hier soms ook de capaciteiten niet voor. Het feit dat deze leerlingen vaak straatkinderen zijn speelt ook mee.”

“Gezinnen en kinderen zitten vaak in een vicieuze cirkel. Ouders werken beiden niet, er is weinig aandacht voor de kinderen (geen aandacht voor het huiswerk van de kinderen, buiten het feit of ze ermee zouden kunnen helpen), kinderen krijgen niet het voorbeeld dat er gewerkt moet worden om rond te komen, dus kinderen gaan vaak een lagere opleiding doen dan ze zouden kunnen. Het volgen van een lagere opleiding dan een kind qua capaciteiten aan kan werkt vervolgens ook niet motiverend. Zo ontstaat er een vicieuze cirkel waar men op een gegeven moment niet meer uitkomt.”

Scholen legden hierbij de nadruk op de gezinssituatie van de leerlingen: achttien scholen zagen de gezinsfactoren als primaire oorzaken van achterstand. Het gaat dan met name om factoren als de ambities van ouders, hun geringe mogelijkheden om hun kind te ondersteunen en de complexe niet-school gerelateerde problematiek in de gezinnen (zoals werkloosheid van ouders, financiële of relationele problemen, of een opvoeding met andere normen en waarden).

Daarnaast noemden dertien scholen kindkenmerken (met name de geringe woordenschat of het lage taalniveau) als belangrijkste oorzaak van de achterstanden, met veelal als kanttekening dat die het gevolg zijn van andere factoren: de genoemde gezinsfactoren en regionale en omgevingsfactoren. Wel noemde men nog als aparte kindgerelateerde factor IQ en cognitieve capaciteiten in het algemeen.

Tien scholen noemden regionale en omgevingskenmerken als belangrijkste oorzaak van de achterstand van de autochtone doelgroep leerlingen: bijvoorbeeld werkloosheid, een beperkte en taalarme omgeving met weinig mogelijkheden om te leren, weinig mobiliteit, weinig sociale controle, beperkt VO-aanbod en beperkt bereik van VVE.

Enkele scholen gaven aan dat een concentratie van doelgroep leerlingen of van leerlingen die net buiten de doelgroep vallen, ertoe leidt dat het algemene niveau op school laag is en leerlingen zich niet aan elkaar kunnen optrekken.

Drie factoren zijn één maal genoemd. Een leerkracht gaf aan dat ook de school niet genoeg eist van autochtone doelgroepleerlingen, dus dat het ambitieniveau van de school zelf ook niet hoog ligt. Eveneens eenmaal is de klassengrootte genoemd als belangrijkste oorzaak van de achterstand. Tot slot noemde een school dat de autochtone doelgroepleerlingen minder opvallen dan de allochtone doelgroepleerlingen en er daardoor minder aandacht gaat naar deze groep.

5.4 Het onderwijs aan autochtone achterstandsl leerlingen

In de interviews is naast de kenmerken van de groep autochtone doelgroepleerlingen ook aandacht geweest voor het onderwijs aan deze groep leerlingen. In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens in op het onderwijsaanbod van de scholen, de problemen die scholen ervaren in het onderwijs aan deze groep leerlingen en de ideeën van scholen om dit onderwijs een nieuwe impuls te geven.

5.4.1 Onderwijsaanbod aan autochtone doelgroepleerlingen

Aan de scholen is gevraagd wat zij specifiek voor de groep autochtone doelgroepleerlingen doen. Dit onderwijsaanbod varieert, zoals te zien is in tabel 5.7. Daarbij moet worden aangetekend dat dit aanbod vaak niet alleen is gericht op autochtone doelgroepleerlingen, maar op de zwakkere leerlingen in algemene zin. De redenering is dat de autochtone doelgroepleerlingen daar dan automatisch van profiteren. Op geen enkele school krijgen alle doelgroepleerlingen vanzelf ook extra aanbod, dus alleen omdat zij tot die groep behoren.

Tabel 5.7 – Onderwijsaanbod aan autochtone doelgroepleerlingen

Aanbod	Aantal scholen (N = 22)
Differentiatie in de klas (bv. les in niveaugroepen, pre-teaching, extra aandacht van onderwijsassistent of IB-er/RT-er)	14
Extra aanbod woordenschat en/of (begrijpend) lezen	10
Ondersteuning van ouders	6
Extra leertijd (verlengde schooldag of huiswerkklas)	3
Overig (o.a. aanbod gericht op meer sportactiviteiten en op wereldoriëntatie)	8
Geen speciale aanpak	3

Veel scholen gaven aan dat zij vooral differentiëren in de klas, uitgaande van de capaciteiten en het prestatieniveau van leerlingen. De zwakkere groep leerlingen krijgt op al deze scholen extra instructie. Op een aantal scholen biedt men deze leerlingen daarnaast bijvoorbeeld pre-teaching aan, of krijgen leerlingen extra individuele aandacht. Daarnaast besteden tien scholen extra aandacht aan woordenschat, begrijpend lezen, of technisch lezen. Drie scholen bieden leerlingen extra leertijd, via een verlengde schooldag of een huiswerkklas. De huiswerkklas is dan ook bedoeld voor leerlingen die thuis geen ondersteuning krijgen van hun ouders.

Zes scholen gaven aan zich expliciet op de ouders te richten. Zij zorgen voor extra oudercontact-momenten, nodigen ouders uit bij veel activiteiten, of geven voorlichting over het belang van voorlezen. De directeur van een stadsschool legde de aanpak als volgt uit:

“De ouders van de kleuters laten we tien keer per jaar (bij elk project) naar school komen. Ze krijgen tijdens deze bijeenkomsten onder andere informatie over het project en een prentenboek om aan hun kinderen voor te lezen. Zeventig procent van de ouders komt naar deze bijeenkomsten. Als ouders thuis met onderwerpen van school bezig zijn en voorlezen, is het beter mogelijk om taalachterstanden te voorkomen.”

Tot slot zijn er scholen met een eigen aanpak die niet door andere scholen is genoemd. Zo geeft één school de basisvakken taal en rekenen alleen in de ochtend, aangezien de spanningsboog van deze leerlingen kort is omdat zij vaak laat naar bed gaan. Een andere school besteedt extra aandacht aan sportieve en creatieve activiteiten, omdat de autochtone doelgroepleerlingen hier vaak weinig mee in contact komen en deze activiteiten juist voor deze kinderen belangrijk zijn. Doordat de kinderen vaak in een beperkte omgeving opgroeien, richten sommige scholen zich ook expliciet op de wereld buiten de school. Zo vertelde een directeur dat op zijn (stads)school veel aan wereldoriëntatie wordt gedaan, zodat leerlingen kennismaken met de wereld buiten hun wijk.

5.4.2 Welke problemen ervaren scholen in het onderwijs aan autochtone doelgroepleerlingen?

Aan de scholen is gevraagd welke problemen zij ervaren in het onderwijs aan autochtone doelgroepleerlingen. Hieruit komen verschillende punten naar voren.

Veel scholen ervaren problemen als gevolg van de *vormgeving van de gewichtenregeling*. Een deel van de scholen heeft veel leerlingen die *nét* niet in de regeling vallen omdat de ouders een net te hoge opleiding hebben, bijvoorbeeld een MBO-1 opleiding. Die leerlingen hebben volgens de scholen veelal dezelfde problemen en (kans op) achterstand als de daadwerkelijke doelgroepleerlingen (zoals een lage woorden-

schat of gezinsproblematiek). Men ziet dus in de praktijk weinig verschil tussen beide groepen, terwijl men alleen middelen krijgt voor de ‘echte’ doelgroepleerlingen. Een leerkracht in een sterk stedelijk gebied illustreerde dit als volgt:

“Er zijn hier veel leerlingen die grensgevallen zijn, maar die geen gewicht hebben, we noemen dat het grijze gebied. Momenteel hebben we 23 procent doelgroepleerlingen, maar er zijn maar weinig leerlingen die buiten het grijze gebied vallen. Het overgrote deel van de kinderen heeft ouders met een lage opleiding die met hun handen werken, maar die toch net te hoog zijn opgeleid om in de gewichtenregeling te vallen.”

Een ander probleem waar veel scholen tegenaan lopen in relatie tot de gewichtenregeling is de beoordeling van het opleidingsniveau van de ouders, en daarmee de juistheid van de gegevens die de basis zijn van de gewichtenregeling. Dat kan gevolgen hebben voor de toegekende middelen. Scholen twijfelen soms aan de opleidingsgegevens die de ouders doorgeven maar kunnen die moeilijk controleren. Ouders weten ook zelf niet altijd hun precieze opleidingsniveau of weigeren dat door te geven. Eén school in een grote stad is ertoe over gegaan om het betreffende formulier samen met de ouders in te vullen, om meer betrouwbare informatie te krijgen.

Daarnaast vinden veel scholen het vreemd dat de gewichtenregeling alleen afhangt van de opleiding van de ouders. Scholen ervaren dat sommige leerlingen weliswaar uit laagopgeleide gezinnen komen maar prima presteren en geen ondersteuning nodig hebben, terwijl andere leerlingen (net) geen gewicht hebben maar wel (als gevolg van de problemen in het gezin) veel zorg en aandacht vragen. Net als bij de boven genoemde problemen met het ‘grijze gebied’, is het vooral bij een cumulatie van leerlingen uit multi-probleemgezinnen voor scholen moeilijk om hun onderwijs goed vorm te geven. Veelal is er bovendien sprake van overlap tussen beide probleemgebieden.

Verder loopt men aan tegen het feit dat leerlingen met een laag opgeleide moeder en een iets hoger opgeleide vader in de praktijk vaak door de moeder worden opgevoed. Dergelijke leerlingen krijgen geen gewicht (vanwege de opleiding van de vader) maar hebben in de praktijk vaak dezelfde problemen als doelgroepleerlingen.

Tot slot stuit het feit dat allochtone leerlingen en leerlingen van woonwagenvakanties niet meer onder de regeling vallen op kritiek van sommige scholen.

Bijna de helft van de scholen vindt dat zij *te weinig geld* hebben om de projecten te financieren die zij nodig vinden. Sommige scholen hebben veel te maken met gezinsproblematiek (op één school wordt vrijwel dagelijks gebeld met het Algemeen Meldpunt Kindermishandeling) en vinden dat zij daarom extra geld zouden moeten krijgen. Op verschillende scholen zijn speciale middelen om de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen aan te pakken (bijvoorbeeld een logopedist, RT-er,

taalklassen of sociale vaardigheidstraining) wegbezuinigd. In twee gemeenten is bezuinigd op de peuterspeelzaal en VVE. Daarnaast lopen twee scholen aan tegen problemen met de gemeente, die invloed wil hebben op de besteding van de gewichtsmiddelen. Sommige scholen geven aan dat zij van het schoolbestuur niet het geld krijgen waar zij recht op hebben. Op deze scholen wordt het impulsgeld verdeeld over alle scholen die binnen het bestuur vallen, zonder (volgens de scholen) rekening te houden met leerlingpopulatie. Een directeur op een school in een sterk stedelijk gebied verwoordde het als volgt:

“Door bezuinigingen vanuit het schoolbestuur was het niet mogelijk onze RT-er te behouden voor de school. Er moest een keuze gemaakt worden tussen de RT-er of twee kleinere groepen 8, de keuze is toen gevallen op de splitsing van groep 8. Eigenlijk zou men niet moeten hoeven kiezen tussen deze twee. Wanneer we het geld zouden krijgen waar we recht op hebben, zouden we het allebei kunnen betalen, maar de middelen worden niet gegeven door het schoolbestuur.”

Scholen vinden het ook lastig dat de extra aandacht (bijvoorbeeld peuterspeelzalen) vooral de niet-doelgroepleerlingen bereikt, omdat de ouders van doelgroepleerlingen hun kind graag thuis willen houden. Daarnaast gaf een directeur als voorbeeld dat voor de VVE aangetoond moet worden waarom een kind hier aanspraak op zou moeten kunnen maken (blootstellingscriteria). Voor allochtone leerlingen kan gemakkelijk de taal als blootstellingscriterium opgevoerd worden, maar voor autochtone leerlingen is het lastiger zulke blootstellingscriteria aan te tonen. Hierdoor hebben de kinderen bij de start van de school relatief vaker een achterstand.

Scholen noemen ook een aantal problemen die direct gerelateerd zijn aan de *inrichting van het onderwijsleerproces*. Veel scholen noemen hierbij als eerste de *geringe woordenschat* van de autochtone doelgroepleerlingen. Ten eerste heeft die geringe woordenschat niet alleen invloed op het taalniveau, maar ook op de andere vakken. Dat betekent dat leerkrachten veel meer tijd en moeite moeten besteden aan alle vakken waarin taal een grote rol speelt. Daarnaast vraagt het van scholen veel tijd en creativiteit om de woordenschat van de kinderen te versterken, omdat de omgeving zo taalarm is. Leerlingen hebben veel moeite om de woorden te onthouden omdat ze er niet mee in aanraking komen. Veel scholen zouden graag zien dat de leerlingen al in de voorschoolse periode in beeld zijn zodat men de taalachterstand eerder kan aanpakken. Leerlingen hebben al een grote achterstand bij de start van de basisschool, die lastig in te halen is. Dat werkt ook ontmoedigend: scholen hebben dan het gevoel dat zij altijd een achterstand aan het wegwerken zijn.

Een ander type probleem dat scholen ervaren bij het geven van onderwijs is dat er voor autochtone doelgroepleerlingen een groot verschil is tussen *de omgang en de waarden en normen thuis en op school*. Buiten school geldt het recht van de sterkste

en worden problemen met geweld opgelost, terwijl de leerlingen op school ruzies moeten uitpraten en niet direct agressief mogen reageren. Ouders van deze kinderen vinden de aanpak van school soms ‘slap’, wat de kinderen weinig respect meegeeft voor de school. Met name in de bovenbouw ervaren de scholen problemen als gevolg van de geringe motivatie en slechte werkhouding van leerlingen

In het lesgeven lopen scholen verder aan tegen het feit dat veel autochtone doelgroep-leerlingen zich door problemen thuis niet altijd goed kunnen *concentreren*, wat leren in de weg staat. Ook ervaart men een gebrek aan *onderwijstijd* bij deze leerlingen: men zou graag meer tijd willen besteden aan de leerlingen dan er is. Vaak zitten de autochtone doelgroep-leerlingen voor elk vak in de zorggroep. Scholen willen echter niet alleen tijd aan de basisvakken besteden, omdat zij het juist voor deze leerlingen belangrijk vinden om ook met andere activiteiten in aanraking te komen. Daar is echter onvoldoende tijd voor. Bovendien moet er ook tijd overblijven voor de andere leerlingen.

Sommige scholen hebben een hoog aantal autochtone doelgroep-leerlingen als gevolg van concurrentie met andere scholen. De leerlingpopulatie op de school is dan geen afspiegeling van de wijk. Men ervaart dat als oneerlijk, omdat men daarmee ook alle ‘probleemleerlingen’ krijgt. Juist die combinatie is lastig voor scholen: lesgeven is moeilijker en leerlingen hebben ook geen klasgenoten waaraan ze zich kunnen optrekken.

Tot slot werd op een plattelandsschool aangegeven dat de dorpscultuur een obstakel is voor de school: de heersende norm is dat het niet nodig en wenselijk is om ‘hoger op te komen’. Dit maakt het heel moeilijk voor leerkrachten om hoge verwachtingen te stellen; men ervaart tegenwerking van de ouders terwijl men juist de relatie met de ouders goed wil houden: “*Je moet lid blijven van de club*”.

Leerling M.: M. is op school een stil en timide meisje, maar thuis is zij volgens haar ouders erg fel. De ouders zijn niet betrokken bij school en accepteren elk schooladvies: ‘het komt zoals het komt’. M. heeft als advies vmbo-k gekregen. Het advies is voorzichtig ingezet, omdat ze geen ondersteuning vanuit huis heeft en haar eigen instelling het lastig maakt om een hoger niveau te halen.

Er is jaren geprobeerd om haar uit haar schulp te krijgen (ze is ook fors en is hier mee gepest). Ze is een keer blijven zitten en ze zit in een instructiegroepje bij lezen. Bij spelling krijgt ze ook extra werk. De taalontwikkeling zou beter kunnen zijn en dan zou er ook meer uit haar komen (vanuit huis krijgt ze niet de woordenschat mee die ze nodig heeft).

5.4.3 Wat is volgens de scholen nodig om het onderwijs aan autochtone doelgroepeleringen te verbeteren?

Aan het eind van de interviews is scholen de vraag gesteld wat naar hun mening gedaan zou kunnen worden om het onderwijs aan autochtone achterstandsleerlingen te verbeteren.

Meer dan de helft van de scholen is van mening dat de *gewichtenregeling* aangepast moet worden. Verschillende alternatieven worden aangedragen. Zo zeggen scholen dat de gezinssituatie (bijvoorbeeld de gezinsproblematiek of het inkomen) mee zou moeten tellen. Ook de omgeving waarin de school staat wordt genoemd en het niveau van kinderen wanneer zij met school beginnen. Bovendien vinden scholen het vreemd dat ouders met een mbo1 of mbo2 opleiding momenteel niet onder de regeling vallen. Daarnaast denken scholen dat *buitenschoolse activiteiten* zouden kunnen helpen om de aanpak van de autochtone doelgroepeleringen een impuls te geven. Zo zouden scholen het een goed plan vinden om geld beschikbaar te maken voor sportieve of muzikale hobby's van kinderen, voorlezen, of voor het aanbieden van meer culturele activiteiten om de leefwereld van kinderen te vergroten. Daarnaast wordt door bijna de helft van de scholen genoemd dat *VVE of peuterspeelzalen* gratis beschikbaar moeten zijn voor de zwakke leerlingen of dat de leerplichtleeftijd naar beneden moet. Scholen geven aan dat de aanpak van de woordenschat van het jonge kind belangrijk is en dat daar op ingezet moet worden, omdat scholen nu vanaf groep 1 bezig zijn met wegwerken van moeilijk in te halen achterstand.

Verder vindt een aantal scholen dat er meer of betere *professionele hulp* moet komen voor deze kinderen, bijvoorbeeld een maatschappelijk werker binnen de school waar ook ouders makkelijk terecht kunnen.

Enkele scholen zijn van mening dat het *niveau van de pabo* omhoog moet, en beter moeten voorbereiden op de complexiteit van het lesgeven aan autochtone doelgroepeleringen. Naar hun idee zou de pabo ook niet toegankelijk moeten zijn met een MBO-diploma. Ook het opleidingsniveau van peuterspeelzaalmedewerkers moet volgens deze scholen omhoog, zodat al in de voorschoolse fase meer gedaan kan worden aan voorkomen van achterstanden. Eveneens enkele scholen noemen het *actief betrekken van ouders bij het onderwijs* als impuls voor het onderwijs aan autochtone achterstandsleerlingen. Tot slot wordt een aantal mogelijkheden één maal genoemd, zoals klassenverkleining, het verbieden van herverdeling van impuls geld (omdat het dan niet ten goede komt aan de doelgroep) en de verbetering van ICT-faciliteiten.

5.5 Verschillen tussen scholen: stedelijkheid en regio

In deze paragraaf wordt een beeld gegeven van eventuele verschillen tussen scholen op basis van de mate van stedelijkheid van de omgeving en op basis van de regio waarin de school staat. Daarbij worden alleen de factoren beschreven waarop verschillen zijn gevonden tussen de groepen.

Ten behoeve van de analyse van de interviewgegevens zijn de scholen ingedeeld in drie groepen: sterk stedelijk, matig stedelijk en platteland.

Met betrekking tot de *algemene gegevens* is allereerst opvallend dat het percentage doelgroepleerlingen op de scholen verschilt. Op de scholen in sterk stedelijke gebieden heeft gemiddeld 38,7 procent van de leerlingen een gewicht, terwijl dit op de matig stedelijke scholen en de plattelandsscholen respectievelijk 22,6 en 23,3 procent is. Ook het aantal autochtone en allochtone leerlingen op de scholen verschilt. Op de plattelandsscholen zitten vaker (bijna) geen allochtone leerlingen, terwijl de scholen in een sterk stedelijk gebied vaker een gemixte populatie hebben. Verder valt op dat op de sterk stedelijke scholen de gewichtenleerlingen niet bij iedereen bekend zijn, terwijl dit op de plattelandsscholen vaker wel het geval is. Tot slot worden de middelen die scholen ontvangen op basis van de gewichtenregeling op de sterk stedelijke scholen vaker ingezet voor taalstimulering of schakelklassen dan op de matig stedelijke en plattelandsscholen.

Wanneer naar de *kindkenmerken* wordt gekeken, valt op dat plattelandsscholen motivatie en leerhouding minder vaak als problematisch bij autochtone doelgroepleerlingen benoemen dan de scholen in matig en sterk stedelijk gebied. Daarnaast noemen plattelandsscholen vaker dan scholen in de beide andere gebieden dialect als van invloed op de taalachterstand (waarbij deze scholen onderling wel van mening verschillen of dit voornamelijk geldt voor alleen de autochtone doelgroepleerlingen of voor alle leerlingen).

Bij de *gezinskenmerken* is te zien dat plattelandsscholen aangeven dat ouders het nut van VVE of peuterspeelzalen niet inzien, terwijl dit op de scholen in beide stedelijke gebieden niet wordt genoemd. Ook bij de *regionale factoren* zijn er verschillen tussen plattelandsscholen en scholen in matig en sterk stedelijk gebied. Zo constateren plattelandsscholen vaker een beperkte omgeving bij de autochtone doelgroepleerlingen, noemen zij vaker dialect of straattaal als belemmerende factor en zien zij vaker de werkgelegenheid en werkloosheid in de omgeving als van invloed op de achterstand van autochtone gewichtenleerlingen.

Tot slot zijn er verschillen te zien in het *onderwijsaanbod* van de drie typen scholen. Sterk stedelijke scholen benoemen vaker dat zij ouders bij het onderwijs proberen te betrekken. Ook de ideeën van scholen over mogelijke impulsen voor de aanpak van autochtone doelgroepleerlingen verschilt; scholen in sterk stedelijk gebied vinden

vaker dat de gewichtenregeling moet worden aangepast dan plattelandsscholen en scholen in matig stedelijk gebied.

Met betrekking tot *problemen waar scholen tegenaan lopen* in het onderwijs aan autochtone achterstandsleerlingen, is op te merken dat plattelandsscholen aangeven dat de beperkte woordenschat of taalkennis van leerlingen een probleem is, wat ook invloed heeft op de andere vakken. Scholen in sterk en matig stedelijke gebieden noemen dit minder. Daarentegen geven sterk en matig stedelijke scholen vaker aan geld tekort te hebben dan plattelandsscholen. Bovendien lopen matig stedelijke scholen geregeld tegen gezinsproblemen aan, terwijl plattelandsscholen dit minder noemen.

De invloed van *regionale factoren* wordt uiteraard bepaald door de regio waarin de school staat. Op basis van provincies hebben we de volgende indeling gemaakt:

- Oost: Drenthe, Overijssel, Gelderland (acht scholen: drie matig stedelijk en vijf platteland)
- Zuid: Noord-Brabant, Limburg (negen scholen: vier sterk stedelijk, twee matig stedelijk en drie platteland)
- Midden-West: Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht (zeven scholen: drie sterk stedelijk, drie matig stedelijk, één platteland)

De factoren dialect en straattaal zijn in de regio Oost vaker genoemd dan in de regio Zuid, terwijl scholen in de regio Midden-West deze factor helemaal niet noemen. Ook de beperkte werkgelegenheid en hoge werkloosheid worden in de regio Oost en Zuid meer genoemd als belemmerend voor autochtone gewichtenleerlingen dan door scholen in de regio Midden-West.

In de regio Midden-West noemt men regionale factoren minder vaak als belangrijkste oorzaak van de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen dan in de andere regio's.

De afstemming van het *onderwijsaanbod* op de autochtone gewichtenleerlingen verschilt ook tussen de regio's. Alle scholen in de regio Oost zetten in op woordenschat en begrijpend lezen, terwijl dit in de regio Zuid minder wordt gedaan en in de regio Midden-West bijna niet. Daarnaast hebben de scholen in de regio Midden-West vaker dan in de andere regio's geen specifieke aanpak voor doelgroepleerlingen. Scholen in de regio Midden-West noemen vaker *problemen* met betrekking tot de gewichtenregeling en een tekort aan financiële middelen dan scholen in de andere regio's. Scholen in de regio Oost hebben vaker problemen met de woordenschat en taalkennis van leerlingen dan scholen in de andere twee regio's.

Ten slotte hebben de scholen uiteenlopende ideeën over wat een *impuls* kan zijn voor het onderwijs aan autochtone doelgroepleerlingen: scholen in de regio Midden-West noemen het aanpassen van de gewichtenregeling vaker dan scholen in de andere twee regio's.

6 De wensen en verwachtingen van de ouders

6.1 Inleiding

Op de 24 scholen waar de interviews zijn gehouden, zijn vragenlijsten gestuurd naar de ouders van de leerlingen in groep 8. Met de oudervragenlijst wilden we meer zicht krijgen op de wensen, verwachtingen en ambities van ouders van de autochtone doelgroepkinderen. Hoe zien zij de toekomst van hun kind en welke (regio-specifieke) hindernissen moeten daar eventueel voor worden genomen? Om een vergelijking te kunnen maken met andere ouders is de vragenlijst niet alleen naar de ouders van autochtone doelgroepkinderen gestuurd, maar naar *alle* ouders van kinderen uit groep 8 op de door ons bezochte scholen. Eén school maakte bezwaar tegen afname van de oudervragenlijst, en is om die reden daar niet uitgezet.

In totaal hebben 710 ouders via de 23 scholen een vragenlijst ontvangen. Daarvan zijn er 214 ingevuld geretourneerd; dat is een respons van 30 procent. De vragenlijst is meestal door de moeder ingevuld (78 procent).

In tabel 6.1 wordt de respons afgezet tegen de uitgezette vragenlijsten, uitgesplitst naar de categorieën 'autochtoon, niet-doelgroepleerling', autochtone doelgroepleerling', en 'allochtone leerling'. Daaruit blijkt dat de respons van de ouders van autochtone doelgroepleerlingen lager is dan die van ouders van de niet-doelgroepleerlingen en van allochtone ouders.

Tabel 6.1 – Respons op de oudervragenlijsten, uitgesplitst naar type doelgroepleerling

	Uitgezet		Respons	
	N	N	N	%
Autochtoon, niet-doelgroep	389	141		36,2
Autochtoon, doelgroep	192	41		21,3
Allochtoon	116	27		23,3
Onbekend	13	6		
Totaal	710	214		30,1

In dit onderzoek zijn we met name geïnteresseerd in het verschil tussen de wensen, verwachtingen en ambities van ouders van autochtone doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen. Ook is het bij een aantal vragen interessant na te gaan welke verschillen er wat dat betreft zijn tussen het platteland en de meer stedelijke gebieden. In de volgende paragraaf worden die twee vergelijkingen gemaakt. De resultaten zijn gebaseerd op de antwoorden van 182 autochtone ouders.⁸ In tabel 6.2 staat de verdeling over wel/niet-doelgroep en stedelijk gebied versus platteland. Onder 'platteland' verstaan we de niet- en weinig stedelijke gebieden, onder 'stedelijk gebied' de matig tot zeer stedelijke gebieden.

Tabel 6.2 – Ingevulde ouder vragenlijsten, uitgesplitst naar autochtone ouders van wel/niet doelgroepleerling en wonend in stedelijk gebied versus platteland (N)

	Stedelijk gebied	Platteland	Totaal
Autochtoon, niet-doelgroep	56	85	141
Autochtoon, doelgroep	20	21	41
Totaal	76	106	182

Het gaat, zeker als het over ouders van doelgroepleerlingen gaat, om kleine aantallen. De cijfers in dit hoofdstuk zijn daarom indicatief en worden vooral gepresenteerd ter illustratie van de bevindingen in de eerdere hoofdstukken.

6.2 Resultaten

De eerste vraag had betrekking op het advies voor voortgezet onderwijs. Welk advies hoopten de ouders dat hun kind zou krijgen, welk advies verwachtten ze en welk advies heeft hun kind uiteindelijk gekregen? De antwoorden staan in tabel 6.3. Binnen elke adviescategorie staan drie cijfers. Het eerste geeft aan welk advies de ouders hoopten dat hun kind kreeg, het middelste cijfer welk advies ze verwachtten, en het derde is het advies dat het kind daadwerkelijk heeft gekregen.

⁸ De antwoorden van de allochtone ouders laten we hier buiten beschouwing; daar wordt in een latere publicatie aandacht aan besteed.

Tabel 6.3 – Welk advies voor voortgezet onderwijs hoopten en verwachtten ouders dat hun kind zou krijgen en welk advies heeft het kind gekregen? (%)

Gehoopt advies	Autochtoon, niet-doelgroep			Autochtoon, doelgroep		
	gehoopt	verwacht	gekregen	gehoopt	verwacht	gekregen
vwo (1)	24,5	22,3	28,1	0,0	0,0	4,9
havo/vwo	13,7	12,2	11,5	7,3	7,3	2,4
havo	18,0	20,1	15,1	19,5	19,5	9,8
havo/vmbo-tl/gl	10,8	7,2	7,1	2,4	0,0	9,8
vmbo-tl/gl	15,8	15,8	17,3	29,3	26,8	22,0
vmbo-tl/gl/kbl	2,9	3,6	1,4	4,9	2,4	2,4
vmbo-kbl	9,4	10,8	11,5	7,3	14,6	22,0
vmbo-kbl/bbl	0,7	0,0	1,4	14,6	9,8	9,8
vmbo-bbl	4,3	5,8	5,8	14,6	19,5	14,6
vmbo-bbl/pro	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0
vmbo-pro (6)	0,0	0,7	0,7	0,0	0,0	2,4
<i>Gemiddeld Adviesniveau</i>	2,28	2,43	2,36	3,29	3,39	3,46

Ouders van doelgroep-lerlingen hoopten minder vaak dan ouders van niet-doelgroep-lerlingen dat hun kind een vwo- of havo/vwo-advies zou krijgen. Het percentage dat hoopte op een havo-advies ligt wel gelijk. Op adviezen met vmbo hoopten meer ouders van niet-doelgroep-lerlingen. Het verwachte advies is bij beide groepen vrijwel gelijk aan wat ze hoopten. Het advies dat de leerlingen daadwerkelijk hebben gekregen wijkt bij de niet-doelgroep vrijwel niet af van het gehoopte en verwachte advies. Bij de doelgroep valt op dat veel minder leerlingen dan gehoopt en verwacht een havo-advies hebben gekregen en juist meer een vmbo-kbl-advies. Bij de doelgroep-lerlingen zijn de daadwerkelijk gegeven adviezen dus ongunstiger dan gehoopt en verwacht.

De adviezen zijn vervolgens op één doorlopende schaal geplaatst (van 1 (vwo) tot en met 6 (vmbo-pro)) en vervolgens gemiddeld. Die gemiddelden staan onderaan de tabel. De vergelijking tussen de gemiddelden laat de verschillen zien tussen de ouders van doelgroep en niet-doelgroep-lerlingen. Aangezien de adviescategorieën van laag naar hoog lopen (1=vwo) geldt bij de gemiddelden: hoe lager de score, hoe hoger het adviesniveau.

De gemiddelden geven een duidelijk beeld van de verschillen: het gehoopte, verwachte en gekregen adviesniveau is bij de doelgroep lager dan bij de niet-doelgroep. Bij de niet-doelgroep ligt het gemiddelde adviesniveau tussen havo en vmbo-tl/gl in; bij de doelgroep tussen vmbo-tl/gl en vmbo-tl/gl/kbl. Verder is bij de doelgroep het gemiddelde gekregen adviesniveau lager dan gehoopt en verwacht; bij de niet-doelgroep is het gemiddelde gekregen adviesniveau hoger dan verwacht, maar lager dan gehoopt.

In tabel 6.4 wordt het verschil en tussen het platteland en de meer stedelijke gebieden weergegeven. De verschillen zijn getoetst door de effectsize te berekenen, waarbij als vuistregel wordt gehanteerd dat er bij een effectsize kleiner dan 0.15 geen effect is, bij een effectsize van 0.15-0.40 een klein effect, van 0.40-0.75 een matig effect en groter dan 0.75 een groot effect. In tabel 6.4a worden de verschillen tussen stedelijke gebieden en platteland getoetst binnen de niet-doelgroep en binnen de doelgroep; in tabel 6.4b de verschillen tussen de doelgroep en niet-doelgroep binnen de stedelijke gebieden en binnen het platteland.

Tabel 6.4a – Verschillen in gehoopt, verwacht en gekregen advies tussen ouders van niet-doelgroep en doelgroepleerlingen in stedelijke gebieden en op het platteland (gemiddelde adviesniveaus; verschillen getoetst tussen stad en platteland)

	Niet-doelgroep			Doelgroep		
	stedelijk	platteland	ES	stedelijk	platteland	ES
Gehoopt	2,27	2,28	-0.01	3,43	3,17	0.23
Verwacht	2,46	2,41	0.04	3,45	3,33	0.10
Gekregen	2,30	2,40	-0.08	3,63	3,31	0.27

Tabel 6.4b – Verschillen in gehoopt verwacht en gekregen advies tussen ouders van niet-doelgroep en doelgroepleerlingen in stedelijke gebieden en op het platteland (gemiddelde adviesniveaus; verschillen getoetst tussen doelgroep en niet-doelgroep)

	Stedelijk gebied			Platteland		
	niet-doelgroep	doelgroep	ES	niet doelgroep	doelgroep	ES
Gehoopt	2,27	3,43	1.04	2,28	3,17	0.78
Verwacht	2,46	3,45	0.84	2,41	3,33	0.73
Gekregen	2,30	3,63	1.13	2,40	3,31	0.71

Uit tabel 6.4a blijkt dat er geen significante verschillen zijn in gehoopt, verwacht en gekregen adviezen van niet-doelgroepleerlingen in stedelijke gebieden en op het platteland. Bij de doelgroepleerlingen is er geen effect op het verwachte advies en een klein effect op het gehoopte en gekregen advies. In de stedelijke gebieden zijn de gehoopte en gekregen adviezen aan de doelgroepleerlingen iets lager dan op het platteland (hoger gemiddelde is lager advies).

We zagen in tabel 6.3 dat er tussen de doelgroep en niet-doelgroep verschillen zijn in de gehoopte, verwachte en gekregen adviezen. Tabel 6.4b laat zien of die verschillen

in de stedelijke gebieden anders zijn dan op het platteland. Dat blijkt inderdaad zo te zijn. Uit de effectsizes kan namelijk worden afgeleid dat er in de stedelijke gebieden sprake is van een 'groot effect' en op het platteland van een 'matig effect'.

Op de vraag of de ouders het eens zijn met het advies dat het kind heeft gekregen, antwoordden de ouders van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen vrijwel hetzelfde. Bij beide groepen waren bijna alle ouders het met het advies eens, zoals te zien is in tabel 6.5.

Tabel 6.5 – Zijn de ouders het eens met het advies dat hun kind heeft gekregen? (%)

	Niet-doelgroep	Doelgroep
Ja	97,9	95,1
Nee	2,1	4,9

Vervolgens is gevraagd welk onderwijsniveau de ouders hopen en verwachten dat hun kind minimaal afrondt.

Tabel 6.6 – Welk opleidingsniveau hopen en verwachten ouders dat hun kind minimaal afmaakt? (%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	gehoopt	verwacht	gehoopt	verwacht
Universiteit	9,9	8,7	0,0	0,0
Hbo	37,6	29,7	7,3	5,0
Mbo	25,5	34,1	39,0	42,5
Vwo	5,0	3,6	2,4	2,5
Havo	8,5	8,0	17,1	17,5
Vmbo-tl/gl	6,4	8,7	9,8	7,5
Vmbo-kbl	3,5	3,6	17,1	17,5
Vmbo-bbl	2,8	2,9	7,3	7,5
Vmbo-pro	0,7	0,7	0,0	0,0
Lagere school	0,0	0,0	0,0	0,0

Ook hier zien we een groot verschil tussen autochtone ouders van niet-doelgroep en doelgroepleerlingen. Van de ouders van niet-doelgroepleerlingen hoopt bijna de helft dat hun kind een opleiding op het niveau van hbo of universiteit afmaakt en verwacht bijna 40 procent dat dit ook gaat gebeuren; van de ouders van doelgroepleerlingen hoopt slechts 7 procent dat hun kind dat niveau haalt en verwacht slechts 5 procent

dat. De meeste ouders van doelgroepopleerlingen hopen en verwachten dat hun kind een opleiding op mbo-niveau afrondt.

Er is wel een verschil tussen de ouders in de stedelijke gebieden en op het platteland (zie bijlage B4.1). Ouders van doelgroepopleerlingen op het platteland hopen en verwachten namelijk een hoger opleidingsniveau van hun kind (havo-, mbo- en hbo-niveau), dan ouders in meer stedelijke gebieden (vaker vmbo-niveau). En ouders van niet-doelgroepopleerlingen op het platteland hopen en verwachten minder vaak een opleiding op havo-niveau of universiteit en vaker een hbo-opleiding dan ouders van niet-doelgroepopleerlingen in de stedelijke gebieden.

In tegenstelling tot de adviesniveaus kunnen de opleidingstypes niet op één schaal worden geplaatst. Dat heeft te maken met het feit dat het mbo, vanwege de niveaus 1-4, moeilijk te plaatsen is. We kunnen dus geen gemiddeld opleidingstype presenteren.

Op de vraag of ouders *hopen* dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zichzelf of hun partner hebben gedaan, antwoorden veel meer ouders van doelgroepopleerlingen dan van niet-doelgroepopleerlingen dat dit inderdaad zo is (62 procent versus rond de 40 procent). Een heel klein deel hoopt van niet. De helft van de niet-doelgroep ouders en eenderde van de doelgrouppouders geeft aan dat het niet uitmaakt of hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zichzelf. Of de antwoorden betrekking hebben op hun eigen opleiding of die van hun partner maakt geen verschil (zie tabel 6.7a).

Tabel 6.7a – Hopen ouders dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zichzelf of hun partner hebben gedaan? (%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	hoger dan ikzelf	hoger dan partner	hoger dan ikzelf	hoger dan partner
Ja	37,7	41,6	62,5	62,2
Nee	8,7	8,0	5,0	2,7
Maakt niet uit	53,6	50,4	32,5	35,1

In tabel 6.7b is te zien dat iets meer ouders van doelgroepopleerlingen dan van niet-doelgroepopleerlingen *verwachten* dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zij zelf. Degenen die dat niet denken gaan er meestal van uit dat het opleidingsniveau gelijk zal zijn aan dat van henzelf.

Tabel 6.7b – Verwachten ouders dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zichzelf of hun partner hebben gedaan? (%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	hoger dan ikzelf	hoger dan partner	hoger dan ikzelf	hoger dan partner
Ja	48,9	56,8	60,0	64,9
Nee, ik verwacht hetzelfde	45,3	36,0	37,5	29,7
Nee, ik verwacht lager	5,8	7,2	2,5	5,4

In lijn met hetgeen we in tabel 6.6 zagen, hopen en verwachten autochtone ouders van doelgroepleerlingen op het platteland vaker dan ouders in stedelijke gebieden dat hun kind een hogere opleiding haalt dan zichzelf (zie bijlage B4.2).

Ouders hebben wensen en verwachtingen ten aanzien van het vervolgonderwijs van hun kind na de basisschool. Maar bij de definitieve keuze voor een vo-school kunnen heel andere argumenten een rol spelen, bijvoorbeeld praktische, emotionele, en/of financiële. We hebben de ouders gevraagd wat de belangrijkste redenen zijn om een school voor voortgezet onderwijs te kiezen. Ze konden meer antwoorden geven. In tabel 6.8 staan de redenen die door ouders van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen zijn gegeven. In bijlage B4.3 wordt de uitsplitsing naar platteland en stedelijke gebieden gemaakt.

Tabel 6.8 - Wat zijn de belangrijkste redenen om een school voor voortgezet onderwijs te kiezen? (%)

	Niet-doelgroep	Doelgroep
- mijn kind wil er graag naar toe	80,1	73,2
- sfeer op school past bij mijn kind	61,7	51,2
- onderwijs/lesgeven past bij mijn kind	53,9	43,9
- de school staat goed bekend	52,5	41,5
- makkelijk bereikbaar per fiets of ov	42,6	36,6
- school is dichtbij	36,2	43,9
- school heeft verschillende onderwijstypen	32,6	26,8
- vrienden/innen gaan ook naar deze school	27,7	26,8
- weg naar school is ongevaarlijk	12,8	17,1
- ik zat zelf op deze school	10,6	7,3
- geloofsovertuiging past bij mijn kind	5,7	2,4
- niet vol/geen wachtlijst op school	2,8	2,4
- kosten van vervoer zijn niet hoog	0,7	4,9
- ouderbijdrage is niet hoog	0,7	2,4
- anders..	12,8	9,8

De verschillen tussen ouders van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen zijn niet erg groot. Voor beide groepen staat bij de keuze van de school het kind duidelijk centraal. Dat het kind zelf graag naar de school toe wilde, is verreweg het meest genoemd als belangrijkste reden. Verder wordt vaak genoemd dat de sfeer op school en het onderwijs/lesgeven goed bij het kind passen en dat de school goed bekend staat. De bereikbaarheid is voor veel ouders ook een belangrijke factor, op het platteland iets meer dan in de stedelijke gebieden (zie bijlage B4.3). Financiële redenen worden niet erg vaak genoemd, maar wel vaker door ouders van doelgroep- dan van niet-doelgroepleerlingen. Bij 'anders' werd meestal de kleinschaligheid van de school genoemd en het feit dat een andere zoon of dochter ook op die school zit.

Aan de ouders die inmiddels al een school voor voortgezet onderwijs hebben gekozen (dat waren vrijwel alle ouders) is gevraagd of ze nog andere scholen hebben overwogen dan de school waarvoor ze nu hebben gekozen. Ongeveer 40 procent van de ouders heeft dat inderdaad gedaan. Op de vraag waarom die school/scholen het niet geworden is/zijn, antwoordden de ouders zoals in tabel 6.9 staat vermeld.

Tabel 6.9 – Redenen waarom ouders niet voor een andere (wel overwogen) school hadden gekozen (%)

	Niet-doelgroep	Doelgroep
- mijn kind wil er niet naar toe	53,8	43,8
- sfeer op school past niet bij mijn kind	32,7	31,3
- de school is te ver weg	19,2	6,3
- onderwijs/lesgeven past niet bij mijn kind	9,6	6,3
- vrienden/innen gaan ook niet naar deze school	3,8	6,3
- de school is moeilijk bereikbaar per fiets of ov	7,7	0,0
- geloofsovertuiging past bij mijn kind	3,8	6,3
- de weg naar school is te gevaarlijk	1,9	0,0
- vol/wachtlIJst op school	1,9	6,3
- de kosten van het vervoer zijn te hoog	0,0	6,3
- ouderbijdrage is te hoog	0,0	0,0
- anders, namelijk..	23,1	6,3

De reden om niet voor een school te kiezen is vooral dat het kind zelf er niet naar toe wilde en dat de sfeer op school niet bij het kind paste. Voor ouders van niet-doelgroepleerlingen speelde vaker mee dat de school te ver weg was en moeilijk bereikbaar per fiets of openbaar vervoer dan voor ouders van doelgroepleerlingen. Bij 'anders' werd meestal aangegeven dat het minder goed voelde als de gekozen school.

De uitsplitsing naar platteland-stedelijke gebieden is hier niet goed mogelijk vanwege de kleine aantallen.

Of ouders hun kind stimuleren om goed hun best te doen op school, goede cijfers te halen en een zo hoog mogelijk type vervolgonderwijs te kiezen, kan samenhangen met de manier waarop ze tegen het toekomstige beroep van hun kind aankijken. Vinden ze het vooral belangrijk dat hun kind een leuk beroep heeft, of zijn ze ambitieuzer en willen ze graag dat hun kind veel gaat verdienen en dat anderen tegen hen op gaan kijken? Of vinden ze dat het werk vooral nuttig moet zijn voor anderen en/of voor het kind zelf? De ouders konden op een vierpuntsschaal aangeven hoe belangrijk ze iets vonden. Daarbij was 1 'niet belangrijk' en 4 'heel belangrijk'. De gemiddelden staan in tabel 6.10. We noemen een verschil relevant als het groter is dan een kwart standaarddeviatie.

Tabel 6.10 – Wat vinden ouders belangrijk aan het werk dat hun kind later gaat doen?(gemiddelden op vierpuntsschaal)

Hoe belangrijk vindt u het dat uw kind:	Niet-doelgroep	Doelgroep	sd
Werk krijgt waarmee hij/zij veel verdient?	2,48	2,63	0,61
Werk krijgt dat hij/zij leuk vindt?	3,88	3,93	0,36
Werk krijgt waar hij/zij veel van leert?	3,04	3,23	0,52
Werk krijgt waarmee hij/zij nuttig is voor anderen?	2,83	2,90	0,52
Werk krijgt waarmee anderen tegen hem/haar opkijken?	1,73	1,90	0,64

Ouders van doelgroepopleerlingen vinden alle aspecten belangrijker dan ouders van niet-doelgroepopleerlingen. Maar alleen bij het veel verdienen, veel van leren en het opkijken door anderen is er sprake van een relevant verschil.

Of ouders betrokken zijn bij het onderwijs en het toekomstig beroep van hun kind kan worden afgeleid op de antwoorden op de vragen in tabel 6.11. De ouders konden op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze het eens waren met een aantal uitspraken (1=helemaal niet mee eens, 5=helemaal mee eens).

Tabel 6.11 – Mening van ouders over onderwijs en toekomstig beroep van hun kind (gemiddelden op vijfpuntsschaal)

	Niet- doelgroep	Doel- groep	sd
Ik heb als ouders een duidelijk beeld van wat mijn kind later zou kunnen worden	2,38	2,48	0,64
Ik weet in welke beroepssector mijn kind later wil werken	2,43	2,55	0,78
Ik ben als ouder zeer belangrijk bij de schoolkeuze van mijn kind	2,70	2,85	0,66
Ik weet als ouder wat de sterke en zwakke punten zijn van mijn kind	3,30	3,48	0,49
Ik vind dat er geen betere manier is dan diploma's halen om later een goede baan te vinden.	2,83	3,00	0,67
Ik vind het heel erg belangrijk dat mijn kind goede cijfers haalt op school	2,93	3,10	0,52

De antwoorden van de ouders van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen op de eerste twee uitspraken, over het toekomstige beroep, wijken niet van elkaar af. Ze liggen in beide groepen iets onder het gemiddelde en neigen naar 'niet mee eens'. Beide groepen ouders vinden zichzelf ook even belangrijk bij de schoolkeuze van hun kind. Bij de overige uitspraken scoren de ouders van doelgroepleerlingen iets hoger dan de ouders van niet-doelgroepleerlingen. Ze hechten meer waarde aan cijfers en diploma's, en weten volgens henzelf beter wat de zwakke en sterke punten van hun kind zijn.

Ouders van doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen hebben vrijwel dezelfde mening over de basisschool van hun kind. Dat blijkt uit de mate waarin ze het eens zijn met de stellingen in tabel 6.12. Ook hierbij ging het om een vijfpuntsschaal, met 1=helemaal niet mee eens en 5= helemaal mee eens.

Tabel 6.12 – Mening van ouders over de basisschool van hun kind (gemiddelden op vijfpuntsschaal)

In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken over de basisschool van uw kind:	Niet- doelgroep	Doel- groep	sd
De school haalt uit mijn kind wat er in zit	3,09	3,12	0,84
De school stimuleert mijn kind om zelfstandig te leren en werken	3,33	3,29	0,64
De school bereidt mijn kind goed voor op het vervolgonderwijs	3,26	3,22	0,72
De school speelt in op de wensen en klachten van ouders	3,13	3,05	0,79
De sfeer in de klas (respect voor elkaar, niet pesten en dergelijke) is goed	3,06	3,27	0,82

Beide groepen ouders beoordelen de basisschool redelijk positief. Het oordeel ligt bij alle uitspraken boven het gemiddelde. Alleen bij de stelling over de sfeer in de klas

zien we een verschil tussen beide groepen. Ouders van doelgroeppeerlingen zijn hierbij iets positiever dan ouders van niet-doelgroeppeerlingen.

Ouders kunnen hun kinderen stimuleren en ondersteunen in hun schoolloopbaan door met hen te praten over het nut van school, het onderwijs na de basisschool en het toekomstige beroep (schoolondersteunend gedrag). Ook kunnen kinderen van hun ouders leren als ze samen over het nieuws praten en dingen uitgelegd krijgen. Dat ouders zelf boeken en kranten lezen en boeken lenen of kopen, zegt iets over het cultureel kapitaal binnen de gezinnen. Over het onderwijsondersteunend gedrag en het culturele kapitaal gaan de vragen in tabel 6.13. De ouders konden op een vijf-puntsschaal aangeven of ze de genoemde activiteiten nooit (1) tot elke dag (5) uitvoerden.

Tabel 6.13 – Hoe vaak komt het voor dat... (gemiddelden op vijfpuntsschaal)

	Niet-doelgroep	Doelgroep	sd
U met uw kind praat over wat hij/zij later wil worden?	2,45	2,76	0,72
U met uw kind praat over het onderwijs na de basisschool?	3,21	3,07	0,72
U met uw kind praat over het nut van school?	2,88	3,02	0,90
U met uw kind over het nieuws praat?	3,62	3,48	0,92
U een boek of krant leest?	4,11	3,85	1,07
U nieuwe boeken, geleende boeken of e-books in huis haalt?	2,61	2,39	0,86

Er zijn drie activiteiten waarbij beide groepen ouders van elkaar verschillen: de ouders van doelgroeppeerlingen praten meer met hun kind over wat hij/zij later wil worden, maar ze lezen zelf minder vaak een boek of krant en halen ook minder boeken in huis.

Als er in de omgeving van kinderen veel mensen met een hoog opleidingsniveau zijn, kan dat invloed hebben op hun school- en beroeps carrière. Die mensen kunnen immers als rolmodel dienen, de kinderen leren van hen de juiste taal en codes die bij dat niveau horen, en ze zullen eerder de bij de beroepsgroep horende sociale netwerken krijgen. Daarom is aan de ouders gevraagd of ze familieleden of vrienden hebben met een diploma van een hogeschool of universiteit. De antwoorden staan in tabel 6.14.

Tabel 6.14 – Hebben de ouders familieleden of vrienden met een diploma van een hogeschool of universiteit?

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	familie	vrienden	familie	vrienden
Nee	30,7	26,4	63,4	43,9
Ja, een paar	58,6	61,4	31,7	53,7
Ja, veel	10,7	12,1	4,9	2,4

Zoals verwacht kennen ouders van niet-doelgroepleerlingen veel meer familieleden en vrienden met een hbo-/wo-diploma dan ouders van doelgroepleerlingen.

Om zicht te krijgen op de huidige gezinssituatie is gevraagd of de ouders op dit moment betaald werk hebben.

Tabel 6.15 – Hebben u en/of uw partner nu betaald werk?

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	uzelf	partner	uzelf	partner
Ja	86,3	89,8	68,3	78,3
Nee	13,7	10,2	31,7	21,7

In de gezinnen van de doelgroepleerlingen komt het vaker voor dat ouder(s) geen werk hebben dan in gezinnen van niet-doelgroepleerlingen. Of het daarbij om werkloosheid gaat of een bewuste keuze is, blijft onduidelijk. De vragenlijst is in de meeste gevallen door de moeder ingevuld. Het verschil in percentages kan dus samenhangen met het feit dat doelgroepleerlingen vaker opgroeien in traditionele gezinnen waarin de moeder thuisblijft.

7 Samenvatting en conclusies

7.1 Aanleiding en opzet van het onderzoek

In 2003 constateerde het SCP dat de autochtone leerlingen van laag opgeleide ouders, de grootste doelgroep van het achterstandenbeleid, een vergeten groep dreigde te worden. Hun achterstand op leerlingen van hoger opgeleide ouders werd steeds groter, er was sprake van onderadvisering en ze gingen in toenemende mate naar een zorgvoorziening (SCP, 2003). Het rapport was een pleidooi voor meer beleidsaandacht voor de autochtone doelgroepleerlingen.

Sindsdien is de achterstand van deze groep niet verbeterd; in sommige opzichten, vooral op het gebied van taal, is de achterstand juist groter geworden.

Er zijn in het verleden diverse mogelijke verklaringen voor deze ontwikkeling geopperd: uitputting van talent, te weinig ambitie van de ouders, te lage verwachtingen van de leerkrachten, grote kloof tussen schoolklimaat en gezinscultuur, dialectgebruik etc. In het hierboven genoemde rapport van het SCP worden deze mogelijke verklaringen ingedeeld in vier niveaus:

1. Leerlingkenmerken: uitgeput talent, vaker leer- en gedragsproblemen;
2. Gezinskenmerken: taalgebruik/dialect, lage ambities, gebrek aan cultureel kapitaal; minder educatieve stimulering;
3. School- en leerkrachtkenmerken: mismatch tussen didactische keuzes en behoeften van de doelgroep; lage leerkrachtverwachtingen, concentratie van doelgroepleerlingen binnen scholen; kleine (vaker zwakke) scholen, minder verwijzingen naar sb(a)o;
4. Omgevingskenmerken: type werkgelegenheid, aanbod voortgezet onderwijs.

De genoemde mogelijke verklaringen waren in eerder onderzoek al deels onderzocht, maar een onderzoek waarin wordt gekeken naar de invloed van en wisselwerking tussen verschillende oorzaken ontbrak. In het hier gepresenteerde onderzoek is geprobeerd dit hiaat op te vullen door de volgende vragen te beantwoorden:

- Hoe heeft de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen zich sinds het SCP-rapport uit 2003 verder ontwikkeld en hoe is de situatie nu?
- Wat zijn de oorzaken van de hardnekkige achterstand van autochtone leerlingen uit de lagere sociale milieus?
- Welke oplossingen kunnen worden aangedragen om de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen weg te werken? Wat kunnen scholen doen en wat kan het beleid bijdragen?

Bij het beantwoorden van de vragen is onderscheid gemaakt tussen doelgroepleerlingen in de plattelandsgebieden en in stedelijke gebieden. En ook aan verschillen tussen provincies en regio's is aandacht besteed.

Het uitgevoerde onderzoek bestond uit de volgende onderdelen:

- Een beschrijving van de (ontwikkeling in) omvang en spreiding van autochtone doelgroepleerlingen en van hun prestatieniveau. Hiervoor zijn analyses uitgevoerd op bestanden van de cohortonderzoeken Prima- en COOL⁵⁻¹⁸.
- Een literatuurstudie naar factoren die de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen kunnen verklaren. Daarbij is gekeken naar de door het SCP geopperde verklaringen voor de achterstand en is nagegaan of er nog andere relevante factoren in het onderzoek betrokken zouden kunnen worden. De mogelijke verklaringen zijn geformuleerd als hypothesen (bv. 'de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen wordt mede veroorzaakt door leer- en gedragsproblemen') die vervolgens via secundaire analyses op de COOL-bestanden zijn getoetst.
- Er is via secundaire analyses op de COOL-bestanden systematisch nagegaan welke hypothesen empirisch ondersteund worden. De analyses zijn uitgevoerd op gegevens van leerlingen die bij de tweede COOL⁵⁻¹⁸-meting in groep 5 zaten. Er is voor groep 5 gekozen omdat bij de leerlingen in deze groep de meeste instrumenten worden afgenomen en dus over hen de meeste informatie beschikbaar is.

In aanvulling op de literatuurstudie en de analyses zijn interviews gehouden met directeuren en leerkrachten van 24 basisscholen die (veel) ervaring hebben met autochtone doelgroepleerlingen en zijn vragenlijsten afgenomen bij de ouders van autochtone doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen van deze scholen.

7.2 Resultaten

7.2.1 Omvang, spreiding en prestatieniveau

Uit de beschrijvende analyses blijkt dat het aandeel doelgroepleerlingen tussen 2000 en 2010 drastisch is gedaald. Bij de autochtonen is dat met name veroorzaakt door de aanscherping van het opleidingscriterium, bij de allochtonen vooral door het schrappen van etniciteit als criterium. Bovendien steeg in deze periode het opleidingsniveau van de ouders, waardoor er minder leerlingen in aanmerking kwamen voor een extra gewicht.

In alle provincies is het aandeel autochtone gewichtenleerlingen flink teruggelopen. De grootste afname heeft plaatsgevonden in Friesland (-11,4%), maar ook in Overijssel, Flevoland en Limburg is de afname substantieel.

Het aandeel autochtone doelgroep leerlingen in een regio is omgekeerd evenredig met de verstedelijkingsgraad: hoe minder stedelijk een regio is, hoe meer autochtone doelgroep leerlingen. De grootste concentraties autochtone doelgroep leerlingen bevinden zich dan ook in de plattelandsregio's. Voor de allochtone doelgroep leerlingen (en ook voor het totaal aandeel gewichten leerlingen) geldt het omgekeerde.

Autochtone doelgroep leerlingen hebben vanaf het begin van het basisonderwijs een achterstand op autochtone leerlingen van hoger opgeleide ouders (hoger dan maximaal vmbo). Die achterstand halen ze in de loop van het basisonderwijs niet meer in. Tussen groep 5 en 8 wordt de taalachterstand zelfs groter. Aan het begin van het basisonderwijs scoort de autochtone doelgroep gemiddeld genomen beter dan de allochtone leerlingen (ook beter dan allochtone leerlingen met middelbaar en hoger opgeleide ouders), maar aan het eind zijn ze grotendeels door allochtone leerlingen van ouders met een mbo- en hbo/wo-opleiding ingehaald. Ook wat betreft score op de Cito Eindtoets behoren ze tot de laagst scorende groep en slechts één op de vijf autochtone doelgroep leerlingen krijgt een havo/vwo-advies. In de afgelopen jaren is de inhaalslag die de allochtone doelgroep leerlingen hebben gemaakt wat betreft taal- en rekenprestaties in het basisonderwijs bij de autochtone doelgroep uitgebleven.

Er zijn grote verschillen tussen scholen in het prestatieniveau dat ze met autochtone doelgroep leerlingen bereiken. In het noorden van het land, met uitzondering van de provincie Groningen, zijn de prestaties van autochtone doelgroep leerlingen hoger dan in de rest van het land. Vooral in Drenthe scoren ze relatief goed. In het westen van het land staan de meeste scholen waar autochtone doelgroep leerlingen laag scoren op de toetsen. Daarmee samenhangend zien we ook een relatie met stedelijkheid: in zeer stedelijke gebieden staan de meeste scholen waar autochtone doelgroep leerlingen laag scoren, en in niet- of weinig stedelijke gebieden (plattelandsregio's) vinden we de meeste scholen waar deze leerlingen het juist goed doen. Dit wijst erop dat de ene autochtone doelgroep leerling de andere niet is: degenen die in de (grote) steden wonen, hebben een extra zwakke positie.

7.2.2 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek ondersteunt vrijwel alle door het SCP genoemde mogelijke verklaringen voor de hardnekkige achterstand van de autochtone doelgroep leerlingen. Onderzoeken laten zien (of wijzen in de richting) dat bepaalde kenmerken van leerlingen, ouders, leerkrachten, school en omgeving inderdaad gevolgen hebben voor de schoolprestaties, en dat leerlingen met laag opgeleide ouders op veel van die kenmerken in ongunstige zin verschillen van leerlingen met middelbaar of hoger opgeleide ouders. Zo hebben ze vaker gedrags- en leerproblemen (zijn vaker 'zorgleerling'),

zijn de verwachtingen van leerkrachten en de ambities van de ouders lager, zijn er minder ouderlijke hulpbronnen in het gezin aanwezig (er wordt vaker dialect gesproken, de taalbeheersing van de ouders is lager, de ouders doen minder aan leessocialisatie en (overige) mediasocialisatie, en vertonen minder schoolondersteunend gedrag), zitten ze vaker op kleine scholen (die gemiddeld genomen zwakkere resultaten halen) en op scholen met een concentratie van achterstandsleerlingen (idem).

Alleen voor de uitgeput-talent-hypothese van het SCP zijn geen aanwijzingen gevonden. Die hypothese hield in dat de 'rek' er bij de autochtone doelgroepleerlingen uit is en er dus geen onbenut talent meer aangeboord kan worden. Uit onderzoek blijkt echter dat er bij autochtone doelgroepleerlingen nog zeker onbenut potentieel aanwezig is.

Verder geeft de literatuur (nog) niet zo'n duidelijk beeld over factoren in de inrichting van het onderwijs die ook een rol zouden kunnen spelen (zoals specifieke didactische keuzes of inhoud van het onderwijsaanbod).

Op basis van de literatuurstudie zijn verschillende theoretische verklaringen opgesteld die met behulp van data uit het COOL⁵⁻¹⁸ onderzoek in onderlinge samenhang zijn getoetst. Het doel daarvan was na te gaan of de hypothesen ook gelden voor de autochtone doelgroep in het onderhavige onderzoek én vast te stellen welke van de onderzochte kenmerken de grootste bijdrage aan de achterstand leveren (door welke kenmerken de achterstand van de autochtone doelgroepleerlingen vooral veroorzaakt wordt).

Aangezien het bestand geen gegevens over alle kenmerken die in de literatuur zijn aangetroffen bevatte, konden ook niet alle hypothesen op basis van de COOL-data worden getoetst. Dat was wel mogelijk voor het effect van ouderlijke hulpbronnen, leerkrachtverwachtingen, leerproblematiek, niet-schoolse capaciteiten (aanwezig talent) en schoolsamenstelling, maar niet voor lage verwachtingen van de ouders, schoolgrootte en inrichting van het onderwijs. Deze laatste kenmerken zijn onderzocht via interviews op scholen en een vragenlijst die bij de ouders is afgenomen (zie paragraaf 7.2.4 en 7.2.5).

7.2.3 Toetsing van de hypothesen

De hypothesen die op basis van de COOL-data zijn getoetst luiden als volgt:

De ouderlijke-hulpbronnen-hypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard doordat hun ouders a) minder betrokken zijn bij het onderwijs (minder schoolondersteunend gedrag); b) het Nederlands minder goed beheersen; c) minder aan leessocialisa-

tie doen; d) minder aan (overige) mediasocialisatie doen. Dit alles in vergelijking met ouders van autochtone niet-doelgroepleerlingen.

De leerkrachtverwachtingshypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard door dat leerkrachten, ook bij gelijke cognitieve capaciteiten van de leerlingen, lagere verwachtingen van hen hebben dan van autochtone niet-doelgroepleerlingen en bij hen onderpresteren minder snel wordt herkend.

De leerproblematiekhypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard door dat zij in vergelijking met niet-doelgroepleerlingen relatief vaak a) werk- en gedragsproblemen vertonen en b) zorgleerling zijn.

De schoolsamenstellingshypothese

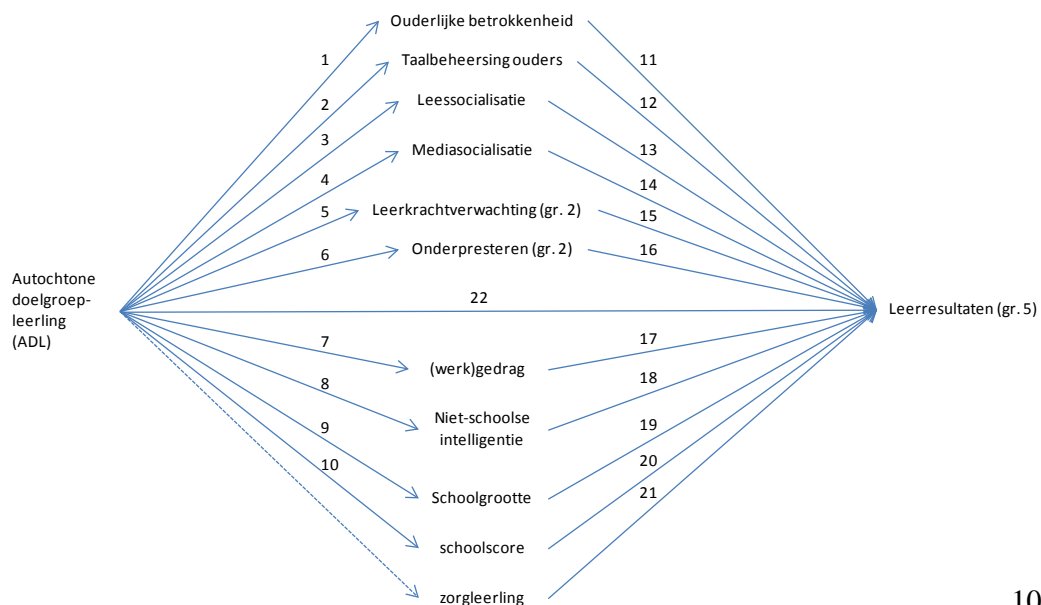
De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard door dat zij in vergelijking met autochtone niet-doelgroepleerlingen a) vaker kleinere scholen en b) scholen met hogere concentratie achterstandsleerlingen bezoeken.

De onbenut-talent-hypothese

De lagere leerresultaten van autochtone doelgroepleerlingen worden verklaard door dat bij hen niet alle capaciteiten optimaal worden benut. Er is bij deze groep dus nog sprake van onbenut talent.

Deze hypothesen zijn via pad-analyse getoetst aan de hand van het volgende model:

Schema 7.1 – Padmodel



Uit de analyses kunnen de volgende conclusies worden getrokken met betrekking tot de vooraf opgestelde hypothesen:

De *ouderlijke hulpbronnenhypothese* wordt grotendeels ondersteund. Ouders van doelgroepleerlingen zijn inderdaad gemiddeld minder betrokken bij de school dan ouders van niet-doelgroepleerlingen, en dat heeft een negatief effect op de taal-⁹ en rekenprestaties van de kinderen. Verder spreken ze vaker dialect en hebben ze vaker een lagere taalbeheersing dan ouders van niet-doelgroepleerlingen, en dit zorgt ervoor dat hun kinderen lager scoren op taal. Het heeft geen effect op de rekenprestaties. Ouders van doelgroepleerlingen doen minder aan leesbevordering dan ouders van niet-doelgroepleerlingen, en dat leidt tot lagere scores op begrijpend lezen. Ze doen daarentegen meer aan mediasocialisatie (samen met het kind tv-programma's kijken en (computer)spelletjes spelen) dan ouders van niet-doelgroepleerlingen, maar dit heeft geen effect op de taal- en rekenprestaties.

De *leerkrachtverwachingshypothese* wordt eveneens ondersteund wat betreft de leerkrachtverwachting ten aanzien van de toekomstige vo-keuze. Bij doelgroepleerlingen zijn deze leerkrachtverwachtingen lager dan bij niet-doelgroepleerlingen, en dat leidt tot lagere taal- en rekenprestaties.

De inschatting van de leerkracht van het onderpresteren van leerlingen geeft geen significante deelverklaring voor het verband tussen 'autochtone doelgroepleerling zijn' en leerresultaten.

Bij de *leerproblematiekhypothese* zijn we ervan uitgegaan dat verschillen in leerresultaten van doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen verklaard kunnen worden door verschillen in (werk)gedrag in de klas. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn voor de leerresultaten met betrekking tot begrijpend lezen, maar niet voor woordenschat en rekenvaardigheid.

Verder zijn doelgroepleerlingen vaker 'zorgleerling', en zorgleerlingen halen gemiddeld lagere leerresultaten op alle toetsen.

De *schoolsamenstellingshypothese* impliceerde dat doelgroepleerlingen lagere schoolresultaten behalen omdat zij vaker op kleinere scholen en vaker op achterstandsscholen zitten.

Doelgroepleerlingen zitten inderdaad gemiddeld op kleinere scholen, maar schoolgrootte heeft geen of slechts een klein negatief direct effect op de leerresultaten in dit model.

9 Onder 'taal' verstaan we hier begrijpend lezen en woordenschat. Het totale effect van 'autochtone doelgroepleerling zijn' op technisch lezen was te klein om op te delen in intermediaire variabelen.

De concentratie van doelgroepleerlingen op een school geeft wel een gedeeltelijke verklaring voor de achterblijvende prestaties van kinderen van laagopgeleide ouders. Hoe hoger de achterstandsconcentratie, hoe lager de resultaten op woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde zijn. En aangezien doelgroepleerlingen relatief vaker op achterstandsscholen zitten, zijn hun prestaties lager.

Met betrekking tot de *onbenut talent hypothese* zien we het volgende: verschillen in leerprestaties tussen autochtone doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen worden inderdaad voor een deel verklaard door verschillen in niet-schoolse capaciteiten (aanleg). Globaal genomen wordt een derde deel van de verschillen in taalprestaties en de helft van verschillen in rekenprestaties er door verklaard. Uit het feit dat er ook andere variabelen een bijdrage leveren aan de verklaring van de achterstand, kunnen we afleiden dat er bij autochtone doelgroepleerlingen nog steeds sprake is van onbenut talent. Pas als de niet-schoolse capaciteiten alle verschillen tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen zouden 'wegverklaren' zou er sprake zijn van 'uitgeput talent'.

Als we kijken naar de relatieve sterkte van verklaringen (door welke kenmerken wordt de achterstand *vooral* veroorzaakt?), dan blijkt het kenmerk 'niet-schoolse capaciteiten' de grootste bijdrage aan de verklaring van achterstand te leveren (circa 35% van de taal- en 50% van de rekenachterstand), vervolgens de leerkrachtverwachtingen (rond de 25% van de taal- en rekenachterstand), en als derde de ouderlijke betrokkenheid bij het onderwijs (rond de 15% van de taal- en rekenachterstand).

Verschillen naar stedelijkheid

Uit de vergelijking van de verschillende stedelijkheidscategorieën blijkt dat het relatieve verschil in leerresultaten tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen op het platteland kleiner is dan in de matig tot (zeer) sterk stedelijke gebieden. Dat kan komen doordat het opleidingsniveau op het platteland homogener is dan in de meer stedelijke gebieden en het opleidingsniveau van de ouders van niet-doelgroepleerlingen niet veel hoger ligt dan dat van ouders van doelgroepleerlingen. Verder blijkt dat er op het platteland voor autochtone doelgroepleerlingen meer positieve ouderlijke hulpbronnen zijn dan in de meer stedelijke gebieden. Ouders zijn er meer betrokken bij het onderwijs en doen meer aan leessocialisatie.

In alle stedelijkheidscategorieën ligt de verklaring voor de achterstand van autochtone doelgroepleerlingen voor een groot deel in de lagere niet-schoolse capaciteiten. Dat is echter niet de volledige verklaring voor de achterstand, want er zijn diverse andere factoren die een rol spelen. Zo blijken de leerkrachtverwachtingen op het platteland een deel van de achterstand te verklaren en in de stedelijke gebieden wordt de achterstand daarnaast ook deels verklaard door de samenstelling van de schoolpopulatie (concentratie van achterstandsleerlingen), culturele hulpbronnen in het gezin (weinig

beschikbaar) en het (werk)gedrag van de leerlingen (door de leerkracht als relatief ongunstig beoordeeld).

7.2.4 Opvattingen en ervaringen van scholen

Om een beeld te krijgen van de manier waarop scholen in de praktijk omgaan met autochtone doelgroepoerlingen en van de (regionale) problemen waar ze tegenaan lopen, zijn 24 scholen bezocht waar gesprekken zijn gevoerd met de directeur en de leerkracht van groep 8 (soms de intern begeleider). In de gesprekken is ingegaan op de vraag hoe de onderwijspositie van de autochtone achterstandsleerlingen door de school wordt ervaren, wat de school doet om de achterstanden weg te werken en met welke middelen, welke problemen ze daarbij ondervinden, wat specifieke regionale factoren zijn die de achterstand veroorzaken of in stand houden, hoe het achterstandenbeleid en het zorgbeleid zich op de school tot elkaar verhouden en wat er gedaan zou kunnen/moeten worden om de aanpak van de achterstanden van autochtone doelgroepoerlingen een nieuwe impuls te geven en door wie (beleid, school, ouders). Hieronder zetten we de belangrijkste conclusies op een rij.

Kenmerken autochtone doelgroepoerlingen

- Cognitief en niet-cognitief niveau

Vrijwel alle scholen geven aan dat autochtone doelgroepoerlingen ‘taalarm’ zijn en een beperkte woordenschat hebben, onder meer door het spreken van dialect, ‘straattaal’ en het feit dat ook hun ouders taalarm zijn. Hierdoor is de schooltaal voor hen eigenlijk een ‘vreemde taal’. Dat leidt vervolgens weer tot zwakkere prestaties op andere vakken. Op rekenen heeft het vooral invloed als het gaat om ‘talig rekenen’. Sommige scholen noemen ook andere kenmerken, zoals een geringere motivatie voor school, een geringer leerpotentieel, en gedragsproblemen (korte lontjes, bijvoorbeeld niet gewend om problemen met woorden op te lossen).

- De ouders en het gezin

Volgens vrijwel alle scholen is het cognitieve klimaat in het gezin waarin autochtone doelgroepoerlingen opgroeien laag; er worden geen kranten en boeken gelezen, ze gaan niet op vakantie, en maken geen educatieve uitstapjes naar bijvoorbeeld een museum. Doordat de ouders laag zijn opgeleid, weten ze niet hoe ze hun kind met school kunnen helpen en tonen ze minder betrokkenheid bij de school en het onderwijs; ‘leren leren’ hebben ze zelf ook niet in hun bagage. Autochtone doelgroepoerlingen komen vaak uit taalzwakke gezinnen. Er wordt in ‘commandotaal’ gesproken en de woordenschat van de ouders is beperkt.

Wat zeer vaak door de scholen wordt genoemd is dat de ouders van deze leerlingen geen hoge ambities hebben. ‘Als hij maar gelukkig is’ en ‘mijn kind hoeft niet op zijn tenen te lopen’ zijn veel gehoorde uitspraken van ouders.

Er is vaak sprake van gezinsproblemen, soms meerdere tegelijk. Kinderen worden ook lang niet altijd goed verzorgd.

- De woonomgeving

Scholen geven aan dat autochtone doelgroepkinderen weinig buiten de eigen buurt komen, waardoor de kennis van de wereld gering is. Men blijft (generaties lang) in dezelfde omgeving wonen en die omgeving kent vooral laag opgeleiden en taalarmoede. De arbeidsmarkt in de omgeving vraagt geen hoge opleidingen, dus de noodzaak om hogerop te komen is er niet. Bovendien werkt de dorps/straatcultuur belemmerend: leren staat niet in aanzien en als een leerling naar een hoger schooltype buiten het dorp wil loopt hij/zij het gevaar zichzelf ‘uit het dorp te leren’.

Samenvattend komt uit de gesprekken een beeld naar voren dat vooral aansluit bij de ouderlijke hulpbronnen hypothese. Gebrek aan vaardigheden, betrokkenheid en ambities van de ouders, én problemen in het gezin leiden ertoe dat kinderen op school minder goed functioneren. Daarbovenop spelen omgevingsfactoren een duidelijke rol. Vooral als er sprake is van een *stapeling van factoren* pakt dat negatief uit.

Het onderwijs aan autochtone doelgroepleerlingen

Scholen hebben grofweg twee strategieën om de achterstandsproblematiek aan te pakken.

Strategie 1 is *compenseren* en bestaat uit acties die specifiek gericht zijn op achterstandsleerlingen, zoals extra aandacht voor woordenschat en begrijpend lezen, ondersteuning van ouders, extra leertijd bieden, extra aandacht voor creatieve activiteiten en wereldoriëntatie.

Strategie 2 is *remediëren* en bestaat uit differentiëren en extra hulp bieden aan (alleen) zwakpresteerders/zorgleerlingen (remedial teacher, onderwijsassistent, preteaching en dergelijke). De strategie toont minder oog voor oorzaken van achterstanden en miskent dat ook niet-zwakpresteerders achterstandsleerling kunnen zijn.

Op veel scholen wordt het aanbod niet alleen gericht op autochtone doelgroepleerlingen, maar op de zwakkere leerlingen in algemene zin. De redenering is dat de autochtone doelgroepleerlingen daar dan automatisch van profiteren. Op geen enkele school krijgen alle doelgroepleerlingen vanzelf ook extra aanbod, dus alleen omdat zij tot die groep behoren. Uit de interviews bleek overigens dat op slechts op 5 van de 24 scholen bij de leerkracht bekend was welke leerlingen in de klas een autochtone doelgroepleerling was.

Welke problemen ervaren scholen in het onderwijs aan autochtone doelgroep leerlingen?

Veel scholen geven aan dat ze steeds minder gewichtenmiddelen krijgen om iets aan de achterstandsproblematiek te doen. Daarvoor worden verschillende oorzaken genoemd: het opleidingsniveau van de ouders stijgt, waardoor er veel net-niet gewichtenleerlingen op de school zijn gekomen (bv. ouders die 1 jaar mbo hebben gevolgd), soms geven ouders hun opleiding niet correct weer (te hoog), of verdelen besturen het gewichtengeld volgens andere principes dan het aandeel doelgroep leerlingen. Ook spelen andere bezuinigingen de scholen parten door vermindering van gemeentelijke subsidies of door geldgebrek van de besturen. Als voorbeelden worden genoemd het wegbezuinigen van voorzieningen als logopedie, remedial teaching of faalangsttraining.

Een ander probleem is dat autochtone doelgroep leerlingen minder goed bereikt worden met VVE. Zeker nu de werkloosheid is gestegen, kiezen meer ouders ervoor om hun kind thuis te houden en niet naar VVE te laten gaan. De autochtone doelgroep leerlingen beginnen daardoor met een grote achterstand aan het basisonderwijs en kennen vaak heel gewone woorden niet.

Verder wordt aangegeven dat als scholen hoge verwachtingen van de leerlingen hebben en bijvoorbeeld een hoog vo-advies geven, ze dan onvoldoende medewerking krijgen van de ouders en de omgeving.

Wat soms ook als problematisch wordt ervaren, is de segregatie in de wijk: er is een concentratie van doelgroep leerlingen op de eigen school en op de naburige scholen zitten juist de niet-doelgroep leerlingen; hierdoor zijn er te weinig cognitief sterke leeftijdgenoten waar de achterstandsleerlingen zich aan op kunnen trekken.

Wat zou volgens de scholen helpen?

Veel scholen geven aan dat ze meer middelen nodig hebben om de achterstandsproblematiek goed aan te pakken. Er wordt gepleit voor andere criteria voor gewichtenregeling; scholen zouden graag zien dat het maximale opleidingsniveau van de ouders wordt opgetrokken tot mbo1,2.

Sommige scholen zeggen dat de gezinssituatie (bijvoorbeeld de gezinsproblematiek of het inkomen) ook mee zou moeten tellen.

Verder zou meer geld voor buitenschoolse activiteiten (sport, muziek etc.) helpen om de achterstandsleerlingen in een rijkere omgeving op te laten groeien. Gratis VVE of de leerplicht verlagen naar 3 jaar zou volgens sommige scholen eveneens kunnen helpen. Hiermee wordt de achterstand vroegtijdig aangepakt en hoeven kinderen later minder in te halen. Deze scholen geven aan dat de aanpak van de woordenschat van het jonge kind belangrijk is en dat daar op ingezet moet worden.

Een aantal scholen zou ook geholpen zijn met meer hulp voor problemen in gezinnen, en met strategieën om ouders meer bij het onderwijs te betrekken.

Ook een hoge(re) opleiding voor leerkrachten en/of peuterleidsters worden genoemd als mogelijkheden om de achterstandsproblematiek op een effectieve(re) manier aan te pakken.

Verschillen tussen scholen op het platteland en in stedelijke gebieden

Uit de gesprekken met de directeuren en leerkrachten van scholen kwamen duidelijke verschillen naar voren tussen plattelandsscholen met autochtone doelgroep leerlingen en scholen in meer stedelijke gebieden met deze leerlingen. Samengevat kwam het volgende beeld naar voren:

Een *school in een stedelijk gebied* met autochtone doelgroep leerlingen:

- * heeft een groot aandeel gewichtenleerlingen, ook (veel) allochtone doelgroep leerlingen;
- * doet meer aan taalstimulering, schakelklassen, VVE (en kan dit doen doordat het grote aandeel gewichtenleerlingen meer middelen genereert);
- * heeft meer leerlingen met motivatie- en gedragsproblemen;
- * heeft meer te maken met gezinsproblemen;
- * heeft meer 'net niet' gewichtenleerlingen, en heeft daardoor als geheel een zwakke populatie.

Een *plattelandsschool* met autochtone doelgroep leerlingen:

- * heeft minder gewichtenleerlingen en vrijwel geen allochtone leerlingen;
- * heeft gemiddeld genomen minder (achterstands)middelen;
- * heeft minder ambitieuze en gemotiveerde ouders;
- * heeft minder leerlingen die een VVE-instelling hebben bezocht;
- * heeft meer te maken met werkloosheid/slechte werkgelegenheid in de omgeving;
- * heeft meer te maken met dialectgebruik, in gezin en omgeving.

Samengevat heeft een *school in een stedelijk gebied* meer voorzieningen maar een complexere en moeilijker doelgroep, en heeft een *plattelandsschool* een minder ingewikkelde doelgroep maar wel meer taalproblemen, lage verwachtingen en beperkende omgevingsfactoren.

7.2.5 De ouders

Op de scholen waar de interviews zijn gehouden, zijn vragenlijsten gestuurd naar de ouders van de leerlingen in groep 8. Met de ouder vragenlijst wilden we meer zicht

krijgen op de wensen, verwachtingen en ambities van ouders van de autochtone doelgroepkinderen. Hoe zien zij de toekomst van hun kind en welke (regio-specifieke) hindernissen moeten daar eventueel voor worden genomen? Om een vergelijking te kunnen maken met andere ouders is de vragenlijst niet alleen naar de ouders van autochtone doelgroepkinderen gestuurd, maar naar *alle* ouders van kinderen uit groep 8 op de door ons bezochte scholen. De respons was matig, 30 procent. De resultaten zijn gebaseerd op de antwoorden van 182 autochtone ouders, 141 ouders van niet-doelgroepleerlingen en 41 ouders van doelgroepleerlingen. Van de ouders van doelgroepleerlingen wonen er 21 op het platteland en 20 in meer stedelijke gebieden. Zeker bij uitsplitsing naar platteland en stedelijke gebieden gaat het dus om kleine aantallen.

De gehoopte, verwachte en gekregen adviezen

Uit het literatuuronderzoek en uit de interviews op de scholen kwam naar voren dat ouders van doelgroepleerlingen minder ambitieus zijn dan ouders van niet-doelgroepleerlingen. Dat zien we terug in de antwoorden van de ouders op de vraag welk advies voor voortgezet onderwijs de ouders hoopten en verwachtten dat hun kind zou krijgen. Ouders van doelgroepleerlingen hoopten en verwachtten minder vaak dan ouders van niet-doelgroepleerlingen dat hun kind een vwo- of havo/vwo-advies zou krijgen, en ze hoopten vaker op een vmbo-advies. Toch waren er ook ouders van doelgroepleerlingen die hoopten en verwachtten dat hun kind een havo-advies zou krijgen, maar veel van deze leerlingen kregen uiteindelijk toch een vmbo-advies. Op het platteland waren de gehoopte en gekregen adviezen aan de doelgroepleerlingen iets hoger dan in de stedelijke gebieden.

Het gehoopte en verwachte vervolgonderwijs

Van de ouders van niet-doelgroepleerlingen hoopt bijna de helft dat hun kind een opleiding op het niveau van hbo of universiteit afmaakt en verwacht bijna 40 procent dat dit ook gaat gebeuren; van de ouders van doelgroepleerlingen hoopt slechts 7 procent dat hun kind dat niveau haalt en verwacht slechts 5 procent dat het ook gaat gebeuren. De meeste ouders van doelgroepleerlingen hopen en verwachten dat hun kind een opleiding op mbo-niveau afrondt.

Ook wat dit betreft is er een verschil tussen de ouders in de stedelijke gebieden en op het platteland. Ouders van doelgroepleerlingen op het platteland hopen en verwachten een hoger opleidingsniveau van hun kind (op havo-, mbo- en hbo-niveau), dan ouders in meer stedelijke gebieden (vaker vmbo-niveau).

Op de vraag of ouders *hopen* dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zichzelf of hun partner hebben gedaan, antwoorden veel meer ouders van doelgroepleerlingen dan van niet-doelgroepleerlingen dat dit inderdaad zo is (ruim 60 procent versus 40 procent). Iets meer ouders van doelgroepleerlingen dan van niet-doelgroep-

leerlingen *verwachten* dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zij zelf of hun partner (ruim 60 procent versus ruim 50 procent). Degenen die dat niet denken, gaan er meestal van uit dat het opleidingsniveau gelijk zal zijn aan dat van henzelf.

Autochtone ouders van doelgroep- leerlingen op het platteland hopen en verwachten vaker dan ouders in stedelijke gebieden dat hun kind een hogere opleiding afrondt dan zijzelf hebben gedaan.

De belangrijkste redenen om voor een vo-school te kiezen

Voor zowel ouders van doelgroep- als niet-doelgroep- leerlingen staat bij de keuze van de vo-school het kind duidelijk centraal. Dat het kind zelf graag naar de school toe wilde, is verreweg het meest genoemd als belangrijkste reden. Verder wordt vaak genoemd dat de sfeer op school en het onderwijs/lesgeven goed bij het kind passen en dat de school goed bekend staat. De bereikbaarheid is voor veel ouders ook een belangrijke factor, op het platteland iets meer dan in de stedelijke gebieden. Financiële redenen worden niet erg vaak genoemd, maar wel vaker door ouders van doelgroep- dan van niet-doelgroep- leerlingen.

Het oordeel over de basisschool en het belang van onderwijs

Zowel ouders van doelgroep- als van niet-doelgroep- leerlingen beoordelen de basisschool waar hun kind op zit positief. Ouders van doelgroep- leerlingen hechten meer waarde aan cijfers en diploma's, en weten volgens henzelf beter wat de zwakke en sterke punten van hun kind zijn dan ouders van niet-doelgroep- leerlingen.

Het netwerk van de ouders

Zoals verwacht kennen ouders van doelgroep- leerlingen veel minder familieleden en vrienden met een hbo-/wo-diploma dan ouders van niet-doelgroep- leerlingen. Dat kan invloed hebben op hun school- en beroeps carrière omdat doelgroep- leerlingen geen rolmodellen hebben, en minder makkelijk de bij de beroepsgroep horende sociale netwerken krijgen.

Huidige werksituatie van de ouders

In de gezinnen van de doelgroep- leerlingen komt het vaker voor dat (een van de) ouders geen werk hebben dan in gezinnen van niet-doelgroep- leerlingen. Of het daarbij om werkloosheid gaat of een bewuste keuze is, blijft onduidelijk. Het relatief hoge percentage kan ook samenhangen met het feit dat doelgroep- leerlingen vaker opgroeien in traditionele gezinnen waarin de moeder thuisblijft.

De conclusie is dat de wensen en verwachtingen van ouders van doelgroep- leerlingen lager zijn dan die van niet-doelgroep- leerlingen. Dat geldt voor het advies voor voortgezet onderwijs én voor het vervolgonderwijs. Maar toch lijkt er niet sprake te zijn

van echt lage ambities: ruim 60 procent van de ouders van doelgroep leerlingen hoopt en verwacht dat hun kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan zijzelf hebben gedaan. Opvallend is dat de ambities van de ouders op het platteland hoger lijken te zijn dan die van de ouders in de stedelijke gebieden. Dat komt niet overeen met de informatie die we van de scholen hebben gekregen en kan te maken hebben met de kleine aantallen en/of selectieve respons bij het invullen van de vragenlijst, maar het kan ook zo zijn dat scholen niet een helemaal juist beeld hebben van de ambities van ouders.

7.3 Conclusie

Het uitgangspunt voor dit rapport was de SCP-rapportage uit 2003, waarin een aantal mogelijke verklaringen werd aangedragen voor de hardnekkige achterstand van de autochtone doelgroep leerlingen. Op basis van literatuuronderzoek, secundaire analyses, interviews met directeuren en leerkrachten en (in mindere mate) oudervragenlijsten komen we tot de conclusie dat de door het SCP geopperde verklaringen grotendeels de juiste waren.

De oorzaak van de achterstand moet worden gezocht in een combinatie van factoren: autochtone doelgroep leerlingen groeien vaker dan niet-doelgroep leerlingen op in een taalarme omgeving, hebben minder ouderlijke hulpbronnen, komen vaker uit multi-probleem gezinnen, beschikken over minder niet-schoolse capaciteiten, bezoeken minder vaak een vve-instelling, hebben vaker gedrag- en leerproblemen, zitten vaker op scholen met ongunstige kenmerken (kleine scholen en scholen met een concentratie van achterstandsleerlingen) en wonen in regio's waar de arbeidsmarkt niet om hoge(re) opleidingen vraagt. Bovendien hebben de leerkrachten relatief lage verwachtingen van hen en tonen hun ouders (volgens de scholen) minder betrokkenheid bij het onderwijs.

Uiteraard zijn niet al deze ongunstige factoren op alle autochtone doelgroep leerlingen van toepassing. Het gaat om een algemeen beeld dat uit het literatuuronderzoek, de analyses en de interviews naar voren komt. Vooral als er sprake is van een *stapelning van factoren* pakt dat negatief voor deze leerlingen uit, zo benadrukken onze respondenten in de scholen.

Alleen voor de verklaring van het SCP dat er sprake is van uitgeput talent bij de autochtone doelgroep leerlingen hebben we geen steun kunnen vinden. Integendeel, op basis van de door ons afgenomen niet-schoolse capaciteitentest, komen we tot de conclusie dat de rek er bij deze groep leerlingen nog niet uit is en er ook bij de autochtone doelgroep leerlingen nog potentieel zit. Maar hoe boort de school dat aan als er zoveel factoren zijn die dat tegenwerken?

Uit dit onderzoek is gebleken dat naast de lagere cognitieve capaciteiten van de leerlingen vooral lage leerkrachtverwachtingen en weinig betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs bijdragen aan het ontstaan en in stand houden van de achterstand. Dat biedt handvatten voor de aanpak van het probleem. Scholen zouden bijvoorbeeld kunnen nagaan en bespreken of de verwachtingen van leraren over leerlingen erg worden beïnvloed door het beeld van het gezin en of onderwijsondersteunende activiteiten van ouders wel genoeg worden bevorderd.

Verder hebben de geïnterviewde directeuren en leerkrachten zelf ook een aantal mogelijke oplossingen aangedragen, zoals:

1. Een vroegtijdige aanpak van de achterstand (met name wat betreft de woordenschat) door vve gratis te maken en/of de leerplicht te verlagen naar 3 jaar.
2. Meer buitenschoolse activiteiten waardoor leerlingen zich breder kunnen ontwikkelen.
3. Professionele hulp bij gezinsproblemen.
4. De (landelijke) ontwikkeling van strategieën om ouders meer bij het onderwijs te betrekken.
5. Meer gewichtsgeld, door de criteria op te rekken naar mbo1,2 of ook andere criteria mee te laten tellen (bv. gezinsinkomen).

De eerste twee oplossingen zijn op het kind gericht. Door deelname aan vve, op vroegere leeftijd naar school te gaan en deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten krijgt het kind meer mogelijkheden om te leren, met taal in aanraking te komen en zich breder te ontwikkelen.

De derde en vierde oplossing dienen ter ondersteuning van de school bij het omgaan met de ouders en het gezin. De gezinsomgeving is een cruciale factor bij de bestrijding van achterstanden. Als daar problemen zijn, of ouders zien het nut van school niet in, wordt het voor scholen extra moeilijk om doelgroep leerlingen op een hoger niveau te krijgen. Ook kan pessimisme bij leerkrachten over de gezinsomgeving weer tot lagere verwachtingen van de leerkrachten leiden over het te behalen onderwijsniveau van de leerling.

Hoewel lastig te realiseren, zouden er naast strategieën gericht op de omgang met individuele ouders ook strategieën bedacht moeten worden om in het dorp of de wijk een cultuurverandering op gang te brengen en het vanzelfsprekender te maken om, als de capaciteiten daarvoor aanwezig zijn, hogere onderwijsniveaus te volgen. Op dit moment komt het volgens de geïnterviewde directeuren en leerkrachten nog te vaak voor dat kinderen met ambitie zich 'het dorp uit leren' als ze bijvoorbeeld naar de havo in een naburige stad gaan.

De laatste oplossing, meer (gewicht)geld, is door veel scholen genoemd. Ze geven aan dat ze meer middelen nodig hebben om de achterstandsproblematiek goed aan te

pakken. Vooral scholen op het platteland geven aan dat ze er financieel op achteruit gaan doordat het opleidingsniveau van de ouders langzaamaan stijgt. Er zijn steeds meer ouders die ná het vbo/vmbo de overstap naar mbo hebben gemaakt, met als gevolg dat hun kinderen niet meer in aanmerking komen voor een gewicht. Dat strookt met de conclusie in het rapport van Claassen & Mulder (2011) dat plattelandscholen extra geld mislopen door het stijgende opleidingsniveau van de ouders. Volgens de scholen is dat onterecht, omdat een terugloop van aantal gewichtenleerlingen lang niet altijd samengaat met een afname van de problematiek. Men vindt het de afgelopen jaren eerder zwaarder geworden, vooral door een toename van gedrags- en opvoedingsproblemen en het aantal multi-problem gezinnen. Daarom zouden scholen graag zien dat het maximale opleidingsniveau van de ouders wordt opgetrokken tot mbo1,2. Dat is in lijn met het voorstel van de Onderwijsraad (2013) die ook adviseert om bij de indicator opleidingsniveau van ouders de bovengrens voor extra financiering op te trekken tot het niveau van de startkwalificatie¹⁰.

Gezien de complexe situatie waarmee scholen met autochtone achterstandsléerlingen moeten omgaan is de vraag naar meer geld begrijpelijk. Aan de andere kant moeten de scholen (en besturen) zelf zich goed bewust zijn van hun opdracht en mogelijkheden om specifiek achterstanden van autochtone doelgroepleerlingen te bestrijden. Dat betekent ondermeer dat op scholen bekend moet zijn wie de autochtone doelgroepleerlingen zijn en dat de gewichtenmiddelen specifiek voor deze leerlingen moeten worden ingezet. Uit eerder onderzoek (Ledoux, 2009; Mulder & Meijnen, 2013) en ook nu weer uit de interviews in dit onderzoek blijkt dat dit nog lang niet altijd het geval is.

10 In het rapport van Fettelaar e.a. (2014) is gekeken naar veranderingen in de relatie tussen schoolprestaties en opleidingsniveau ouders. In dat onderzoek is echter geen onderscheid gemaakt naar MBO-niveaus (zie ook Ledoux, G., e.a. (i.v.). *Van voorschools tot en met groep 8: thema's uit het onderwijsachterstandenbeleid onderzocht*. Brochure. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS).

Bijlagen

Bijlage B.1a – Vaardigheidsscores op Taal voor Kleuters en Ordenen in groep 2, uitgesplitst naar ses, met onderscheid tussen maximaal lager onderwijs en maximaal lbo (gemiddelden, T-scores)

Groep 2	n	gem	T-score		n	gem	T-score
Taal voor Kleuters				Ordenen			
Max Lbo all	841	55,0	42,62	Max Lbo all	878	52,7	45,63
Max Lbo aut	982	59,6	46,79	Max Lbo aut	926	54,5	46,95
- Lo aut	102	55,4	42,99	Lo aut	106	53,1	45,94
- Lbo aut	880	60,1	47,23	Lbo aut	820	54,7	47,08
Max mbo all	654	56,8	44,28	Max mbo all	657	54,2	46,72
Max mbo aut	3296	64,3	51,10	Max mbo aut	3134	59,2	50,32
Max Hbo/Wo all	438	58,6	45,85	Max Hbo/Wo all	425	56,4	48,33
Max Hbo/Wo aut	2991	67,3	53,84	Max Hbo/Wo aut	2910	62,7	52,88

Bijlage B.1b – Vaardigheidsscores op (Lees)woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde in groep 5 en 8, uitgesplitst naar ses, met onderscheid tussen maximaal lager onderwijs en maximaal lbo (gemiddelden, T-scores)

Groep 5	n	gem	T-score	Groep 8	n	gem	T-score
WS				LWS 1999			
Max Lbo all	1195	49,4	41,81	Max Lbo all	564	105,9	43,74
Max Lbo aut	1252	58,4	47,66	Max Lbo aut	453	110,2	46,95
- Lo aut	123	54,8	45,30	Lo aut	34	106,9	44,51
- Lbo aut	1129	58,8	47,91	Lbo aut	419	110,5	47,14
Max mbo all	788	53,1	44,18	Max Mbo all	380	109,4	46,34
Max mbo aut	3876	62,8	50,52	Max Mbo aut	1304	114,6	50,21
Max Hbo/Wo all	449	57,9	47,34	Max Hbo/Wo all	146	114,3	49,98
Max Hbo/Wo aut	3502	68,8	54,41	Max Hbo/Wo aut	1017	120,0	54,20
DMT 2009				DMT 2009			
Max Lbo all	1155	71,6	49,75	Max Lbo all	1039	98,0	49,85
Max Lbo aut	1265	69,7	48,64	Max Lbo aut	1345	95,5	47,95
- Lo aut	130	71,6	49,77	Lo aut	113	95,7	48,14
- Lbo aut	1135	69,5	48,51	Lbo aut	1232	95,5	47,93
Max mbo all	771	73,0	50,63	Max Mbo all	650	100,0	51,34
Max mbo aut	3947	70,5	49,10	Max Mbo aut	3806	97,5	49,45
Max Hbo/Wo all	440	76,2	52,51	Max Hbo/Wo all	349	99,0	50,57
Max Hbo/Wo aut	3522	73,9	51,15	Max Hbo/Wo aut	3116	99,9	51,21
BGL LOVS				BGL LOVS			
Max Lbo all	1171	16,6	44,21	Max Lbo all	695	40,6	43,92
Max Lbo aut	1270	20,0	46,61	Max Lbo aut	791	45,2	46,30
- Lo aut	127	19,3	46,09	Lo aut	64	43,4	45,35
- Lbo aut	1143	20,1	46,67	Lbo aut	727	45,3	46,38
Max mbo all	755	19,4	46,20	Max Mbo all	408	45,8	46,63
Max mbo aut	3901	24,8	50,01	Max Mbo aut	2103	52,5	50,08
Max Hbo/Wo all	435	23,1	48,80	Max Hbo/Wo all	188	50,5	49,06
Max Hbo/Wo aut	3474	30,4	53,95	Max Hbo/Wo aut	1663	61,5	54,75
RW LOVS				RW LOVS			
Max Lbo all	1194	62,1	44,88	Max Lbo all	917	104,1	46,03
Max Lbo aut	1322	65,3	46,93	Max Lbo aut	1063	104,2	46,10
- Lo aut	128	62,5	45,13	Lo aut	94	101,8	44,30
- Lbo aut	1194	65,6	47,12	Lbo aut	969	104,4	46,27
Max mbo all	791	64,1	46,13	Max Mbo all	555	106,5	47,87
Max mbo aut	4076	70,4	50,15	Max Mbo aut	2982	108,9	49,71
Max Hbo/Wo all	449	68,6	49,05	Max Hbo/Wo all	300	109,9	50,47
Max Hbo/Wo aut	3681	75,5	53,46	Max Hbo/Wo aut	2398	114,2	53,71

Bijlage B.1c – Cito-scores naar ses, met onderscheid tussen maximaal lager onderwijs en maximaal lbo (gemiddelden)

Groep 8	n	gem	T-score
CITO eindtoets			
Max Lbo all	702	528,8	43,8
Max Lbo aut	859	530,3	45,4
- Lo aut	77	528,7	43,7
- Lbo aut	782	530,5	45,6
Max mbo all	400	531,7	46,9
Max mbo aut	2269	534,2	49,5
Max Hbo/Wo all	213	536,3	51,8
Max Hbo/Wo aut	1880	539,3	54,9

Bijlage B.1d – Adviezen naar ses, met onderscheid tussen maximaal lager onderwijs en maximaal lbo (%)

Groep 8	n	% Vmbo pro- gl	% Vmbo gl- havo	% Havo- vwo
Advies				
Max Lbo all	762	46,7	34,1	19,2
Max Lbo aut	1070	43,4	36,0	20,7
- Lo aut	85	55,3	28,2	16,5
- Lbo aut	985	42,3	36,6	21,0
Max mbo all	434	31,6	36,4	32,0
Max mbo aut	2941	24,1	37,8	38,1
Max Hbo/Wo all	240	17,5	32,1	50,4
Max Hbo/Wo aut	2312	8,0	25,9	66,0

Bijlage B.2a

Validiteit en betrouwbaarheid schalen oudervragenlijst

Drie schalen zijn geconstrueerd op basis van zes items uit de oudervragenlijst. Hierop is factoranalyse (principale componentenanalyse met varimax rotatie) uitgevoerd. De factoren verklaren gezamenlijk 78% van de variantie.

Bij de twee subschalen spreken en schrijven van ouders, waaruit de schaal taalbeheersing is geconstrueerd, vinden we $\alpha=0,86$ als maat voor schaalbetrouwbaarheid. Bij leessocialisatie geldt wat dat betreft $\alpha=0,68$. In eerder onderzoek, op basis van informatie van ouders groep 2 PRIMA cohort 1996/1997, werd α 0,77 gevonden (Kloosterman e.a., (2010)). De schaal mediasocialisatie is minder betrouwbaar: $\alpha=0,56$.

Factorloadingen en betrouwbaarheden van de schalen

	Taalbeheersing	Leessocialisatie	Mediasocialisatie
Schrijfvaardigheid (gem. beide ouders)	0,937		
Spreekvaardigheid (gem. beide ouders)	0,933		
Samen met het kind lezen		0,863	
Het kind voorlezen		0,867	
Samen TV kijken			0,836
Samen (computer)spelletje doen			0,827
Betrouwbaarheid (alfa)	0,860	0,678	0,559

Bijlage B.2b

Correlatiecoëfficiënten van de intermediërende kenmerken (aantallen tussen haken)

	Niet-schoolese intelligentie	Zorgleerling	(Werk)gedrag	Onderpresteren (gr. 2)	Leerkraftverwachting (gr. 2)	Taalbeheersing ouders	Leesso-cialisatie	Media-socialisatie	ouderbetrokkenheid	School-grootte	School-score
Zorgleerling	-0,222										
	(7595)										
(Werk)gedrag	0,261	-0,211									
	(7575)	(8627)									
Onderpresteren (gr. 2)	-0,205	0,140	-0,189								
	(3033)	(3115)	(3107)								
Leerkraftverwachting (gr.2)	0,413	-0,184	0,165	-0,261							
	(2343)	(2394)	(2388)	(3103)							
Taalbeheersing ouders	0,135	-0,049	0,013	-0,037	0,165						
	(5888)	(5883)	(5868)	(3133)	(2496)						
Leesso-cialisatie	0,053	-0,041	0,074	-0,017	0,102	0,145					
	(2477)	(2494)	(2485)	(3094)	2463)	3170)					
Mediasocialisatie	-0,080	0,026	-0,056	0,032	-0,067	0,012	0,041				
	(2466)	(2483)	(2474)	(3087)	2459)	3163)	3169)				
ouderbetrokkenheid	0,199	-0,081	0,325	-0,117	0,309	0,164	0,187	-0,075			
	(7537)	8588)	(8581)	(3089)	2373)	5838)	2470)	2460)			
Schoolgrootte	0,007	-0,045	0,031	0,016	0,070	0,054	0,003	0,013	0,027		
	(7811)	(8651)	(8627)	(3957)	(3121)	(6694)	(3193)	(3186)	(8588)		
Schoolscore	-0,101	0,020	-0,044	0,076	-0,073	-0,175	-0,166	0,112	-0,129	-0,003	
	(7811)	(8651)	(8627)	(3957)	(3121)	(6694)	(3193)	(3186)	(8588)	(9919)	

Bijlage B.3a. Interviewleidraad directie

Kenmerken van autochtone gewichtenleerlingen en ouders; verklaringen voor achterstand

1. Krijgt uw school middelen in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid? Voor hoeveel leerlingen ongeveer? Zijn dat overwegend leerlingen van (oorspronkelijk) Nederlandse of van buitenlandse herkomst? Hoeveel extra formatie levert dat ongeveer op?
2. Weet u voor welke leerlingen extra middelen beschikbaar worden gesteld? En weten de leerkrachten dat? Geldt dat zowel voor autochtone als voor allochtone gewichtenleerlingen (indien van toepassing)?
3. Hebben autochtone gewichtenleerlingen volgens u specifieke kenmerken? Zo ja van welke aard?
 - * Cognitief (hebben ze daadwerkelijk een achterstand in taal en/of rekenen? Ook in vergelijking met andere groepen: allochtone (achterstands)leerlingen en zorgleerlingen?
 - * Leerpotentieel (zouden ze meer kunnen bereiken dan ze nu doen?)
 - * Gedrag: (hebben ze meer/minder/evenveel gedragsproblemen? Ook in vergelijking met andere groepen: allochtone (achterstands)leerlingen en zorgleerlingen?)
4. Hebben gezinnen waar autochtone gewichtenleerlingen uitkomen volgens u specifieke kenmerken? Zo ja van welke aard? Waaraan merkt of ziet u dat?
 - * Taalbeheersing, cognitief klimaat in het gezin
 - * Schoolondersteuning
 - * Ambitie voor hun kind
 - * (gezins)problemen
 - * anders, namelijk...
5. Wat zijn volgens u de belangrijkste factoren die de achterstand van autochtone gewichtenleerlingen (kunnen) veroorzaken of in stand houden? Meerdere oorzaken mogelijk.
Spelen daarbij ook regionale factoren een rol? (bijvoorbeeld VO-aanbod in de regio of werkgelegenheid in de regio)

Inzet middelen en onderwijsaanbod

6. Hoe worden de gewichtenmiddelen op uw school ingezet? Meerdere antwoorden mogelijk.
 - * verkleining van klassen;
 - * specifieke inhoudelijke activiteiten zoals taalstimulering, specifieke projecten, accenten in het curriculum;
 - * leertijdverlenging;

- * extra handen en hulp, zoals remedial teaching, interne begeleiding;
 - * anders, namelijk...
7. Worden er op uw school voor de basisvaardigheden minimum- en/of einddoelen vastgesteld, ook voor zwakke(re) leerlingen?
 8. Is er volgens u overlap tussen het achterstandenbeleid en het zorgbeleid? Op welke punten? Hoe werkt dat door in de inrichting van het onderwijs bij u op school?
 9. Wat zijn de belangrijkste problemen waar uw school tegenaan loopt bij het onderwijs aan autochtone gewichtenleerlingen?
 10. Kan er volgens u iets gedaan worden om de aanpak van achterstanden van autochtone gewichtenleerlingen een nieuwe impuls te geven? Zo ja, wat?
 - * vanuit de overheid
 - * binnen de school of het schoolbestuur

Bijlage B.3b. Interviewleidraad leerkracht groep 8

Kenmerken van de leerlingen en ouders algemeen

1. Uw school krijgt middelen in het kader van het onderwijsachterstandenbeleid via de zgn. gewichtenregeling. Weet u welke leerlingen in uw klas een extra gewicht krijgen (0,3 of 1,2)?
Zijn zowel autochtone als allochtone gewichtenleerlingen bekend (indien van toepassing)?

We bespreken een aantal autochtone gewichtenleerlingen in uw klas apart, maar willen eerst een paar algemene vragen stellen:

2. Hebben autochtone gewichtenleerlingen volgens u specifieke kenmerken? Zo ja van welke aard?
 - * Cognitief (hebben ze daadwerkelijk een achterstand in taal en/of rekenen? Ook in vergelijking met andere groepen: allochtone (achterstands)leerlingen; zorgleerlingen?
 - * Leerpotentieel (zouden ze meer kunnen bereiken dan ze nu doen?)
 - * Gedrag: (hebben ze meer/minder/evenveel gedragsproblemen? Ook in vergelijking met andere groepen: allochtone (achterstands)leerlingen; zorgleerlingen?
3. Hebben gezinnen waar autochtone gewichtenleerlingen uitkomen volgens u specifieke kenmerken? Zo ja van welke aard? Waaraan merkt of ziet u dat?
 - * Taalbeheersing, cognitief klimaat in het gezin
 - * Schoolondersteuning,
 - * Ambitie voor hun kind
 - * (gezins)problemen
 - * anders, namelijk..
4. Wat zijn volgens u de belangrijkste factoren die de achterstand van autochtone gewichten-leerlingen (kunnen) veroorzaken of in stand houden? Meerdere oorzaken mogelijk. Spelen daarbij ook regionale factoren een rol? (bijvoorbeeld VO-aanbod in de regio of werkgelegenheid in de regio)

Onderwijsaanbod

5. Stemt u in uw klas het onderwijsaanbod en/of de instructie op de autochtone gewichten-leerlingen af? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom niet?
6. Ervaart u overlap tussen leerlingen uit achterstandsgroepen en zorgleerlingen wat betreft hun onderwijsbehoeften? Hoe gaat u daar in de klas mee om?
7. Worden in uw klas voor de basisvaardigheden taal en rekenen eind-, en/of minimumdoelen vastgesteld? Voor alle leerlingen, ook voor zwakkere?

Bespreking leerlingen, per leerling:

8. Hoe is de schoolloopbaan van deze leerling verlopen?
 - * Was het een goede/zwakke leerling op taal/rekenen? En bij andere vakken?
 - * Zittenblijven ja/nee?
 - * Kleuterbouwverlenging ja/nee?
9. Heeft deze leerling in eerdere jaren extra begeleiding/ondersteuning gehad? Zo ja, op welke manier?
Heeft deze leerling nu in uw klas extra begeleiding/ondersteuning? Zo ja, op welke manier?
 - * extra instructie, herhalingsstof, specifiek leermateriaal, extra taalstimulering, specifieke projecten, etc.
10. Hoe beoordeelt u de thuissituatie van dit kind? Zijn de ouders het kind tot steun, wat zijn hun ambities? Hoe betreft u zelf de ouders van deze leerling bij het onderwijs aan hun kind? Vindt u gehoor, zijn er meningsverschillen, lopen wensen en ambities uiteen?
11. Welk vo-advies krijgt deze leerling? Wat zijn de belangrijkste overwegingen geweest? Zijn de ouders het er mee eens?
12. Naar wat voor vo-type gaat hij/zij en wat is volgens u zijn/haar toekomstperspectief?
13. Heeft u het idee dat deze leerling meer had kunnen bereiken? Onder welke condities? Wat waren belemmerende factoren? Spelen daarbij ook regionale factoren een rol?

Na de bespreking van de leerlingen volgen nog een paar algemene vragen:

Opleiding en vaardigheden m.b.t. achterstandsleerlingen

14. Ervaart u problemen bij het onderwijs aan autochtone gewichtenleerlingen?
15. Zijn er vaardigheden van uzelf die u zou willen verbeteren om nog beter onderwijs aan deze kinderen te kunnen geven?
16. Heeft u de laatste vijf jaar scholing gevolgd (of coaching gekregen) die was gericht op:
het omgaan met cognitieve verschillen / sociaal emotionele problemen / gedragsproblemen?

Tot slot

17. Kan er volgens u iets gedaan worden om de aanpak van achterstanden van autochtone gewichtenleerlingen een nieuwe impuls te geven? Zo ja, wat?
 - * vanuit de overheid
 - * binnen de school of het schoolbestuur

Bijlage 4

Bijlage B4.1a – Het door ouders gehoopte opleidingsniveau dat hun kinderen minimaal afronden, uitgesplitst naar stedelijke gebieden en platteland (%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	stad	platteland	stad	platteland
Universiteit	10,7	9,4	0,0	0,0
Hbo	32,1	41,2	0,0	14,3
Mbo	26,8	24,7	35,0	42,9
Vwo	7,1	3,5	5,0	0,0
Havo	14,3	4,7	10,0	23,8
Vmbo-tl/gl	3,6	8,2	15,0	4,8
Vmbo-kbl	3,6	3,5	25,0	9,5
Vmbo-bbl	1,8	3,5	10,0	4,8
Vmbo-pro	0,0	1,2	0,0	0,0
Lagere school	0,0	0,0	0,0	0,0

Bijlage B4.1b – Het door ouders verwachte opleidingsniveau dat hun kinderen minimaal afronden, uitgesplitst naar stedelijke gebieden en platteland (%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	stad	platteland	stad	platteland
Universiteit	14,5	4,8	0,0	0,0
Hbo	21,8	34,9	0,0	10,0
Mbo	34,5	33,7	40,0	45,0
Vwo	3,6	3,6	5,0	0,0
Havo	14,5	3,6	10,0	25,0
Vmbo-tl/gl	5,5	10,8	10,0	5,0
Vmbo-kbl	3,6	3,6	25,0	10,0
Vmbo-bbl	1,8	3,6	10,0	5,0
Vmbo-pro	0,0	1,2	0,0	0,0
Lagere school	0,0	0,0	0,0	0,0

Bijlage B4.2a - Hoopt u dat uw kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan uzelf / uw partner heeft gedaan? (%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	stad	platteland	stad	platteland
Ja	41,8 / 34,6	34,9 / 42,0	60,0 / 45,0	65,0 / 73,3
Nee	3,6 / 7,7	12,0 / 7,4	0,0 / 5,0	10,0 / 0,0
Maakt niet uit	54,5 / 46,2	53,0 / 48,1	40,0 / 40,0	25,0 / 26,3

Bijlage B4.2b - Verwacht u dat uw kind een hoger opleidingsniveau afmaakt dan uzelf/uw partner heeft gedaan?(%)

	Niet-doelgroep		Doelgroep	
	stad	platteland	stad	platteland
Ja	55,6 / 63,0	44,6 / 53,2	60,0 / 60,0	60,0 / 78,9
Nee, ik verwacht hetzelfde	40,7 / 32,6	48,2 / 38,0	35,0 / 38,9	40,0 / 21,1
Nee, ik verwacht lager	3,7 / 4,3	7,2 / 8,9	5,0 / 11,1	0,0 / 0,0

Bijlage B4.3 – De belangrijkste redenen om een vo-school te kiezen (%)

	niet-doelgroep		doelgroep	
	stad	platteland	stad	platteland
- mijn kind wilde er graag naar toe	80,4	80,0	75,0	71,4
- sfeer op school past bij mijn kind	66,1	58,8	35,0	66,7
- onderwijs/lesgeven past bij mijn kind	60,7	49,4	45,0	42,9
- de school staat goed bekend	39,3	61,2	35,0	47,6
- makkelijk bereikbaar per fiets of ov	35,7	47,1	30,0	42,9
- school is dichtbij	30,4	40,0	35,0	52,4
- school heeft verschillende onderwijstypen	25,0	37,6	20,0	33,3
- vrienden/innen gaan ook naar deze school	8,9	40,0	25,0	28,6
- weg naar school is ongevaarlijk	10,7	14,1	25,0	9,5
- ik zat zelf op deze school	5,4	14,1	5,0	9,5
- geloofsovertuiging past bij mijn kind	5,4	5,9	0,0	4,8
- niet vol/geen wachtlijst op school	1,8	3,5	5,0	0,0
- kosten van vervoer zijn niet hoog	1,8	0,0	5,0	4,8
- ouderbijdrage is niet hoog	1,8	0,0	5,0	0,0
- anders..	16,1	10,6	15,0	4,8

Literatuur

- Batenburg, T. van, & Werf, M. van der (2004). *NSCCT: Verantwoording, normering en handleiding*. Groningen: GION.
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Claassen, A., & Mulder, L. (2011). *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Doesborg, J., & Claassen, A. (1999). *Cultureel kapitaal, etnische herkomst en onderwijsprestaties*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit.
- Driessen, G., Slik, F. van, & Bot, K. de (2002). Home Language and Language Proficiency: A Large-scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 3, 175-194.
- Driessen, G. (2003). Family and Child characteristics, Child-Rearing Factors, and Cognitive Competence of Young Children. *Early Child Development and Care*, vol. 173, 323-339.
- Driessen, G., Doesborg, J., Ledoux, G., Veen, I. van der, & Vergeer, M. (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs*. Amsterdam / Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut / ITS.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J. & Van der Veen, I. (2005). *Van basis- naar voortgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G. (2006). Ontwikkelingen in het gebruik van streektalen en dialecten in de periode 1995-2003. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, nummer 1*, 103-113.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., Veen, I. van der (2009). *Cohort-onderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.

- Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2010/11*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Enders, C.K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. New York: Guilford Press.
- Fettelaar, D., L. Mulder & G. Driessen (2014). *Ouderlijk opleidingsniveau en onderwijsachterstanden van kinderen. Veranderingen in de periode 1995-2011*. Nijmegen: ITS.
- Graaf, N.D. de, Graaf, P. de, & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education, Vol. 73, No. 2*, 92-111.
- Graaf, P. de (1985). Culturele hulpbronnen en schoolloopbanen in het lager onderwijs. *Mens en Maatschappij, no.4 jrg. 60*, 345-365.
- Haan, M. de, Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2011). Positieve effecten van schaalvergroting op leerprestaties. *Economische Statistische Berichten 96(4611)*, 326-329.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hornstra, L. (2013, juni 17). *Samenvatting (Dutch summary)*. Opgeroepen op oktober 22, 2013, van UvA DARE: <http://dare.uva.nl/document/487047>.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit.
- Karsen, M., Veen, I. van der, & Roeleveld, J. (2010). *Effecten van schoolsamenstelling op de schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review, 27*, 291-306.
- Ledoux, G., Smeets, E., & Veen, I. van der (2005). *Verwijsgedrag van scholen met veel achterstandsleerlingen*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid. Periode 2002-2008*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P. & S. Doolaard (2008). *Versterking van het fundament: Integrerende studie*. Groningen: GION.
- Luyten, H. (2013). *A qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education*. Den Haag: NWO PROO.
- Meijnen, W. (red.) (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen/Ubbergen: ITS/UTF.

- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, L., & Meijnen, W. (2013.). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012. Een reviewstudie*. Nijmegen: ITS.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2010). *Mplus user's guide (6th ed.)*. Los Angeles, CA: Auteurs.
- Notten, N., & Kraaykamp, G. (2010). Parental media socialization and educational attainment: Resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 4, 453-464.
- Onderwijsraad (2013). *Vooruitgang boeken met achterstandsmiddelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paas, T., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Zittenblijvers en verwezen leerlingen in het cohortonderzoek COOL5-18*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroep-leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J., Mooij, T., Fettelaar, D., & Ledoux, G. (2011). *Correctiefactoren bij opbrengstmaten in het onderwijs*. Kohnstamm Instituut / ITS: Amsterdam / Nijmegen.
- Roeleveld, J., Smeets, E., Ledoux, G., Wester, M., & Koopman, P. (2013). *Prestaties en loopbanen van zorgleerlingen. Secundaire analyses op COOL-data ten behoeve van evaluatie Passend Onderwijs*. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.
- Slik, F. van der, Driessen, G. & de Bot, K. de (2000). Thuistaal en taalvaardigheid in het basisonderwijs: een longitudinaal onderzoek. *Gramma/TTT, tijdschrift voor taalwetenschap*, Vol. 8, No. 2, 119-144.
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of apart. Onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.
- Steenbekkers, A., & Vermeij, L. (red.) (2013). *De dorpenmonitor. Ontwikkelingen in de leefsituatie van dorpsbewoners*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career. *Educational Research*, Vol. 52, No. 1, 15–43.

Vogels, R., & Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.



ISBN 978-90-5554-475-2