

Redactie Karin van Look en Jan van Tartwijk

ONDERWIJSKANSEN IN UTRECHT

**Universiteit Utrecht,
Faculteit Sociale Wetenschappen,
Onderwijsadvies en Training**

Karin van Look
Martine Broekhuizen
Carmen Damhuis
Lotte Henrichs
Lisette Hornstra
Bettina de Jong
Renske de Kleijn
Anne van Leest
Jan van Tartwijk

Oberon Onderzoek en Advies

Eelco van Aarsen
Marjolein Bomhof
Walter de Wit

SEO Economisch Onderzoek

Paul Bisschop

INHOUDSOPGAVE

Managementsamenvatting	1
Inleiding	1
Van voorschool naar kleuterbouw	1
Po-vo, en binnen het vo	2
Van vmbo naar mbo	3
Aanbevelingen op basis van het onderzoek	4
1 Inleiding.....	7
1.1 Gegevensverzameling en analyse	8
1.2 Opbouw rapport	11
2 Van voorschool naar onderbouw basisschool	13
2.1 Resultaten.....	16
2.2 Conclusie	24
2.3 Aanbevelingen.....	24
3 Overgang van kleuterbouw naar groep 3	27
3.1 Het belang van een ‘zachte’ overgang	27
3.2 Factoren van invloed op overgang kleuterbouw naar groep 3.....	28
3.3 Ervaring met de groep 2/3 formatie	28
3.4 Conclusie	29
4 Overgang primair onderwijs – voortgezet onderwijs: omvang verschillen in onderwijskansen	30
4.1 Een algemene beschrijving van de Utrechtse context	30
4.2 Verschillen in onderwijskansen: een literatuurstudie	37
4.3 De invloed van opleidingsniveau ouders en de wijk	40
4.4 Conclusie	46
5 Het schooladvies onder de loep: Voorspellen van advisering en niveau in het tweede leerjaar van het vo.....	47
5.1 Inleiding.....	47
5.2 De relatie tussen LVS-toetsscores en advisering	47
5.3 De relatie tussen advisering en voorspelling van de positie in leerjaar 2 van het vo	53
5.4 Conclusie	55
6 PO: Het perspectief van de onderwijsprofessional	57
6.1 PO: factoren van directe invloed op bepaling schooladvies	57
6.2 PO: factoren indirect van invloed op onderwijskansen.....	60
6.3 PO: Overwegingen en dilemma’s.....	64
6.4 PO: aan de knoppen draaien.....	67
6.5 Conclusie	71
7 VO: Het perspectief van de onderwijsprofessional	73
7.1 VO: factoren van invloed op-, af- uit-, doorstroom of doubleren.....	73
7.2 VO: Overwegingen en dilemma’s	75
7.3 VO: aan de knoppen draaien	77
7.4 Conclusie	78

8	De overgang van vmbo naar mbo	79
8.1	Inleiding.....	79
8.2	Uitkomsten van de focusgroepbijeenkomst	79
8.3	Dilemma's en knelpunten	83
8.4	Conclusie	84
9	Literatuur.....	85

MANAGEMENTSAMENVATTING

Inleiding

Recente rapportages van de Inspectie van het Onderwijs en de OECD laten zien dat verschillen in onderwijskansen in het Nederlandse onderwijs toenemen. De gemeente Utrecht en haar partners, die samenwerken bij de uitvoering van de Utrechtse Onderwijsagenda (UOA), hebben in februari 2017 aan de Universiteit Utrecht gevraagd om de situatie in de stad Utrecht met betrekking tot verschillen in onderwijskansen in kaart te brengen. De Universiteit Utrecht heeft bij de uitvoering van dit project de medewerking gevraagd en gekregen van Oberon Onderzoek & Advies, die daarbij heeft samenwerkt met de Inspectie van het Onderwijs en SEO Economisch Onderzoek.

In dit rapport presenteren we de resultaten van dit onderzoek. Naast de bevindingen van een literatuurstudie, gaat het ten eerste om de resultaten van analyses van databestanden die beschikbaar zijn gesteld door Utrechtse schoolbesturen en de Inspectie van het Onderwijs en CBS. Daarnaast presenteren we de uitkomsten van gesprekken met onderwijsprofessionals over factoren die volgens hen van invloed kunnen zijn op de onderwijskansen van leerlingen. We brengen ook de overwegingen van onderwijsprofessionals bij advisering en beslissingen over onderwijsloopbanen van Utrechtse leerlingen in kaart.

De oorzaken van verschillen in onderwijskansen liggen voor een groot deel buiten het onderwijs, maar ze kunnen wel gedurende verschillende periodes en op verschillende momenten in de schoolloopbaan worden vergroot of verkleind. Vaak gaat het om momenten waarop leerlingen een overstap maken van de ene school naar de andere, zoals bij de overgang van het primair onderwijs (po) naar het voortgezet onderwijs (vo) waarbij het schooladvies vanuit het primair onderwijs het onderwijsniveau bepaalt. Andere belangrijke overstappen zijn die van een voorschoolse voorziening naar de basisschool en van het vmbo naar het mbo. Aan deze overstappen besteden we in dit onderzoek in het bijzonder aandacht.

Van voorschool naar kleuterbouw

Eerder onderzoek laat zien dat verschillen in bijvoorbeeld taalvaardigheid al op jonge leeftijd ontstaan en vaak gerelateerd zijn aan sociaal-economische en etnisch-culturele verschillen tussen kinderen. In Nederland worden de verschillen tussen leerlingen die samenhangen met dergelijke achtergrondkenmerken kleiner in de leeftijdsfase tussen twee en zes jaar. Deze afname kan deels verklaard worden door het gebruik van goede voor- en vroegschoolse voorzieningen. Jonge-kind-professionals, die in het kader van dit onderzoek zijn geïnterviewd, wijzen erop dat de overgang van de kleine groepen op de voorschool naar grotere en divers samengestelde groepen voor veel kinderen groot is. Een doorlopende lijn en soepele overgang van voorschool naar vroegschool in het primair onderwijs is dan ook belangrijk, omdat het primair onderwijs met de informatie van de voorschool beter in staat is een passend, stimulerend aanbod te organiseren voor iedere leerling, wat verschillen in de onderwijskansen kan verkleinen. De voor- en vroegschool moet een veilige omgeving bieden waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Zeker voor kinderen in een achterstandsituatie (bijvoorbeeld in het geval van een andere thuistaal of specifieke risicofactoren in het gezin) is dat van groot belang. Betrokken ouders kunnen thuis voortbouwen op wat op de voorschool wordt aangeboden, en kunnen ook van elkaar leren hoe zij hun kind zo goed mogelijk kunnen ondersteunen bij hun (taal)ontwikkeling. Een rijk taalaanbod en aanbod van rijke (leer)ervaringen thuis zijn van belang om goed te kunnen profiteren van het onderwijsaanbod. De mate kinderen thuis dergelijke rijke leerervaringen hebben, kan samenhangen met de aanwezigheid van voldoende financiële middelen en het opleidingsniveau van ouders. Opleidingsniveau en financiële middelen van ouders kunnen via deze weg indirect invloed uitoefenen op de onderwijskansen van kinderen.

Po-vo, en binnen het vo

Bij de po-vo overgang worden leerlingen voor het eerst in hun schoolloopbaan geselecteerd voor een onderwijsniveau. In de totstandkoming van het schooladvies, is in het schooljaar 2014-2015 een belangrijke verandering doorgevoerd: vanaf dat moment is het afnemen van een eindtoets voor po verplicht, maar omdat de eindtoets later in het laatste schooljaar (groep 8) wordt afgenomen, kan die eindtoets niet meer worden meegewogen bij het formuleren van het schooladvies.

Aard en omvang verschillen in onderwijskansen

Gegevens over de periode 2010-2016 laten zien dat bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs in Utrecht het schooladvies van de basisschool de laatste jaren vaker hoger uitvalt dan te verwachten zou zijn op basis van Cito-eindtoetsscores. De Cito-eindtoetsscores blijven in Utrecht al enkele jaren min of meer gelijk (gemiddeld 535), terwijl we vooral in het schooljaar 2014-2015 een stijging zien in het percentage havo- en vwo-adviezen. Vooral leerlingen met hoogopgeleide ouders hebben een wat grotere kans op een hoger schooladvies dan op basis van hun resultaten op toetsen verwacht zou mogen worden. Dat is overigens niet anders dan elders in het land.

In de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs lijken leerlingen in Utrecht over het algemeen op hetzelfde niveau te blijven. In de literatuur wordt dit aangeduid als ‘pad-afhankelijkheid’: de plaatsing in klas 1 van het voortgezet onderwijs is bepalend voor de verdere schoolloopbaan. Een vroege indeling in ‘paden’ of ‘tracks’ is ook een kenmerk van het Nederlandse onderwijssysteem omdat leerlingen relatief vroeg worden geselecteerd voor een bepaald onderwijsniveau. Eerder onderzoek laat zien dat vroege selectie vooral ongunstig uitpakt voor leerlingen met veel potentieel, maar met ouders met een relatief laag opleidingsniveau en/of een migratieachtergrond. Deze leerlingen halen op school taalachterstanden in en ontwikkelen zich snel, maar hebben meer tijd nodig om hun potentieel volledig te kunnen benutten. Vroege selectie of niveaubepaling en ‘pad-afhankelijkheid’ binnen het voortgezet onderwijs kan met name voor deze leerlingen ongunstig uitpakken. Een verschuiving van het moment van niveaubepaling naar een later moment in de schoolloopbaan kan verschillen in onderwijskansen verkleinen. Een afname van het percentage brede brugklassen is vanuit dat perspectief niet gewenst. In dit onderzoek zijn alleen gegevens beschikbaar van de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs en we weten daarom niet of op- en afstroom wellicht na die drie jaar nog moet plaatsvinden.

Totstandkoming adviezen en beslissingen

Naast ‘uitstel’ van selectie, is ook een adequate inschatting van het onderwijsniveau van een leerling en een bijbehorende plaatsing in het voortgezet onderwijs van belang voor de onderwijskansen van leerlingen.

In Utrecht zet het onderwijsveld zich in om het in principe eenvoudige schooladvies zo consistent en objectief mogelijk in te steken. Het advies wordt vooral gebaseerd op toetsscores zoals die zijn vastgelegd in leerling-volg-systemen (LVS) van de basisscholen. Bijna 90% van de verschillen in adviezen zijn te herleiden tot die toetsscores. Met name LVS-scores op begrijpend lezen en rekenen in groep 7 en 8 tellen zwaar mee. Het relatieve belang van de toetsscores voor het schooladvies is in Utrecht door de jaren heen licht gegroeid. Door de jaren heen worden ook steeds meer toetsmomenten in de schoolloopbaan meegewogen. Utrechtse onderwijsprofessionals geven zelf aan dat zij de LVS-scores voor met name begrijpend lezen en rekenen (over de jaren heen) meewegen in hun schooladvies, maar dat zij ook rekening houden met factoren zoals werkhouding, persoonlijkheid, talenten, ambities en groeipotentieel. Beslissingen over adviezen worden in teamverband genomen.

De literatuur laat zien dat verschillen in adviezen tussen leerlingen van laag- of hoogopgeleide ouders over het algemeen minder groot zijn wanneer die adviezen worden gebaseerd op gestandaardiseerde toetsen en op eerdere prestaties in de schoolloopbaan. De sterke Utrechtse focus op het meenemen van prestaties op gestandaardiseerde toetsen in de bepaling van het schooladvies zou vanuit dat perspectief gunstig uit kunnen

pakken voor het verkleinen van verschillen in onderwijskansen van leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus.

Er is in dit onderzoek ook aan onderwijsprofessionals binnen het primair onderwijs gevraagd welke factoren een rol kunnen spelen in het vergroten of verkleinen van verschillen in onderwijskansen. Onderwijsprofessionals geven aan dat sommige kinderen in een omgeving opgroeien waarin taalontwikkeling relatief minder wordt gestimuleerd en minder leerervaringen worden opgedaan. Dat kan leiden tot minder ‘kennis van de wereld’ en een kleinere woordenschat. Ze hebben daardoor bijvoorbeeld meer moeite met begrijpend lezen. Steun van ouders en een rijk taalaanbod thuis worden door onderwijsprofessionals genoemd als ‘helpend’ voor de ontwikkeling van een kind, maar worden volgens hen niet meegewogen in de bepaling van de adviezen. De analyses van de beschikbare data bevestigen dit beeld: leerlingen met een relatief lage sociaal-economische status halen op de basisschool relatief lage resultaten op de LVS-toetsen, wat leidt tot een schooladvies dat past bij de behaalde toetsscores. Het baseren van het schooladvies op alleen toetsscores kan dan voor leerlingen met achterstanden ongunstig zijn, omdat dan niet wordt meegewogen dat zij een ander onderwijsniveau aan zouden kunnen wanneer bijvoorbeeld hun taalontwikkeling gericht gestimuleerd zou worden. Voor leerlingen met een migratieachtergrond in het bijzonder laat de literatuur zien dat zij hun initiële achterstanden gedurende hun schoolloopbaan vaak inlopen. Zeker voor deze groep zou het meewegen van groei in schoolprestaties zoals dat door Utrechtse onderwijsprofessionals gebeurt gunstig kunnen uitpakken.

Onderwijsprofessionals geven aan dat het advies maar bij een kleine groep leerlingen wordt bijgesteld. De Utrechtse data bevestigen dit beeld. Maar een klein aantal leerlingen in Utrecht (rond de 450 leerlingen in twee jaar tijd) krijgt een bijgesteld advies. Dit zijn vaak leerlingen met een lage sociaal-economische status, met een relatief lage score voor begrijpend lezen in groep 6 en 7 en van een school met veel gewichtenleerlingen.

In het voortgezet onderwijs baseren onderwijsprofessionals hun adviezen en beslissingen over schoolloopbanen van leerlingen niet alleen op prestaties op toetsen (kernvakken, Cito-toetsen en RTTI-toetsen). Ook leerlingenkenmerken zoals motivatie spelen een rol. Ondersteuning door ouders wordt door deze professionals genoemd als ‘helpend’ in de ontwikkeling van leerlingen, maar de inschatting van die ondersteuning speelt volgens hen geen directe rol bij beslissing over bijvoorbeeld zittenblijven of op- of afstroom.

Van vmbo naar mbo

De uitkomsten van het kwalitatief onderzoek laten zien dat decanen de overgang van vmbo naar mbo eerder zien als een moment in een meerjarig ontwikkelproces van leerlingen dan als een overstapmoment. De decanen herkennen de factoren die de onderwijskansen van leerlingen kunnen beïnvloeden die in de literatuur worden genoemd. Zowel achtergrondkenmerken van de leerlingen, hun cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling als stimulansen van hun ouders/omgeving, werken door in de doorstroomkansen van leerlingen. Zo geven decanen onder meer aan dat het imago van vmbo’ers met een migratieachtergrond een rol speelt bij de overstap naar het mbo en bij het vinden van een baan of stageplaats. Ook de mate waarin leerlingen al ervaringen hebben opgedaan op de arbeidsmarkt of in hun directe omgeving ‘voorbeeldfiguren’ hebben (zoals een ouder met een eigen bedrijf) kan hun kansen beïnvloeden. Leerlingen met meer ervaring op de arbeidsmarkt en met voorbeeldfiguren in hun directe omgeving vinden het gemakkelijker een beroepskeuze te maken. Scholen verschillen onderling in de mate waarin zij binnen het beleid voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) rekening (moeten) houden met de invloed van deze en andere factoren. Dit heeft in veel gevallen met de (behoeften van) eigen populatie te maken.

Aanbevelingen op basis van het onderzoek

Aan onderwijsprofessionals is gevraagd aan welke ‘knoppen’ zij al draaien of zouden willen draaien om gelijke onderwijskansen te bevorderen. Onderstaande ‘knoppen’ kwamen in de gesprekken tijdens de verschillende overgangen in de schoolloopbaan aan bod.

Flexibel omgaan met overgang van voorschool naar primair

Verschillende professionals binnen de voorschool, het po en vo geven aan dat een ‘zachtere overgang’ wellicht een ‘knop’ kan zijn om gelijke onderwijskansen van kinderen te bevorderen. Jonge-kind-professionals stellen dat anderhalf jaar voorschool vaak te kort is om achterstanden, die vaak al vóór de start op de voorschool ontstaan, substantieel te verkleinen. Zij schatten in dat het de onderwijskansen van sommige kinderen ten goede zou komen als het mogelijk zou zijn om kinderen pas in te laten stromen in het primair onderwijs op het moment dat een kind daar klaar voor is. Omdat ook de overgang van een kleine voorschoolgroep naar een relatief grote groep 1 problematisch kan zijn, zou volgens jonge-kind-professionals een zachte overgang naar bijvoorbeeld een gestaag groeiende ‘groep 0/1’, of inzetten op meer onderwijsassistentie, een goede start op de basisschool bevorderen. Het verkennen van mogelijkheden voor meer integrale voorzieningen (brede scholen, IKC’s) en het versterken van dergelijke voorzieningen die al bestaan wordt aanbevolen.

Flexibel omgaan met overgang van primair naar voortgezet

Ook onderwijsprofessionals die zich uitspreken over de overgang van po naar vo geven aan dat hiertussen een (te) groot ‘gat’ bestaat en dat de overstap te vroeg komt voor veel leerlingen. Leerlingen zijn soms onvoldoende voorbereid op bijvoorbeeld de zelfstandigheid die van hen in het voortgezet onderwijs gevraagd wordt. Verlenging van de basisschoolperiode of uitstel van vroege selectie in het voortgezet onderwijs zou gelijke kansen wellicht kunnen bevorderen.¹

Flexibel diplomeren

In het vo zouden maatwerkdiploma’s gelijke onderwijskansen kunnen bevorderen. Mogelijkheden die hiervoor al bestaan kunnen worden benut. Leerlingen met een taalachterstand krijgen dan bijvoorbeeld de kans om de minder talige vakken op een hoger niveau af te ronden. Dat is ook belangrijk voor het zelfvertrouwen van deze leerlingen. Het is vervolgens zaak om de waardering van deze maatwerkdiploma’s goed af te stemmen met het vervolgonderwijs.

Breed opleiden in het vmbo

Er wordt aangegeven dat de knip tussen de uitstrooimogelijkheden vmbo-basis en vmbo-kader te groot is. De opleidings- en baankansen voor vmbo-basis leerlingen zijn te beperkt. Met oog op de overstap van vmbo naar mbo geven onderwijsprofessionals uit deze sectoren ook aan dat vmbo-leerlingen eigenlijk zo breed mogelijk opgeleid moeten worden en niet -zoals nu vaak het geval is- al vroeg moeten kiezen voor een betrekkelijk smal profiel. Leerlingen zijn nog erg jong en zijn er gemiddeld genomen nog niet klaar voor om een keuze te maken voor een richting. Breed opleiden in het vmbo sluit aan bij verbreding van opleidingen in het mbo.

Consolideer goede overdracht

Jonge-kind-professionals, professionals uit het po en professionals uit het vo benadrukken het belang van blijvende aandacht voor een goede overdracht als leerlingen overstappen van de ene naar de andere school. Er wordt aangegeven dat alle relevante informatie overgedragen moet worden, zodat een school zich voor kan bereiden op de komst van een leerling. Dit betekent dat zij al in een vroeg stadium een passend

¹ Voor kinderen met veel talent die (ver) vooruitlopen op hun leeftijdgenoten, komt de overstap soms te laat. Ook leerlingen in deze groep zijn in veel gevallen gebaat bij een flexibeler overgang van primair naar voortgezet onderwijs.

onderwijsaanbod en directe ondersteuning kunnen aanbieden. Onderwijsprofessionals uit het vo geven aan dat goed contact met mbo-instellingen ook van belang is om gelijke kansen te bevorderen. Zo kunnen vo-scholen hun leerlingen beter voorbereiden op wat er binnen het mbo van hen wordt verwacht en mbo-instellingen kunnen beter voortbouwen op wat een leerling binnen het vmbo al geleerd heeft. Voor jonge-kind-professionals werd hierbij expliciet benadrukt dat deze overdracht in het bijzijn van de ouders dient plaats te vinden om zo de vertrouwensrelatie, waarin op de voorschool is geïnvesteerd, ‘door te geven’, en ouders vanaf het moment van de overgang bij het onderwijs te betrekken.

Verbetering van het vmbo-imago

Zowel in het po, als in het vo benadrukken onderwijsprofessionals het belang van de verbetering van het vmbo-imago. Ouders geven aan dat zij liever niet willen dat hun kind naar het vmbo gaat, en anders in ieder geval naar een vo-school met naast vmbo meer onderwijsniveaus. Onderwijsprofessionals schatten in dat het negatieve imago van het vmbo samenhangt met de maatschappelijk druk om te presteren. Een havo- of vwo-advies wordt gezien als een statussymbool. Hierdoor krijgen vmbo-leerlingen het gevoel dat zij ‘niet goed genoeg’ zijn. Het zou een goede zaak zijn wanneer initiatieven worden genomen om het imago van meer praktische opleidingen te verbeteren ten opzichte van meer theoretische. Vo-scholen zorgen ervoor dat bedrijven met potentiële stageplaatsen en mbo-instellingen kennis kunnen maken met de jongeren om uiteindelijk ook hun kans op een stageplaats of baan te vergroten.

Investeren in professionalisering van onderwijsprofessionals

Jonge-kind-professionals en professionals uit het po en vo benadrukken dat kwalitatief goed onderwijs gegeven door sterke professionals van belang is voor (jonge) kinderen. Dit vergt voortdurende kwaliteitsmonitoring en professionalisering waarbij het herkennen van potentieel van kinderen en het bieden van een passend en stimulerend educatief aanbod centraal staan. Het project “Nu voor Later” is een goed Utrechts voorbeeld.

Investeren in het stimuleren van taalontwikkeling

Het stimuleren van de woordenschatontwikkeling en het vergroten van de kennis van de wereld wordt voor (jonge) kinderen cruciaal genoemd om gelijke kansen al op jonge leeftijd te bevorderen. Bij voorkeur wordt dat gerealiseerd binnen de school. Aanvullende voorzieningen, zoals de Brede School Academie voor bijzonder getalenteerde kinderen, worden als positief ervaren maar staan onder druk. Professionals uit het vo noemen ook het belang van het opdoen van ervaringen door leerlingen deel te laten nemen aan (betaalbare) activiteiten onder schooltijd. Ook moet blijvend worden ingezet op het stimuleren van de zelfredzaamheid.

Investeren in de relatie met ouders

Betrokken ouders zijn volgens onderwijsprofessionals erg belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen. Met name in de voorschoolse en po-periode betrekken onderwijsprofessionals ouders door hen kennis te laten maken met het aanbod op de (voor)school zodat zij hun kind thuis ook kunnen ondersteunen. Het belangrijke (informele) leren thuis wordt daarmee gestimuleerd. Ook lijkt het actief stimuleren van contact tussen ouders onderling een manier te zijn om hen samen te laten nadenken over hoe zij hun kind kunnen ondersteunen om zich naar het potentieel te kunnen ontwikkelen. Tijdens het vo wordt verwacht dat ouders minimaal op de hoogte zijn van de ontwikkeling van hun kind. Mentoren dragen hier zorg voor. Op scholen waar het verschil in ervaringen met de arbeidsmarkt van leerlingen groot is, wordt er door de school extra ingezet op het kennismaken met de arbeidsmarkt.

Verduurzaming van wat al is bereikt

Onderwijsprofessionals noemen duurzame investeringen in de kwaliteit van het onderwijs van belang. Die zijn noodzakelijk om goede (en extra) ondersteuning binnen de (voor)school te kunnen bieden, om onderwijsprofessionals te kunnen scholen en om de leertijd te kunnen uitbreiden. Binnen de voorschoolse

periode wordt op dit moment in Utrecht 95% van de doelgroepkinderen bereikt (in Nederland gemiddeld 90%) en in het schooljaar 2015-2016 beoordeelde de Inspectie van het Onderwijs de kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie in Utrecht als een voorbeeld voor anderen. Het is belangrijk om deze en andere behaalde resultaten wat betreft bereik en kwaliteit te borgen.

1 INLEIDING

Onderwijskansen van leerlingen met vergelijkbare capaciteiten verschillen. Dat wil zeggen: Nederlandse leerlingen krijgen bij vergelijkbare intelligentie, niet dezelfde kans om het onderwijs te volgen dat past bij hun niveau (Inspectie van het Onderwijs², 2016, 2017). Die verschillen in onderwijskansen hangen samen met de sociaaleconomische situatie waarin leerlingen opgroeien en hun culturele achtergrond. Zo kunnen ouders van kinderen met een lagere sociaal-economische status (SES) en andere etnisch-culturele achtergrond vaak relatief minder ondersteuning bieden en zijn ze soms minder vertrouwd met de taal die op school wordt gesproken. Sinds de discussies over de invoering van middenschool in het voortgezet onderwijs in de jaren zeventig van de vorige eeuw, hebben verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen met een verschillende sociaal-economische of etnisch-culturele achtergrond een belangrijke plaats gehad in het debat over onderwijsbeleid in Nederland. Recente rapportages van de Inspectie van het Onderwijs (2016, 2017) en de OECD (2016) wijzen er op dat verschillen in onderwijskansen in het Nederlandse onderwijs toenemen. De Inspectie signaleert bovendien dat veranderingen in de procedure bij de overgang van het primair onderwijs (po) naar het voortgezet onderwijs (vo) verschillen in onderwijskansen vergroten.

De gemeente Utrecht en haar onderwijspartners, die samenwerken bij de uitvoering van de Utrechtse Onderwijsagenda (UOA), hebben in februari 2017 subsidie verleend aan de Universiteit Utrecht voor het geven van een overzicht van de relevante literatuur over verschillen in onderwijskansen. Ook hebben zij gevraagd om de Utrechtse situatie in kaart te brengen. Op basis van de resultaten hiervan zouden aanbevelingen moeten worden geformuleerd over hoe eventuele verschillen in onderwijskansen in Utrecht kunnen worden verkleind. De Universiteit Utrecht heeft bij de uitvoering van dit project de medewerking gevraagd en gekregen van Oberon Onderzoek & Advies, die daarbij heeft samenwerkt met SEO Economisch Onderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.

De oorzaken van verschillen in onderwijskansen liggen voor een groot deel buiten het onderwijs, maar ze kunnen wel gedurende verschillende periodes en op verschillende momenten in de schoolloopbaan worden vergroot of verkleind. Vaak gaat het om momenten waarop leerlingen een overstap maken van de ene school naar de andere school (een ‘institutionele onderbreking’³). De meest bekende overstap is het moment waarop leerlingen met een schooladvies vanuit het basisonderwijs overstappen naar het voortgezet onderwijs en in een bepaalde brugklas worden geplaatst. Andere belangrijke overgangen zijn de momenten waarop kinderen vanuit een voorschoolse voorziening naar de basisschool gaan of van het vmbo naar het mbo overstappen. Verschillen in onderwijskansen kunnen echter ook worden vergroot of verkleind op het moment dat er binnen een school bepaald wordt om bijvoorbeeld extra in te zetten op zogenaamde doelgroepkinderen of om in het voortgezet onderwijs te doubleren of op-, uit- of af te stromen.

In overleg met de partners die betrokken zijn bij de UOA, werd in februari 2017 besloten om in het onderzoek eerst de aandacht te richten op de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs (po-vo overgang) en de advisering daarbij. Verschillen tussen Utrechtse wijken zijn daarbij ook onderzocht. In een later stadium (september 2017 tot maart 2018) is ook onderzoek gedaan naar andere periodes en andere momenten waarop mogelijk verschillen in onderwijskansen in Utrecht worden vergroot of verkleind en wat daarvan oorzaken zijn. Er werd daarbij veel belang gehecht aan het in beeld krijgen van de overwegingen van de meest betrokken onderwijsprofessionals bij de advisering over schoolloopbanen van leerlingen.

² Onderwijsverslag 2014/2015 en 2015/2016

³ Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber (2000) gebruiken deze term om de overgang van elementary to middle/junior high school en van middle/junior high naar high school te beschrijven.

Onderzoeksvragen

In het onderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Wat is de aard en omvang van verschillen in onderwijskansen van leerlingen in Utrecht gericht op de po-vo overgang?
2. Welke factoren zijn volgens onderwijsprofessionals van invloed op verschillen in onderwijskansen van leerlingen in Utrecht?
3. Welke overwegingen hebben onderwijsprofessionals bij hun advisering en beslissingen over onderwijspadbanen van leerlingen in Utrecht?

1.1 Gegevensverzameling en analyse

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn in dit onderzoek op verschillende manieren gegevens verzameld die hieronder worden besproken.

Aard en omvang van verschillen in onderwijskansen in Utrecht in relatie tot de po-vo overgang

Literatuurstudie

Ter ondersteuning van de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is allereerst een beknopte literatuurstudie uitgevoerd. Deze literatuurstudie geeft een overzicht van factoren die van invloed zijn op verschillen in onderwijskansen in relatie tot de po-vo overgang. Er is gebruik gemaakt van eerdere literatuuren en overzichtsstudies (Korpershoek et al., 2016; Van de Werfhorst et al., 2015). Daarnaast is een aantal relevante empirische studies dat in deze review studies kort beschreven is in meer detail bekeken (o.a. Timmermans, Kuyper & Van der Werf, 2015).

Beschikbare data en analyses

Voor de kwantitatieve analyses van de situatie in Utrecht is ten eerste gebruik gemaakt van databestanden die ter beschikking zijn gesteld door de Utrechtse schoolbesturen. Alle gegevens zijn geanonimiseerd aangeleverd. Daartoe zijn in de bestanden van de schoolbesturen de individuele leerlingnummers vervangen door casusnummers. Hierdoor zijn de scores in de bestanden van de onderzoekers niet meer te herleiden naar individuele leerlingen. Het bestand bevat gegevens van 12.138 leerlingen die naar reguliere school gaan in de gemeente Utrecht, verdeeld over vier jaargangen.⁴ Op basis van deze data zijn in paragraaf 4.1 de beschrijvende statistieken weergegeven van de school- en plaatsingsadviezen en de Cito-eindtoetsscores in het primair onderwijs en de plaatsingsniveaus in het voortgezet onderwijs. Ook zijn op basis van deze data factoren in kaart gebracht die het schooladvies kunnen voorspellen (zie hoofdstuk 5). Hiervoor is een meerniveau-analyse (ook bekend als multilevel analyse) gebruikt. Middels deze methode kunnen school- en leerlingkenmerken in één analyse worden onderzocht. We hebben voor deze analyse gekozen omdat in de Utrechtse gegevens schoolkenmerken van invloed blijken te zijn op de advisering. De databestanden hebben als beperking dat een klein aantal Utrechtse scholen niet deelneemt aan het onderzoek en dat in Onderwijs Transparant (OT)⁵ verschillende Cito-eindtoetsscores ontbreken van (met name) leerlingen die in 2012-2013 en 2013-2014 in groep 8 zaten. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van de Cito-eindtoetsscores is dat po-scholen voor de beleidsverandering in 2014 niet verplicht waren om deze gegevens in OT in te vullen. Omdat we twijfels hebben over de representativiteit van de gegevens voor de beleidsverandering, hebben we ervoor gekozen om geen uitspraken te doen over Cito-eindtoetsscores die vóór het schooljaar 2014-2015 zijn verzameld.

⁴ De volgende jaargangen zijn bekend: 2012-2013 (cohort1), 2013-2014 (cohort 2), 2014-2015 (cohort 3) en 2015-2016 (cohort 4).

⁵ De POVO module van Onderwijs Transparant faciliteert de digitale overstap van een leerling van het primair naar voortgezet onderwijs, doordat scholen digitaal leerlinggegevens kunnen uitwisselen en de aanmeldprocedure kunnen volgen.

We hebben van Utrechtse vo-scholen gegevens ontvangen over 3.446 unieke leerlingen. Van 2.640 van die leerlingen hebben we ook gegevens die betrekking hebben op de basisschoolperiode. De overige leerlingen hebben waarschijnlijk niet in Utrecht op een (aan het onderzoek deelnemende) basisschool gezeten. Van de 2.640 leerlingen hebben 1.926 leerlingen Cito-toetsen gemaakt. De gegevens betreffen zeven vo-scholen. Op basis van deze gegevens is nagegaan in hoeverre het schooladvies van een leerling het niveau of de Cito-toetsscore in het vo voorspelt. Er is per cohort een regressieanalyse uitgevoerd. Gezien het kleine aantal vo-scholen was een meerniveau-analyse niet mogelijk.

Daarnaast zijn gegevens gebruikt die bij de Inspectie van het Onderwijs⁶ en het CBS beschikbaar zijn en die betrekking hebben op leerlingen die op een school zitten in de gemeente Utrecht, de Cito-eindtoets hebben gemaakt en waarvan bij de Inspectie bekend is wat het opleidingsniveau van de ouders is. Er zijn 12.260 leerlingen meegenomen in de analyses. Dit is 68% van het totale aantal Utrechtse leerlingen (alle schooljaren 2010-2011 t/m 2015-2016 bij elkaar). Er zijn drie verschillende logistische regressies uitgevoerd om te toetsen in hoeverre het opleidingsniveau van ouders en de wijk zich verhouden tot (1) de advisering ten opzichte van de Cito-eindtoets, (2) de plaatsing in de eerste klas van het vo ten opzichte van de Cito-eindtoetsscore en (3) de op-/afstroom in leerjaar 3 ten opzichte van leerjaar 1. Een logistische regressie drukt het resultaat uit in kansen; bijvoorbeeld de kans op afstroom van leerlingen met laagopgeleide ouders ten opzichte van leerlingen met hoogopgeleide ouders.

Factoren van invloed op onderwijskansen en overwegingen van onderwijsprofessionals bij beslissingen

Interviews

Om de tweede en derde onderzoeksvraag te beantwoorden zijn ten eerste zes focusgroepgesprekken (een vorm van groepsinterview) gehouden met onderwijsprofessionals die vaker bij elkaar komen vanwege themabijeenkomsten of bijeenkomsten van lerende netwerken. Aanvullend is een aantal onderwijsprofessionals benaderd via 'sleutelfiguren' uit het netwerk van de onderzoekers.

Drie gesprekken zijn gevoerd over de voor- en vroegschoolse periode (2-6 jaar), twee gesprekken stonden in het teken van de po-vo overgang en één gesprek ging over de overgang vmbo-mbo.

Tijdens vijf van de zes focusgroepgesprekken zijn factoren op kaartjes gepresenteerd aan onderwijsprofessionals die volgens de (inter)nationale literatuur en oriënterende gesprekken met onderwijsprofessionals van invloed kunnen zijn op onderwijskansen⁷. De meeste factoren zijn afkomstig uit de deelstudies 1 en 2 van Korpershoek en collega's (2016). Zij brengen de factoren onder in drie niveaus, namelijk *omgevingsfactoren* (bijv. nationaal onderwijsbeleid, gemeentelijke afspraken over overgangen en aansluitingen en beschikbaarheid van bepaalde schooltypen in de omgeving), *factoren op schoolniveau* (bijv. po schooladviezen en ondersteuning bij de overstap en vo inrichting van de onderbouw en schoolbeleid gezien op- en afstroom en doublures) en *factoren op leerlingniveau* (zie hieronder). Met name factoren op leerlingniveau zijn in de gesprekken door de gespreksleiders geïntroduceerd. Omgevingsfactoren en factoren op schoolniveau zijn wel in verschillende gesprekken aan bod gekomen, maar met name op initiatief van de onderwijsprofessionals (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 2). De volgende factoren zijn door de gespreksleiders geïntroduceerd⁸:

⁶ De Inspectie van het Onderwijs baseert analyses o.a. op data die via DUO verkregen zijn.

⁷ Eén focusgroepgesprek met oog op de po-vo overgang is in de eerste fase van het onderzoek gevoerd. De bevindingen uit dit gesprek zijn, samen met bevindingen van een pilot casestudy die in de eerste fase is uitgevoerd, gebruikt als input voor het vervolgonderzoek en worden ook in verdere hoofdstukken gebruikt om de cijfermatige bevindingen te verduidelijken en in context te plaatsen.

⁸ We verwachten dat deze factoren gedurende de gehele onderwijsloopbaan van leerlingen een rol kunnen spelen, maar dat er ook sprake zal zijn van accentverschillen tijdens verschillende momenten/overgangen gedurende de onderwijsloopbaan van Utrechtse leerlingen. Om deze reden zijn in sommige deelonderzoeken bepaalde factoren weggelaten of juist door de onderzoekers of onderwijsprofessionals toegevoegd.

- Aanwezigheid van extra ondersteuning buiten school
- Aspiraties/verwachtingen van het kind
- Aspiraties/verwachtingen van ouders
- Capaciteiten
- Etnisch-culturele achtergrond⁹
- Financiële middelen van ouders
- Groeipotentieel
- Invloed van samenstelling groep of medeleerlingen
- Prestaties op gestandaardiseerde toetsen
- Prestaties op methodengebonden toetsen
- Ouderbetrokkenheid
- Opleidingsniveau van ouders
- Persoonlijkheid
- Sekse
- Talenten
- Thuistaal
- Vroege versus late leerling
- Werkhouding
- Zorgindicatie

Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd om ontbrekende factoren toe te voegen en, voor zover mogelijk, de factoren naar belang te ordenen. Vervolgens is hen gevraagd om gezamenlijk hardop na te denken over de wijze waarop de factoren onderwijskansen kunnen beïnvloeden en welke overwegingen een rol kunnen spelen. Ook is gevraagd aan welke ‘knoppen’ zij draaien of zouden *willen* draaien om onderwijskansen van leerlingen in Utrecht te beïnvloeden. Door deze aanpak hadden de deelnemers de mogelijkheid om met betrekking tot dit thema kennis uit te wisselen en gezamenlijk te reflecteren op oorzaken, nut en noodzaak van eventuele onderlinge verschillen in overwegingen.

Daarnaast zijn interviews gehouden met individuele of duo's van onderwijsprofessionals uit het po (schoolleiders, intern begeleiders (IB'ers) en leerkrachten groep 8) en het vo (teamleider en/of mentor onderbouw). Bij de interviews met de po-schoolleiders is dezelfde werkwijze aangehouden als tijdens de focusgroepgesprekken (zie hierboven). De interviews met leerkrachten groep 8 en IB'ers (po) en teamleiders en mentoren onderbouw (vo) zijn gevoerd aan de hand van situatiebeschrijvingen (vignetten) waarin een advies geformuleerd moest worden voor een hypothetische leerling.

Werving scholen ten behoeve van de interviews

Er is in eerste instantie een steekproef getrokken van twintig basisscholen waarbij een verdeling is gemaakt op basis van verschillen in Cito-eindtoetsscores, advisering ten opzichte van Cito-eindtoetsscores (voor beide rekening houdend met het aandeel gewichtenleerlingen), wijk en schoolbestuur. Met betrekking tot het voortgezet onderwijs is er gekeken naar op- en afstroomgegevens. Zes vo-scholen zijn benaderd. Ook is aanvullend een aantal po en vo scholen benaderd voor deelname aan het onderzoek op uitnodiging van onderwijsprofessionals in het veld of de onderzoekers.

Vervolgens zijn alle schooldirecteuren van de scholen per mail uitgenodigd om als school deel te nemen aan het onderzoek. Zij zijn in de gelegenheid gesteld om zich schriftelijk af te melden voor een bepaalde datum. Na het verstrijken van deze datum zijn alle scholen telefonisch benaderd. Tijdens dit gesprek is het doel van het onderzoek uitgelegd en is toestemming gevraagd voor deelname aan gesprekken met de onderzoekers.

⁹ In dit onderzoeksrapport worden de termen etnisch-culturele achtergrond en wel/geen migratieachtergrond als synoniemen gebruikt.

Binnen het primair onderwijs is gevraagd om een gesprek van 60 minuten met de IB'er en de leerkracht groep 8 en een gesprek met de schooldirecteur van ongeveer 30 tot 45 minuten. Aan de middelbare scholen is gevraagd om een gesprek van ongeveer 60 minuten met een teamleider van de onderbouw en bij voorkeur een mentor uit de onderbouw.

Omwille van het waarborgen van de anonimiteit van de onderwijsprofessionals beperken wij ons in deze rapportage tot een beknopte omschrijving van de scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Uiteindelijk hebben negen basisscholen deelgenomen behorend tot vier Utrechtse schoolbesturen primair onderwijs. De scholen staan in zes van de tien Utrechtse wijken. Er zijn negen gesprekken met schoolleiders gevoerd en acht gesprekken met IB en/of leerkrachten groep 8. Binnen het voortgezet onderwijs hebben zes scholen deelgenomen van twee Utrechtse schoolbesturen voortgezet onderwijs. Binnen het vo hebben we gesprekken gevoerd over de onderwijsniveaus vmbo-bl, vmbo-kl, vmbo-tl, havo, vwo en gymnasium. De meeste onderwijsprofessionals (teamleider en mentor onderbouw) waren werkzaam binnen het vmbo. Bij twee gesprekken was de schoolleider aanwezig.

Controle door de geïnterviewden

De gesprekken zijn opgenomen en teruggeluisterd om een gedetailleerd gespreksverslag te kunnen maken. De opnames zijn na afronding van het onderzoek vernietigd. De gespreksverslagen zijn per mail naar de onderwijsprofessionals gestuurd. Zo zijn zij in de gelegenheid gesteld om de gespreksverslagen te controleren op feitelijke onjuistheden en eventuele herleidbaarheid naar personen of de school. Bij akkoord of, in een enkel geval bij geen tegenbericht voor een gestelde datum, zijn de verslagen meegenomen in het onderzoek.

Analyse gespreksverslagen

Alle verslagen van de gesprekken met schoolleiders (po), leerkrachten groep 8 / IB'ers (po) en mentoren onderbouw/teamleiders (vo) zijn na toestemming gecodeerd in NVIVO (NVivo qualitative data analysis Software, 2014). In de eerste fase van het codeerproces zijn alle vooraf geformuleerde factoren toegevoegd aan NVIVO. De fragmenten in de verslagen zijn gecodeerd met behulp van deze codes. Gedurende het codeerproces is een groot aantal codes toegevoegd op basis van de gekozen terminologie van de onderwijsprofessionals. In de tweede fase zijn alle codes gecategoriseerd in thema's. De verslagen van de focusgroepgesprekken over de voor- en vroegschoolse periode en de overgang vmbo-mbo zijn thematisch gecodeerd. De resultaten zijn op basis van deze codering samengevat (zie de betreffende hoofdstukken).

1.2 Opbouw rapport

Het rapport is verdeeld in drie 'hoofdcomponenten' die gerelateerd zijn aan de verschillende 'institutionele onderbrekingen' in de schoolloopbaan van een leerling:

- **Hoofdstuk 2** de overgang van voorschool naar de onderbouw van de basisschool
- **Hoofdstukken 4, 5, 6 en 7** de overgang van primair naar voortgezet onderwijs (po-vo overgang)
- **Hoofdstuk 8** de overgang van vmbo naar mbo

Hoofdstuk 3 betreft geen 'institutionele onderbreking', maar brengt een overgangsmoment *binnen* de basisschoolperiode (van kleuterbouw naar groep 3) in kaart die bekend staat als een overgang van 'informeel' naar 'formeel' leren.

In **hoofdstuk 2** staat de overgang van voorschool naar de kleuterbouw centraal. In dit hoofdstuk gaan we in op wat er in de literatuur bekend is over de relatie tussen voor- en vroegschoolse voorzieningen en onderwijskansen. Vervolgens bespreken we de uitkomsten van de gesprekken met Utrechtse jonge-kind-professionals waarin gevraagd is naar factoren (die verschillen in onderwijskansen kunnen beïnvloeden),

overwegingen en ‘knoppen’ om gelijke onderwijskansen te bevorderen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met enkele concrete aanbevelingen die verschillen in onderwijskansen in voor- en vroegschoolse periode mogelijk kunnen verkleinen.

Zoals in de inleiding is beschreven, staat met name de po-vo overgang in dit onderzoek centraal. Vanwege het groot aantal hoofdstukken lichten we de opbouw van dit ‘po-vo onderdeel’ hieronder beknopt toe.

Hoofdstuk 4 bestaat uit drie paragrafen die enige toelichting verdienen. Paragraaf 4.1 geeft een algemeen overzicht van de Utrechtse situatie rondom de po-vo overgang en de schoolloopbaan van leerlingen in het Utrechtse voortgezet onderwijs. Er wordt in deze paragraaf niet gekeken naar verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen. Vanaf paragraaf 4.2 staan de verschillen in onderwijskansen wél centraal. Zo beschrijven we in paragraaf 4.2 de factoren uit de (inter)nationale literatuur die mogelijk van invloed kunnen zijn op verschillen in onderwijskansen en richten we ons in paragraaf 4.3 weer op de Utrechtse situatie. In de laatstgenoemde paragraaf kijken we naar de schoolloopbanen van Utrechtse leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus. Vervolgens wordt in kaart gebracht of de onderwijskansen van leerlingen afhankelijk zijn van de wijk waarin zij in Utrecht wonen of naar school gaan.

Hoofdstuk 5 en Hoofdstuk 6 staan in het teken van factoren die een rol spelen bij de totstandkoming van het schooladvies in het primair onderwijs. Waarbij we in hoofdstuk 5 kijken naar in hoeverre leerling- en schoolkenmerken (zoals bekend in beschikbare databestanden) het schooladvies kunnen voorspellen, staat in hoofdstuk 6 het perspectief van de Utrechtse onderwijsprofessional uit het primair onderwijs centraal. In dit laatste hoofdstuk richten we ons op het complexe samenspel van factoren en overwegingen die uiteindelijk gezamenlijk leiden tot de totstandkoming van het schooladvies.

In **hoofdstuk 7** richten we ons op het complexe samenspel van factoren die door onderwijsprofessionals in overweging worden genomen op het moment dat in de onderbouw van het voortgezet onderwijs een beslissing moet worden genomen met betrekking tot de schoolloopbaan van een leerling zoals doubleren, op-, af-, uit- of doorstroom. Zowel in hoofdstuk 6 als 7 is ook aan onderwijsprofessionals gevraagd welke factoren van invloed kunnen zijn op de onderwijskansen van leerlingen en aan welke ‘knoppen’ zij (zouden willen) draaien om gelijke onderwijskansen van leerlingen te bevorderen.

In **hoofdstuk 8** staat de laatste overgang, namelijk de overgang van vmbo naar mbo centraal. In dit hoofdstuk richten we ons op het LOB-beleid van vo-scholen. In de gesprekken met decanen is gevraagd welke factoren (die verschillen in onderwijskansen beïnvloeden) een rol spelen in het LOB-beleid van de scholen en aan welke ‘knoppen’ de decanen draaien om gelijke kansen te bevorderen.

2 VAN VOORSCHOOL NAAR ONDERBOUW BASISCHOOL

Uit de internationale literatuur weten we dat verschillen in vaardigheden tussen kinderen al op jonge leeftijd ontstaan, dat deze persistent zijn, en dat ze gerelateerd zijn aan sociaal-economische en etnisch-culturele verschillen tussen kinderen (e.g., Magnuson & Duncan, 2016; Roeleveld, et al., 2011). Ook in Nederland zien we al grote verschillen in vaardigheden tussen kinderen in de voor- en voerschoolse periode (leeftijd van twee tot zes jaar). Resultaten uit het pre-COOL-onderzoek laten bijvoorbeeld zien dat op tweejarige leeftijd al grote verschillen bestaan in taalvaardigheden en executieve functies tussen kinderen met ouders met een lager en hoger opleidingsniveau en wel of geen migratieachtergrond (Mulder et al., 2015). Deze verschillen nemen wel af in de leeftijdsperiode tussen twee tot zes jaar, wat deels verklaard kan worden door het gebruik van voerschoolse voorzieningen van hogere kwaliteit (Leseman & Veen, 2016). Onderzoek laat verder zien dat de transitie van voerschool naar basisschool een grote stap is voor veel kinderen en dat een soepele transitie een positieve invloed heeft op zowel de academische als sociaal-emotionele ontwikkeling (OECD, 2017).

In dit hoofdstuk zullen we eerst ingaan op wat bekend is over de relatie tussen voor- en voerschoolse voorzieningen en onderwijskansen. Hierbij richten we ons met name op onderzoek in Nederland en, wanneer mogelijk, Utrecht. Vervolgens zullen we aan de hand van de resultaten van drie focusgroepgesprekken met een mix van Utrechtse jonge-kind-professionals (managers en pedagogisch medewerkers voerscholen en onderbouwleerkrachten) ingaan op de factoren die volgens professionals een rol spelen bij verschillen in onderwijskansen, en welke mechanismen hieraan ten grondslag liggen. Daarbij rapporteren we over de factoren waar zij denken invloed op te hebben en voor welke overwegingen en/of dilemma's zij komen te staan. Op basis van zowel de literatuur als de gesprekken met de Utrechtse jonge-kind-professionals, sluiten we af met enkele concrete aanbevelingen op gemeentelijk, organisatie en professional niveau die verschillen in onderwijskansen in voor- en voerschoolse periode mogelijk kunnen verkleinen.

Internationaal onderzoek naar effectiviteit van interventieprogramma's

Voor gelijke onderwijskansen van leerlingen is het cruciaal dat achterstanden vroegtijdig worden gesignaleerd en dat hier adequaat naar wordt gehandeld. Investeren in voor- en voerschoolse voorzieningen van hoge kwaliteit kan dan ook een hoog rendement hebben. Er worden in internationaal onderzoek positieve effecten gevonden van voor- en voerschoolse voorzieningen voor kinderen in achterstandssituaties op zowel sociaal-emotionele en cognitieve uitkomsten op korte termijn, en op onderwijsprestaties, arbeidsmarktpositie en criminaliteitscijfers op de langere termijn (e.g., Elango et al., 2016; Magnuson & Duncan, 2016). Voor een aantal effectieve Amerikaanse programma's dat specifiek is gericht op achterstandskinderen, zijn kosten-baten analyses uitgevoerd met indrukwekkende resultaten. Voor de Chicago Child Parent Centers is bijvoorbeeld gevonden dat elke geïnvesteerde dollar zich elf keer terugverdient (Reynolds et al., 2011) en voor het Perry Preschool-programma variëren schattingen tussen de zeven en twaalf dollar Heckman, et al., 2010). Voor universele programma's zijn de effecten kleiner, maar ook hier lijken de kosten op te wegen tegen de baten, met name voor achterstandskinderen en alleen wanneer de kwaliteit hoog is (Van Huizen & Plantenga, 2015; Cattan, Crawford en Dearden, 2014). Uit een recente analyse van een Spaans 'natuurlijk experiment' – waarbij de toegang tot het universele voerschoolsysteem werd verlaagd van vier naar drie jaar vanaf 1990 (inclusief kwaliteitsverbetering) – bleek dat PISA-scores op taalvaardigheden waren gestegen op 15-jarige leeftijd, met grotere effecten voor kinderen met lager opgeleide ouders. Daarnaast waren er positieve effecten voor de arbeidsmarktparticipatie van moeders en bleven minder kinderen een klas zitten. In totaal leidde dit tot een totale geschatte opbrengst van 4 staat tot 1, waarbij het grootste deel was toe te schrijven aan het positieve effect op de ontwikkeling van kinderen (Van Huizen, Duhms, & Plantenga, 2016).

De cruciale rol van kwaliteit van aanbod

Het belang van hoge kwaliteit van voorschoolse voorzieningen voor het behalen van positieve effecten voor de ontwikkeling van kinderen wordt onderstreept in verschillende Nederlandse studies. In het in Utrecht uitgevoerde onderzoek “Pilot gemengde groepen 2007 – 2010” werden 91 achterstandskinderen met voornamelijk een migratieachtergrond gevolgd van tweeënhalf tot zesjarige leeftijd. In dit onderzoek werd een grote variatie gevonden in de mate waarin pedagogisch medewerker (PM’er) en leerkracht geïnitieerde activiteiten werden uitgevoerd in voor- en vroegschoolse groepen (bijvoorbeeld in de domeinen taal, geletterdheid en rekenen). Wanneer meer van deze activiteiten werden uitgevoerd (een indicator van kwaliteit), groeiden kinderen sterker in hun taal, ontluikende geletterdheid en ontluikende rekenvaardigheden. Een andere interessante bevinding binnen dit onderzoek was dat achterstandskinderen in gemengde voorschool- en kleutergroepen meer groeiden in rekenvaardigheid en in gemengde kleutergroepen ook meer in geletterdheid dan kinderen in groepen met voornamelijk achterstandskinderen (De Haan, Elbers, Hoofs, & Leseman, 2013). In een meer recent onderzoek in Utrecht (het ‘actie-onderzoek’ VVE Utrecht 2012 – 2015; Henrichs & Leseman 2016) is gevonden dat binnen voorschoolse peutercentra de kwaliteit van educatieve ondersteuning aanzienlijk is gestegen tussen 2013 en 2015; de educatieve ondersteuning werd in 2015 gekenmerkt als ‘goed’ wat opvallend hoog is in vergelijking met internationaal onderzoek, waar vaak een lage of gemiddelde educatieve kwaliteit wordt gevonden. Ook werd gevonden dat kinderen die in het eerste jaar van het onderzoek in voorschoolse groepen zaten met een sterke educatieve ondersteuning, sneller groeiden in woordenschat en ontluikende rekenvaardigheden.

Een relevante studie op nationaal niveau is het in 2009 gestarte longitudinale cohortonderzoek pre-COOL naar de effecten van voor- en vroegschoolse voorzieningen. Zoals eerdergenoemd, blijkt uit resultaten uit pre-COOL dat initiële verschillen tussen kinderen met ouders met een lager en hoger opleidingsniveau en wel of geen migratieachtergrond in taalvaardigheden (specifiek woordenschat) en executieve functies (specifiek selectieve aandacht) afnemen tussen twee en zes jarige leeftijd. Deze inhaaleffecten op twee- en zesjarige leeftijd zijn groter wanneer een VVE-programma wordt uitgevoerd (woordenschat, grootste effect voor kinderen met migratieachtergrond), wanneer de educatieve ondersteuning in voorschoolse groepen hoog is (aandacht), en wanneer meer begeleid spel en taal-rekenactiviteiten worden aangeboden (zowel woordenschat als aandacht) (Leseman & Veen, 2016). Het belang van hoge kwaliteit van voorschoolse voorzieningen wordt ook benadrukt in onderzoek waar juist sprake is van relatief lage kwaliteit. In onderzoek uit Beieren en Hessen (Duitsland) is bijvoorbeeld gevonden dat er een toename is in verschillen tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond in Duitse woordenschat in voorzieningen van matige kwaliteit (Ebert, et al., 2013).

Gezien het belang van hoge kwaliteit van voor- en vroegschoolse voorzieningen, is het bemoedigend dat achterstandskinderen in Nederland (op basis van gegevens uit 2011 en 2012) over het algemeen een hogere mate van zowel gerapporteerde als geobserveerde educatieve ondersteuning ervaren in de voorschoolse periode (Leseman & Veen, 2016). In groepen met meer dan 60% zogenaamde doelgroepkinderen werden meer begeleid spel, taal- en geletterdheidsactiviteiten gerapporteerd en was er sprake van een hogere mate van geobserveerde educatieve ondersteuning (bijvoorbeeld een hogere mate van het stimuleren van de taal- en conceptontwikkeling en kwaliteit van feedback). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat een hoog percentage doelgroepkinderen PM’ers gevoeliger maakt voor het afstemmen van het aanbod op deze kinderen, juist omdat de verschillen tussen kinderen aanzienlijk en goed waarneembaar zijn. Dit voordeel in ervaren kwaliteit door doelgroepkinderen ten opzichte van niet-doelgroepkinderen lijkt echter te verdwijnen op de basisschool (Veen, Van der Veen, Van Schaik, & Leseman, 2017). De structurele condities waren soms iets gunstiger in de kleutergroepen met veel doelgroepkinderen (wat kleinere groepsgrootte, iets vaker dubbele bezetting), maar de mate van educatieve ondersteuning was niet hoger in deze groepen. Bovendien bleek voor de meeste gemeten kwaliteitsaspecten dat doelgroepkinderen die een hogere mate van kwaliteit ervaarden in de voorschoolse periode, in de vroegschoolse periode relatief vaker te maken kregen met een lagere kwaliteit. Dit kan als een breuk in de doorgaande lijn worden gezien en staat haaks op het belang van een vloeiende transitie van voor- naar basisschool (OECD, 2017) en op de ambitie van het vergroten van

gelijke onderwijskansen tussen kinderen. In vergelijking met de hierboven beschreven effecten van kwaliteit in de *voorschoolse* periode (Leseman & Veen, 2016), worden op nationaal niveau ook minder effecten gevonden van kwaliteit in de *vroegschoolse* periode (Veen, et al., 2017). Het is onzeker of dit ook voor Utrecht geldt, gezien de investeringen in de professionalisering van jonge kind professionals, ook in de kleuterperiode (bijvoorbeeld het project Nu voor later Utrecht, 2013 – 2017 en de ontwikkeling van het Utrechts Kwaliteits Kader, 2017). De Inspectie van het Onderwijs beoordeelde de kwaliteit van de voor- en vroegschoolse educatie in de gemeente Utrecht in het schooljaar 2015-2016 als de beste van Nederland¹⁰.

Wanneer in Nederland de effectiviteit van specifieke programma's wordt onderzocht, wordt regelmatig geen aantoonbaar positief effect van specifieke voor- en vroegschoolse educatie (VVE) programma's gevonden (zie meta-analyse Fukkink et al., 2015). Deze afwezigheid van positieve effecten heeft echter zeer waarschijnlijk te maken met beperkingen van de betreffende studies. In een recent rapport van het Centraal Plan Bureau wordt geconcludeerd dat in de meeste Nederlandse studies een goede controlegroep afwezig is, waardoor het lastig is om uitspraken over de effectiviteit van VVE-programma's te doen (CPB, 2016). Wanneer bijvoorbeeld achterstandskinderen die een VVE-programma hebben gevolgd worden vergeleken met kinderen zonder achterstand die niet aan een VVE-programma hebben deelgenomen, is het niet onverwacht dat achterstandskinderen niet *beter* scoren. Het kan echter nog steeds zo zijn dat door het VVE-programma achterstanden zijn *verminderd*, doordat zij een steilere groeicurve hebben doorgemaakt. Een zeer recente studie van Akgündüz en Heijnen (2016) geeft hier aanwijzingen voor. In deze studie is gevonden dat uitbreiding van voorschoolse educatie in bepaalde regio's de kans op kleuterbouwverlenging in deze regio's verlaagde met 1 tot 3 procent punt bij een gemiddelde van 10.5% voor achterstandskinderen.

'Progressive universalism'

Uit met name de internationale, maar ook de nationale literatuur blijkt dus dat in principe alle kinderen, maar vooral kinderen in een achterstandsituatie, baat hebben bij voorschoolse voorzieningen. Universele programma's kunnen werkzaam zijn, mits doelgroepkinderen effectief worden bereikt (ook wel *progressive universalism* genoemd, zie bijvoorbeeld Working Group on Early Childhood Education and Care, 2015 en Moser et al., 2017). Niet onverwacht blijkt dat de meeste winst te behalen is wanneer kinderen al vroeg beginnen (langere duur) en de intensiteit (aantal dagen per week) hoger is, *mits* de kwaliteit hoog is (Melhuish et al., 2016). Dit sluit aan bij het recente advies van de Sociaal-Economische Raad, waarin wordt gepleit voor een voorschoolse voorziening voor alle kinderen van twee tot vier jaar van 16 uur per week (SER, 2016).

Hoge kwaliteit voorschoolse educatie en een hoog bereik van doelgroepkinderen (op dit moment in Nederland rond de 90%, Leseman & Veen, 2016) is echter geen vanzelfsprekend gegeven. Allereerst zijn er signalen dat de recente Harmonisatie van peuterspeelzalen en kinderopvang en de Wet Innovatie Kwaliteit Kinderopvang (IKK¹¹) de bekostiging van de verschillende typen opvang ingewikkelder hebben gemaakt. Een direct gevolg hiervan kan zijn dat ouders met doelgroepkinderen de weg naar de aanvullende financiering moeilijker weten te vinden (bijvoorbeeld artikel in Parool, 12-01-2018). Daarnaast zijn er signalen dat de nieuwe beroepskracht-baby ratio (verlaging van 4:1 naar 3:1) leidt tot verdergaande verticalisering van kinderopvang groepen, aangezien dit vanuit commercieel oogpunt meer aantrekkelijk is. Uit de zeer recente Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang blijkt echter dat zowel de emotionele als educatieve kwaliteit van horizontale groepen (zowel baby- als peutergroepen) hoger lijkt te zijn dan die van verticale groepen (LKK, 2017). Dit is een concreet voorbeeld van de spanning die kan ontstaan tussen de maatschappelijke missie van voorschoolse voorzieningen en commerciële doelen van organisaties.

¹⁰ <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/07/13/utrecht-2015-2016>

¹¹ De wet Innovatie en Kwaliteit Kinderopvang (L.F. Asscher, Kamerbrief d.d. 16 juni 2017).

Onderzoeksvragen en methode

Hoge kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie, waarbij doelgroepkinderen effectief worden bereikt is dus belangrijk voor gelijke onderwijskansen van kinderen. Daarnaast zijn er nog vele andere kind- en gezinsfactoren die gelijke onderwijskansen kunnen beïnvloeden. Voor veel van deze factoren is het echter onduidelijk of zij ook al een rol spelen in de voor- en vroegschoolse periode (2-6 jaar).

Aan de hand van één focusgroepgesprek met leden van het Management Team (MT) van Spelenderwijs¹², twee focusgroepgesprekken met een mix van jonge-kind-professionals (e.g., PM'ers voorscholen, leerkrachten, IB'ers, managers) proberen we antwoord te geven op de volgende vragen, die zijn afgeleid van de tweede en derde hoofdvraag:

- Wat zijn volgens jonge-kind-professionals in Utrecht factoren (en bijbehorende mechanismen) die een rol spelen bij verschillen in onderwijskansen?
- Op welke van deze factoren hebben zij invloed? Op welke factoren zouden zij meer invloed willen hebben, en wat hebben zij hier voor nodig?
- Welke beslissingen moeten jonge-kind-professionals nemen op welke momenten en voor welke overwegingen/dilemma's komen zij te staan?

Voor de focusgroepen met de jonge-kind-professionals is dezelfde methode gebruikt zoals geïntroduceerd in paragraaf 1.1. De gespreksverslagen zijn thematisch gecodeerd op 'factor', 'mechanisme' en 'knoppen'. Zo werden de belangrijkste factoren geïdentificeerd, en is inzichtelijk gemaakt hoe deze factoren gelijke onderwijskansen volgens de gesprekspartners kunnen beïnvloeden (mechanismen). Ook is besproken of professionals invloed kunnen uitoefenen ten aanzien van elke specifieke factor (vanaf nu: 'knoppen'). De 'factoren', 'mechanismen' en 'knoppen' staan beknopt beschreven in de resultatensectie. We eindigen met een aantal dilemma's ten aanzien van onderwijskansen in de voor- en vroegschoolse periode.

2.1 Resultaten

Een aantal algemene bevindingen verdient extra aandacht voorafgaand aan het presenteren van de resultaten per invloed hebbende factor. Een eerste belangrijke aandachtspunt is de bevinding dat de verschillende factoren en bijbehorende mechanismen (hóe heeft een factor invloed op gelijke onderwijskansen?) vaak sterk met elkaar samenhangen. Het meest in het oog springende voorbeeld hiervan is 'kwaliteit van de professional'. Alle gesprekspartners geven unaniem aan dat de professional een sleutelrol speelt in het bieden van passende ondersteuning, en dat de kwaliteit van deze ondersteuning van doorslaggevend belang is bij de mate waarin verschillende factoren (bijvoorbeeld betrokkenheid van kinderen op de groep, opleidingsniveau ouders, ouderbetrokkenheid) een rol spelen bij het bewerkstelligen van gelijke onderwijskansen. Dit is in lijn met wat er in de literatuur wordt beschreven over de manier waarop effectiviteit van interventies onlosmakelijk verbonden is met kwaliteit van het aanbod.

Een soortgelijke interactie geldt voor de factor 'opleidingsniveau'. Uit de internationale onderzoeksliteratuur is bekend dat het opleidingsniveau van ouders in sterke mate samenhangt met de mate waarin zij thuis ondersteuning bieden voor leren. Te denken valt aan informeel leren, zoals voorlezen, liedjes zingen, rijmen, en het voeren van (taal)rijke gesprekken. In de resultaten die in het voorliggende onderzoeksrapport worden weergegeven, ligt de nadruk op de verschillende factoren die *in de ervaring van de professionals* een rol spelen bij (on)gelijke onderwijskansen, en op de mate waarin en wijze waarop zij invloed kunnen uitoefenen

¹²In dit in omvang beperkte onderzoek is ervoor gekozen om respondenten te werven bij Spelenderwijs Utrecht. Deze keuze werd ingegeven door het thema 'verschillen in onderwijskansen' en kent twee overwegingen: 1) Spelenderwijs biedt opvang met een expliciete nadruk op het voorbereiden van jonge kinderen op de overgang naar groep 1 van het po. 2) Spelenderwijs biedt meer dan reguliere kinderopvangorganisaties opvang aan kinderen van ouders met sterk uiteenlopende achtergronden (zowel hoog als lager opgeleid, diverse thuistaalachtergrond, wel en geen migratie-achtergrond etc.). Gezien het thema gelijke onderwijskansen, zochten de onderzoekers naar een gesprekspartner die een zo divers mogelijke populatie bedient, aangezien de verwachting was dat dit de meest relevante informatie zou opleveren.

op deze factoren. Bijvoorbeeld, het ligt voor de hand dat zij geen invloed hebben op het opleidingsniveau van ouders, maar zij kunnen wel invloed uitoefenen op de manier waarop ouders thuis hun kinderen ondersteunen. Bij het interpreteren van de rol die elke factor speelt is het dus van belang om steeds in gedachten te houden dat geen van de factoren gezien kan worden als op zichzelf staand, maar dat er sprake is van een (vaak complex) samenspel van factoren die gezamenlijk een bepaalde uitkomst kunnen beïnvloeden.

Hieronder geven we allereerst een samenvatting van een aantal factoren die in de gesprekken de toon zetten en die zich met name op systeem-, beleids- en (voor)schoolniveau bevinden. Omdat de factoren op de kaartjes zich vooral richten op het kind- en gezinsniveau betreft het hier veelal nieuwe, door de gesprekspartners aangevulde factoren. Deze specifieke systeem- beleids- en (voor)schoolniveau factoren en het samenspel van deze factoren met andere factoren werden als zeer belangrijk ervaren door de gesprekspartners. Vervolgens wordt elke factor die in het gesprek een plek kreeg, beknopt besproken in de paragraaf 'Overzicht van de resultaten: factoren, mechanismen en knoppen'.

Belangrijke factoren op systeem- en beleidsniveau

De invloed van factoren op systeem- en beleidsniveau kwamen met name ter sprake in het gesprek met het MT van Spelenderwijs, in relatie tot factoren op (voor)schoolniveau. De gesprekspartners geven aan dat de worteling in de wijk, de investeringen in sterk (educatief) partnerschap met ouders en de nauwe samenwerking met buurtteams, scholen, en organisaties die ervaring hebben met het werken met kwetsbare gezinnen, van doorslaggevend belang zijn voor een hoog bereik (en behoud) van doelgroepkinderen, en zo voor gelijke onderwijskansen. Op dit moment zijn er voldoende financiële middelen om deze factoren een stevige plaats in het beleid te geven, maar de gesprekspartners maken zich zorgen over de toekomst. Recente ontwikkelingen als de harmonisatie van kinderdagopvang en peutercentra en de wet IKK zouden volgens hen een negatief effect kunnen hebben op voornoemde factoren. Door bijvoorbeeld de nadruk op handhaving op structurele kwaliteitskenmerken als gevolg van de harmonisatie, en een minder nadrukkelijke focus op hoogwaardige educatieve kwaliteit, kan een optimale ondersteuning van de ontwikkeling van doelgroepkinderen onder druk komen te staan. Of deze factoren op systeem- en beleidsniveau daadwerkelijk deze invloed zullen uitoefenen kan op dit moment niet worden vastgesteld.

Belangrijke factoren op (voor)schoolniveau

Op (voor)schoolniveau krijgen de kwaliteit van de professional (PM'er en leerkracht) en de doorgaande lijn door alle gesprekspartners een belangrijke rol toebedeeld. Zoals eerder opgemerkt is kwaliteit van de professional door vrijwel alle factoren heen verweven: een goede professional zal in staat zijn om verschillende risicofactoren te compenseren of om te buigen (bijvoorbeeld lage ouderbetrokkenheid, weinig ondersteuning thuis) en talenten in kinderen te herkennen en daarop aan te sluiten (betrokkenheid bij het aanbod optimaliseren). De doorgaande lijn, die onder andere bestaat uit een warme overdracht tussen voorschool en PO in aanwezigheid van de ouder, krijgt een belangrijke rol toegekend, omdat deze professionals in staat stelt om gevoelige onderwerpen in een vroeg stadium bespreekbaar maken vanuit de vertrouwensrelatie waarin in de voorschoolse periode is geïnvesteerd. Deze vertrouwensrelatie is vervolgens op de basisschool weer van groot belang om in partnerschap met ouders kinderen dusdanig te ondersteunen dat zij hun groeipotentieel daadwerkelijk kunnen benutten en van gelijke kansen kunnen profiteren.

Overzicht van de resultaten: factoren, mechanismen en knoppen

In deze paragraaf worden de resultaten van de drie focusgroep gesprekken zo beknopt mogelijk gepresenteerd. De verschillende factoren die in de gesprekken naar voren kwamen als ‘invloed hebbend’ op gelijke onderwijskansen worden benoemd (*schuingedrukt*), gevolgd door een korte beschrijving van het mechanisme waardoor die invloed ontstaat, en ten slotte wordt per factor beschreven aan welke ‘knoppen’ er door respectievelijk de PM’er / leerkracht en het MT van de voorschoolse voorziening kan worden gedraaid, gegeven de huidige situatie in het werkveld.

Belangrijke factoren op systeem- en beleidsniveau

Toegang voorschools aanbod

Mechanisme: Voorschools aanbod van hoge kwaliteit bereidt de kinderen voor op de verwachtingen die in het po aan hen gesteld worden, en is onmisbaar voor vroeg-signalering van zorgelijke situaties of risico’s op (onderwijs)achterstanden.

Knoppen PM’er: Signaleren wanneer risico ontstaat op uitval ten aanzien van voorschools aanbod en met ouders in gesprek blijven.

Knoppen MT: Zorg dragen voor een zo groot mogelijk bereik en behoud van doelgroepkinderen (bijv. helpen financiële administratie). Bereik is nu circa 95% in Utrecht, maar er bestaan zorgen over borging.

Teruglopende financiële middelen

Mechanisme: Momenteel staat de hoge kwaliteit die bereikt is in het voorschoolse domein onder druk. Risico bestaat dat door teruglopende financiële middelen afbreuk wordt gedaan aan de investeringen die zijn gedaan.

Knoppen PM’er / leerkracht: Met de huidige financiële middelen is er voldoende ruimte voor continue professionalisering, wat bijdraagt aan de educatieve kwaliteit.

Knoppen MT: De door interne expertise (bijvoorbeeld extra geschoolde PM’ers, interne beeldcoaches, geschoolde werkbegeleiders) behaalde kwaliteit gezamenlijk borgen

Opleiding professionals lager bij jonge kinderen

Mechanisme: Juist in de cruciale fase van 0 tot 6 heb je (ook) hoogopgeleide professionals nodig die snel en adequaat kunnen inschatten welk aanbod een kind nodig heeft om groeipotentieel tot wasdom te laten komen. De vaardigheden die daarvoor vereist zijn, vergen een onderzoekende houding die in het hbo meer dan in het mbo worden aangeleerd. De educatieve kwaliteit van voorschools aanbod blijvend versterken vraagt om theoretische kennis en reflectie, welke voor medewerkers met een hbo-achtergrond steviger ontwikkeld zijn.

Knoppen PM’er / leerkracht: Volgen van hbo modules (in-company opleiding), post-hbo opleidingen, specialisatie jonge kind.

Knoppen MT: Actieve werving van hbo-geschoolde PM’ers, die samenwerken met mbo geschoolde PM’ers en zo elkaar aanvullen; Interne professionaliseringscultuur bewerkstelligen door inzet werkbegeleiders als coach; Functiedifferentiatie voor PM’ers.

Belangrijkste factoren op (voor)schoolniveau

Kwaliteit van de professional

Mechanisme: Sleutelrol bij gelijke onderwijskansen. Een professional met goede vaardigheden die kinderen optimaal voorbereidt op de verwachtingen van het PO, kan veel risicofactoren (gedeeltelijk) compenseren en draagt zo bij aan gelijke onderwijskansen. Het betreft hier zowel risicofactoren op kind/gezin niveau (aanbod bieden passend bij individuele behoeften) als (voor)school niveau (e.g., moeilijkheden t.a.v. groepssamenstelling en grootte het hoofd bieden).

Knoppen PM'er / leerkracht: Deelname aan lerende netwerken; Continue professionalisering, met name op het gebied van educatieve ondersteuning; Observaties m.b.v. KIJK niet inzetten als toets, maar als handvat voor een aanbod dat optimaal past bij de ondersteuningsbehoeften van het kind). Deze KIJKlijsten vervolgens zo inzetten dat ze optimaal informatief zijn voor doorgaande lijn naar de basisschool.

Knoppen MT: Aanbieden en faciliteren van continue professionalisering

Doorgaande lijn

Mechanisme: Relatie met 'kwaliteit professional' hierboven. Wanneer voorschool en po gezamenlijk investeren in een soepele doorgaande lijn, kan po passend aanbod organiseren op basis van wat bekend is uit het VE (e.g. KIJK), rekening houdend met het groeipotentieel van een kind; Wanneer in po niet gekapitaliseerd wordt op wat er in VE is bereikt, verdampt de investering.

Knoppen PM'er / leerkracht: Ouders motiveren voor *gezamenlijke*, warme overdracht. Door aanwezigheid ouders wordt angst voor 'stigma' weggenomen. Het opgebouwde vertrouwen van ouders in PM'ers wordt als het ware overgedragen aan de leerkracht. Voor VE geldt: Handelingsgericht werken, aansluitend bij het po; Ouders ondersteunen bij keuze school die beste bij kind past; Met partners op basisschool overeenstemming bereiken over wat kind nodig heeft.

Knoppen MT: Erkennen belang van en faciliteren warme overdracht; Investeren in scholing handelingsgericht werken; Participeren in stedelijke overleggen rondom jonge kind; Contacten in brede scholen bewaken.

Groepssamenstelling

Mechanisme: Wanneer veel kinderen met een zorgindicatie in één groep zitten heeft dit mogelijk negatieve gevolgen voor de gehele groep. Wederom een belangrijke relatie met kwaliteit PM/leerkracht: de ene PM'er kan hier beter mee omgaan dan de ander; Ook *positief effect* van heterogene groepssamenstelling bij een mix van doelgroep en niet-doelgroepkinderen, bijvoorbeeld doordat taalzwakke kinderen leren van taalsterke kinderen.

Knoppen PM'er / leerkracht: Ondersteuning van collega's of externen vragen wanneer nodig, zoals interne zorgconsulenten/ IB'ers of externe ondersteunende partijen (bijv. Youke of buurtteams); Extra aandacht aan doorstroom po voor bepaalde kinderen.

Knoppen MT: Zo veel mogelijk mengen van doelgroep en niet-doelgroepkinderen. Dit lukt niet in alle wijken, gegeven de populatie in de wijk; Zo nodig curriculum aanpassen op de behoeften in de groep op een specifieke locatie. Veel kinderen met zorgindicatie op één groep heeft consequenties voor wat passend aanbod is en voor realiseerbaarheid van de doelen (zie ook verderop 'dilemma's').

Groepsgrootte VE en PO

Mechanisme: Het contrast tussen kleine voorschoolgroepen en grote PO-groepen kan een groot effect op kinderen hebben. De groepsgrootte VE wordt in huidige situatie als adequaat gezien (2 PM, 15 kinderen, ondersteuning wanneer nodig), maar de groepsgrootte van kleutergroepen lijkt op een aanzienlijk aantal scholen in Utrecht te hoog. Een grote groep in het PO kan naast een probleem voor kinderen ook voor leerkrachten problematisch zijn, vooral wanneer sprake is van veel zorgkinderen. Ieder kind passend aanbod bieden komt dan onder druk te staan. Naast zorgbehoefte, is ook een continue instroom van nieuwe kinderen in groep 1 iets dat veel vraagt van leerkrachten.

Knoppen PM'er / leerkracht: Ouders bewust maken dat er verschillen tussen scholen zijn wat betreft groepsgrootte, als PM'er verwacht dat een kleine groepsgrootte misschien beter bij hun kind past.

Knoppen MT: Met subsidie is Spelenderwijs in staat geweest om op zorglocaties voorschoolgroepen nog meer te verkleinen, tot 12. Po geeft aan dat dit juist de overgang naar een grotere groep 1/2 nog moeilijker maakt (zie ook verderop, ‘dilemma’s’).

Belangrijkste factoren op kind- en gezinsniveau

Ouderbetrokkenheid

Mechanisme: Bestaat uit meerdere dimensies: 1) Betrokkenheid bij wat er op de groep gebeurt, zodat ouders thuis kunnen voortbouwen op aanbod op de groep. 2) Bieden van een stimulerende leeromgeving thuis. 3) Betrokkenheid bij het voorschoolse aanbod of bij school kan sociale cohesie onder ouders positief beïnvloeden. Een PM’er zegt hierover: *“Als ouders in een sociaal isolement zitten heeft dit veel invloed op het kind... Ouders kunnen veel van elkaar leren. Dat ze elkaar tips geven en vragen van hoe doe jij dat”*. Ook maken ouders afspraken om samen dingen te ondernemen met de kinderen (dingen die ze niet alleen zouden doen). Daarnaast hebben kinderen dan ook buiten de voorschool kans om met elkaar te spelen.

Knoppen PM’er / leerkracht: Investeren in vertrouwensrelatie met ouders, zorgen voor laagdrempelig contact (zowel tussen ouders en PM’ers als tussen ouders onderling); Stimuleren dat ouders aansluiten bij wat er op de groep gebeurt (bijvoorbeeld inloop-ochtenden organiseren); Samen voorlezen (‘modellen’); PM’ers presenteren zichzelf als gesprekspartner. Bijvoorbeeld tips voor (leer)activiteiten, boekjes meegeven; Organiseren van koffieochtenden voor ouders onderling; Ouders met elkaar in contact brengen.

Knoppen MT: Cursussen aanbieden voor ouders om onderling contact te bevorderen. Hiertoe samenwerking zoeken met externe partijen voor taal en opvoedondersteuning; Organisatie-breed afspreken om ouder-inloop te verlengen.

Risicofactoren in het gezin

Mechanisme: Gezinnen die te maken hebben met risicofactoren als gebrek aan financiële middelen, zorgindicaties voor kinderen of ouders zelf, gebrekkige communicatieve vaardigheden, sociaal isolement, kunnen niet dezelfde kansen bieden aan kinderen als gezinnen waar deze problematiek niet speelt. Risico op teleurstellingen in vroege schoolloopbaan, en zich niet in het reguliere onderwijs kunnen handhaven.

Knoppen PM’er / leerkracht: Signalering kwetsbare gezinnen; Bieden van opvoedingsondersteuning vanuit vertrouwensrelatie tussen ouder en PM’er. Dit vergt bij gezinnen met andere culturele achtergrond soms veel tijdsinvestering; Driehoeksgesprekken met het buurtteam bij signalering problematische gezinssituaties.

Knoppen MT: Zorg dragen dat PM’ers uren beschikbaar hebben voor opvoedondersteuning (in huidige situatie het geval); PM’ers ondersteunen wanneer zij met complexe problematiek te maken krijgen.

Welbevinden en betrokkenheid op de groep en in de klas

Mechanisme: Een PM’er verwoordt het mechanisme dat ten grondslag ligt aan deze factor als volgt: *“Wanneer een kind zich niet veilig en fijn voelt op de groep, zal het zich niet ontwikkelen”*. Gesprekspartners schatten in dat de (voor)school kan dienen als plek die compenserend kan werken voor mogelijke negatieve effecten van problematische gezinssituaties.

Knoppen PM’er / leerkracht: Investeren in een veilige relatie met kinderen; Investeren in vertrouwensrelatie en laagdrempelig contact met ouders; Bij multi-probleemgezinnen extra ondersteuning in kunnen schakelen.

Knoppen MT: Hier gelden dezelfde knoppen als eerder: ondersteuning, facilitering, en professionalisering bieden aan de PM’ers.

Thuis taal

Mechanisme: Weinig kennis bij ouders van het Nederlands bemoeilijkt communicatie op drie niveaus: (1) ouder en leerkracht; (2) leerkracht en kind; (3) kinderen onderling. Gebrekkige communicatie tussen PM'er en ouder belemmert afstemming over wat een kind nodig heeft. Een lager niveau van het Nederlands bij instromen in de voorschool maakt dat het langer duurt voor een kind om van het aanbod en van andere kinderen te profiteren. Belangrijk hierbij op te merken: Belang van rijk taalaanbod thuis, ongeacht of dit de moedertaal of Nederlands is. Hierdoor pikken kinderen het Nederlands veel sneller op dan wanneer ouders een lage kwaliteit van Nederlands spreken.

Knoppen PM'er / leerkracht: Ouders wijzen op ondersteuningsmogelijkheden ten aanzien van taal; Extra aandacht bij dit kind voor taal op de groep in het primaire proces; Stimuleren van rijke taalactiviteiten in eigen taal wanneer ouders onvoldoende kennis hebben van het Nederlands.

Knoppen MT: Samenwerking zoeken met externe partijen voor, bijvoorbeeld, taalondersteuning.

Opleidingsniveau

Mechanisme: Het MT benoemt dat opleidingsniveau lijkt samen te hangen met hoe bewust ouders keuzes maken. Juist lager opgeleide ouders laten zich eerder leiden door wat in de buurt aanwezig is. Het risico bestaat dat een locatie die toevallig het meest dichtbij ligt, niet het beste past bij de behoefte van het kind. PM'ers en leerkrachten ervaren wisselende impact: Zij ervaren dat laagopgeleide ouders soms de verantwoordelijkheid voor leren en ontwikkelen volledig bij het peutercentrum of school leggen. Soms staan echter juist laagopgeleide ouders zeer open voor tips om zelf een bijdrage te kunnen leveren. Concluderend wordt gesteld dat in een ideale situatie, wanneer factoren als toegang en kwaliteit van voorschools aanbod, ouderbetrokkenheid, ondersteuning thuis en ondersteuning buiten school goed op orde zijn, opleidingsniveau in deze fase (0 tot 6) geen directe invloed hoeft te hebben op gelijke onderwijskansen. Maar, een dergelijke optimale situatie valt of staat wel met hoe het systeem de toegang tot voorschools aanbod organiseert, en de mate waarin PM'ers en leerkrachten erin slagen om de risicofactoren die een laag opleidingsniveau met zich meebrengen om te buigen (relatie met kwaliteit).

Knoppen PM'er / leerkracht: Belang van goede relatie en afstemming met ouders over onderlinge verwachtingen.

Knoppen MT: In het maatschappelijk debat pleiten voor toewerken naar een basisvoorziening met voldoende ondersteuning voor kinderen met extra zorgbehoeften.

Financiële middelen van ouders

Mechanisme: De gesprekspartners wisselen van mening ten aanzien van deze factor. Weinig financiële middelen hebben kan een rol spelen, maar hoeft niet. Ieder is het erover eens dat armoede wel veel andere factoren zal beïnvloeden, zoals de wijk waarin het gezin woont, aanwezigheid speel- en leermaterialen, kwaliteit voeding, mogelijkheden uitjes en sport, etc. Op de basisschool worden middelen belangrijker in het versterken van ongelijke onderwijskansen, bijvoorbeeld dyslexie-ondersteuning of andersoortige bijles buiten school.

Knoppen PM'er / leerkracht: Wijzen op mogelijke ondersteuning (bijv. U-pas) en gratis activiteiten.

Knoppen MT: In samenspraak met de gemeente Utrecht ondersteuning bieden t.a.v. financiële administratie (kinderopvangtoeslag)

Zorgindicatie

Mechanisme: Bij grofweg de helft van de kinderen op Spelenderwijs is de zorgconsulent betrokken omdat mogelijk sprake is van een zorgindicatie. Risico bestaat dat basisschool instroom niet aandurft, en kind al vroeg op s(b)o terecht komt.

Knoppen PM'er / leerkracht: Warme overdracht, basisschool overtuigen van geobserveerd groeipotentieel. Met leerkrachten succesvolle manieren van werken delen, zodat kinderen zo goed mogelijk tot hun recht komen.

Knoppen MT: PM'ers ondersteunen bij beslissingen ten aanzien van ernstige zorgindicaties; Continue roep naar samenwerkingsverband, overlegorganen en gemeente om blijvend te investeren in een eenduidige visie op 'het jonge kind in Utrecht', onafhankelijk van gemeentelijke afdeling (onderwijs, jeugd, zorg etc.), zodat op eenduidige manier aan gelijke kansen kan worden gewerkt.

Mogelijkheden voor extra ondersteuning buiten school

Mechanisme: Kinderen die meer toegang hebben tot extra ondersteuning buiten de voorschool profiteren van een rijker aanbod, wat taalontwikkeling en wereldkennis ten goede komt. In deze fase nog geen sprake van bijles of extra (toets) trainingen (zie ook financiële middelen).

Knoppen PM'er / leerkracht: - Ouders bewust maken van wat ze in de stad aan ondersteuning kunnen krijgen (e.g. bibliotheek, brede school academie zomerschool, U pas, gratis activiteiten, wijkteams)

Knoppen MT: Samenwerking zoeken met partners voor volwasseneneducatie. Hier liggen nog kansen, volwasseneneducatie krijgt nog minder aandacht dan zou kunnen.

Werkhouding / betrokkenheid kind

Mechanisme: De factor betrokkenheid van kind hangt nauw samen met kwaliteit PM'er of leerkracht. Een kind dat nieuwsgierig is, exploreert en interacteert, betrokken is bij wat er op de groep gebeurt, zal meer profiteren van het aanbod. Verantwoordelijkheid om kinderen te enthousiasmeren en betrokken te krijgen ligt bij PM'er. Betrokkenheid / werkhouding is in deze fase nog geen doorslaggevende factor omdat deze nog volop in ontwikkeling is. Een kind zal nooit vanwege matige betrokkenheid doorstromen naar s(b)o.

Knoppen PM'er / leerkracht: Investeren in een veilige relatie met elk kind. Alleen een kind dat zich veilig voelt zal gaan exploreren; aansluiten bij behoeften van de kinderen, aanbod aanpassen als dat nodig blijkt.

Knoppen MT: PM'ers faciliteren ten aanzien van professionalisering op het gebied van bijvoorbeeld differentiëren en opbrengstgericht werken.

Verwachtingen basisschool ten aanzien van niveau instromend kind

Mechanisme: Het komt voor dat de basisschool een kind bij instroom te zwak vindt, en neigt naar doorverwijzing s(b)o. Soms heeft de PM'er dan wel degelijk aanzienlijke groei geobserveerd, en denkt dat met verloop van tijd het kind haar achterstand in zal halen, maar heeft te weinig tijd gehad potentieel tot wasdom te laten komen.

Knoppen PM'er / leerkracht: Tijdens warme overdracht de nadruk leggen op wat er wèl is bereikt in de voorbije 1,5 jaar.

Knoppen MT: Faciliteren warme overdracht

Factoren die een bescheiden rol spelen

Ambities van ouders

De gesprekspartners zijn het erover eens dat "alle ouders het beste willen voor hun kind". Ambities spelen in die zin in de overgang van VE naar PO nog iets minder een rol dan later bij de overgang van PO naar VO, omdat in principe elk kind doorstroomt naar het reguliere basisonderwijs. Het komt voor dat ambities van ouders een obstakel vormen wanneer PM'ers met ouders bespreken of een kind niet beter op haar plek zal zijn in het speciaal (basis)onderwijs. Ouders kunnen zich hiertegen verzetten, en hun kind toch naar het regulier onderwijs laten doorstromen. Toch lijkt het in deze fase te sterk uitgedrukt om te zeggen dat ambities van ouders ongelijke onderwijskansen in de hand werken. In relatie tot de hoge ambities van ouders voor

hun kind merken PM'ers en leerkrachten wel op dat sommige ouders zich niet bewust zijn van de sterk bepalende rol die zij als ouders zélf spelen. Als voorbeeld wordt genoemd dat samenspelend leren niet in alle gezinnen/culturen gebruikelijk is en vraagt om advisering van PM'ers of van de leerkracht. Van 'knoppen waaraan gedraaid' kan worden is bij deze factor dus weinig sprake wanneer het gaat over de transitie van VE naar po. Bij de transitie van thuis naar VE is het behouden van een hoog bereik van doelgroepkinderen wel een belangrijke knop om aan te draaien (zie ook factor 'toegang tot voorschools aanbod' onder 'systeem en beleidsfactoren'). De beslissing van ouders om gebruik te maken van een voorschools aanbod voor hun kind kan samenhangen met hun ambities voor hun kinderen en in die zin een rol spelen bij gelijke onderwijskansen in de voorschoolse periode.

Sekse

De gesprekspartners zijn het erover eens dat sekse geen directe rol speelt in gelijke onderwijskansen in deze vroege fase. Jongens krijgen bijvoorbeeld zeker geen ander aanbod dan meisjes, en er stromen zover zij weten ook niet meer jongens door naar het s(b)o dan meisjes. Wel merkt één manager op dat het belangrijk blijft om je als professional bewust te zijn van je eigen stereotyperingen. Het is denkbaar dat bepaald gedrag (bijvoorbeeld externaliserend gedrag) je eerder opvalt of zorgen baart bij meisjes dan bij jongens. Dit bewustzijn vergroten en behouden is onderdeel van continue professionalisering. Een citaat dat deze opmerking goed illustreert:

“Denk aan ontdekkend leren en kind-volgend werken. Waar ik heel blij van word is dat er iets neergezet wordt en dat kinderen kunnen ontdekken enzo. Dan kom je sowieso meer tegemoet aan de behoeften van jongens, maar meisjes hebben het ook heel hard nodig. Soms heb je niet door dat je een “Beta meisje” in huis hebt – dit soort activiteiten laten dit naar boven komen. En veel jongens kunnen gewoon niet altijd in die kring zitten.”

Talenten van kinderen

Veerkracht wordt in het gesprek benoemd als een talent van kinderen, welke onderwijskansen kan bevorderen. Verder geven de gesprekspartners aan dat deze factor vooral samenhangt met kwaliteit van de professional. Een professional die in staat is om talenten in kinderen te herkennen, en ze passend kan ondersteunen bij het ontwikkelen van die talenten zal een bijdrage leveren aan gelijke onderwijskansen.

Dilemma's ten aanzien van onderwijskansen in de voor- en vroegschoolse periode

Zowel in het gesprek met het MT als met de PM'ers, managers en leerkrachten komt naar voren dat de periode van anderhalf jaar, waarin de kinderen voorschools aanbod krijgen, vaak te kort is om de achterstand die al is ontstaan vóór die periode 'weg te werken'. Zowel de gesprekspartners in het MT als een aantal PM'ers geeft aan dat zij geholpen zouden zijn met de mogelijkheid om kinderen nét iets langer dan tot vier jaar op het peutercentrum te houden. Zij schatten in dat het onderwijskansen ten goede zou komen als het mogelijk zou zijn om kinderen in te laten stromen in de basisschool wanneer zij denken dat het kind er klaar voor is. Dit zou een professionele keuze moeten zijn, van een PM'er in samenspraak met de leerkracht van de beoogde school. Een andere oplossing kan zijn om meer passend aanbod in de kleutergroepen te organiseren, maar dit is gezien de structurele randvoorwaarden niet altijd mogelijk.

Naast het gegeven dat anderhalf jaar een zeer korte tijd is, komt het ook voor dat kinderen uit kansarme gezinnen überhaupt het aanbod op het peutercentrum nog niet aankunnen. Dan ontstaat het dilemma: Bieden we deze kinderen een aangepast curriculum (ander spel, andere taal), zodat ze betrokken zijn op de groep en op hun niveau profiteren van het aanbod? Het gevolg van zo'n beslissing is dat ze op vierjarige leeftijd niet op het niveau zullen zitten van andere vierjarigen, met alle gevolgen voor gelijke onderwijskansen in groep 1 en daarna vandien. Die dilemma's moeten benoemd worden naar scholen en naar het samenwerkingsverband toe om met elkaar het gesprek aan te gaan over de doorgaande lijn en het bieden van dezelfde kansen aan kinderen die misschien nog niet op regulier po niveau zijn, maar die wanneer ze iets meer tijd gegund wordt hun groepotentieel wel waar kunnen maken.

Een tweede dilemma dat wordt benoemd in het MT, is de vraag of het wenselijk is om op sommige zorglocaties de groepen nog verder te verkleinen van 15 naar 12. Voor de PM'ers is dit wellicht beter werkbaar, en ook de kinderen zullen er in de voorschoolse periode waarschijnlijk wel bij varen. Het contrast met het PO ten aanzien van groeps grootte wordt echter alleen nog maar groter dan het al is, wat als gevolg kan hebben dat kinderen overweldigd raken bij de overgang naar groep 1. Een oplossing voor dit probleem zou een 'zachtere overgang' naar een gestaag groeiende 'groep 0' zijn. Sommige scholen werken al met dergelijke 'ingroei' groepen.

Een eventuele doorverwijzing naar het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs vormt een derde dilemma. De professionals uit het voorschoolse willen er alles aan doen om kinderen niet 'onterecht' door te laten stromen naar het s(b)o. De kans dat een start in het s(b)o alsnog tot doorstromen naar het regulier onderwijs zal leiden schatten zij in als zeer klein. Maar wanneer PM'ers en leerkrachten verwachten dat kinderen zich niet staande gaan houden in het regulier onderwijs, kan doorstromen naar het s(b)o toch een meer passende keuze blijken. Wanneer ouders zich tegen het s(b)o verzetten, rijst soms het dilemma of het beter is dan toch het regulier onderwijs te proberen, met als risico dat een kind teleurgesteld raakt en alsnog naar het s(b)o moet doorstromen. Soms wordt dan geprobeerd ouders te overtuigen dat een kind beter tot bloei zal komen in het s(b)o. Uiteindelijk is het altijd de keuze van ouders die bepaalt naar welke school een kind zal gaan.

2.2 Conclusie

Concluderend kan worden gesteld dat gelijke onderwijskansen al in de voor- en voerschoolse fase bevorderd kunnen worden. Allereerst door ervoor te zorgen dat kinderen en gezinnen die risico lopen om onvoldoende van voorschools aanbod te profiteren, en daardoor geen gelijke onderwijskansen krijgen, vroeg in beeld zijn. Het laagdrempelige contact en de vertrouwensband die professionals in voorschoolse voorzieningen vaak met kwetsbare gezinnen hebben lijken hierin een sleutelrol te spelen. Die vertrouwensband vervolgens 'doorgeven' aan de basisschool via een warme overdracht geeft een belangrijke impuls aan een nieuwe vertrouwensrelatie met de basisschool. Zo'n soepele doorgaande lijn kan veel betekenen in het kader van gelijke kansen, omdat al vanaf het begin van de basisschool gestart kan worden met het geven van aanbod dat de ontwikkeling van het betreffende kind optimaal ondersteunt.

De kwaliteit van de professional komt daarbij naar voren als een belangrijke factor in het bevorderen van gelijke onderwijskansen. Hoge kwaliteit is nodig voor het herkennen van potentieel, het opbouwen van een vertrouwensrelatie met kind en met ouders, het bieden van passend aanbod, en het betekenisvol overdragen van een leerling aan de basisschool op vierjarige leeftijd. Het komen tot dergelijke hoge kwaliteit en het borgen van behaalde kwaliteit vergt voortdurende monitoring en professionalisering.

Hindernissen die professionals ervaren worden gevormd door a) de zeer korte tijd die de voerschoolse periode behelst aan de ene kant, en de doelen waaraan moet worden voldaan op vierjarige leeftijd aan de andere kant; b) de forse overgang van een kleine voerschoolgroep (15 kinderen: 2 professionals) naar een vaak grote groep 20 tot 30 kinderen op 1 leerkracht op de basisschool; c) teruglopende financiële middelen, wat het borgen van behaalde hoge kwaliteit bemoeilijkt.

2.3 Aanbevelingen

Op basis van de literatuur en de resultaten uit de focusgroepgesprekken kunnen verschillende aanbevelingen worden gedaan. Sommige hiervan zullen wellicht moeilijk uitvoerbaar zijn, gezien de ophanden zijnde bezuinigingen. Deze hebben betrekking op drie niveaus: het niveau van de gemeente; de organisatie (peutercentra en scholen); en de professional (PM'ers en leerkrachten).

Niveau van de gemeente

- Inzetten op een zo hoog mogelijk bereik (en behoud) van doelgroepkinderen in voorschoolse voorzieningen.
- Continueren van middelen ten aanzien van professionalisering van jonge-kind-professionals, met name op het gebied van educatieve kwaliteit. Dit blijkt een belangrijke factor voor gelijke onderwijskansen (zowel uit literatuur als focusgroepgesprekken).
- Verkennen van mogelijkheden voor meer integrale voorzieningen (basisvoorziening peuters; brede scholen, IKC's) en het versterken van dergelijke voorzieningen die al bestaan.
- *Progressive universalism*: Er zijn aanwijzingen (zowel vanuit de literatuur als vanuit pilots in het werkveld met heterogene groepen) dat inclusieve voorzieningen, waar een diverse populatie aan kinderen onderdeel uitmaakt van de populatie, maar waar kinderen die te maken hebben met risicofactoren aanbod krijgen dat op hen is toegesneden, veelbelovende mogelijkheden biedt voor gelijke onderwijskansen (e.g., Moser et al., 2017).
- Investerings niet zien als investeringen in organisaties maar investeringen in kwetsbare kinderen om het te kunnen redden in het basisonderwijs en hun potentieel waar te maken. Er zouden middelen beschikbaar moeten blijven om de hoge educatieve kwaliteit te borgen die na de afgelopen investeringen is bereikt (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Juist deze educatieve kwaliteit komt in zowel de literatuur als in de focusgroepen als doorslaggevende factor naar voren.
- Berichten dat voorschools aanbod niet effectief is moeten kritisch geëvalueerd worden. Hieraan liggen vaak methodologische redenen ten grondslag. De gevonden positieve effecten van hoge kwaliteit voor- en vroegschoolse voorzieningen in pre-COOL en twee Utrechtse onderzoeken moeten serieus worden genomen, net als de stemmen van de PM'ers en de leerkrachten die kinderen zien groeien en de leerkrachten die zien welke kinderen wel en geen goed voorschools aanbod hebben gehad.

Niveau van de organisatie

- Blijven investeren in de hoge educatieve kwaliteit die na de afgelopen investeringen is bereikt. Juist deze educatieve kwaliteit komt in zowel de literatuur als in de focusgroepen die zijn geraadpleegd voor dit onderzoek als doorslaggevende factor voor gelijke onderwijskansen naar voren.
- Mogelijkheden verkennen voor een 'zachte overgang' van de voorschool naar groep 0/1, zoals het inzetten op instroomgroepen. Wanneer een instroomgroep ('groep 0') niet mogelijk is, wordt aangeraden om leerkrachten in klassen waar veel of snel achter elkaar nieuwe kinderen vanuit de voorschool instromen te voorzien van onderwijsassistentie. Deze extra handen kunnen de overgang van VE naar PO verzachten, en de investeringen die in de voorschoolse periode zijn gedaan borgen.
- In het algemeen is het van belang om in kleutergroepen met veel doelgroepkinderen ten minste 10 uur per week een tweede kracht te hebben die gespecialiseerd is in de educatie van het jonge kind. Dit is ook een voorwaarde binnen het huidige VVE-beleid (Beleidsregel Onderwijs Gemeente Utrecht, 2018).
- Inzetten op verstevigen doorgaande lijn blijkt te lonen. In ieder geval voor doelgroepkinderen verdient het aanbeveling om aan de doorgaande lijn blijvend aandacht te besteden en te blijven investeren in routes naar een vloeiende doorgaande lijn (e.g., warme overdracht in bijzijn ouders, continuering lerende netwerken PM'ers én leerkrachten, etc.). Binnen scholen verdient het aanbeveling zorg te dragen voor eigenaarschap ten aanzien van de warme overdracht (cf. Henrichs & Leseman 2016) zodat voor alle stakeholders een heldere manier van werken ontstaat ten aanzien van de overgang van VE naar PO, die de beste uitkomsten voor kinderen garanderen.
- Blijven investeren in de hoge educatieve kwaliteit die na de afgelopen investeringen is bereikt. Juist deze educatieve kwaliteit komt in zowel de literatuur als in de focusgroepen die zijn geraadpleegd voor dit onderzoek als doorslaggevende factor voor gelijke onderwijskansen naar voren.

- Inzet door professionals op ouderbetrokkenheid – zowel bij ouders onderling (versterken sociale netwerken ouders) als ouders bij de voorschool en basisschool.

Niveau van de professional

- Blijvend investeren in veilige relatie met ouders, bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen.
- Bewust zijn van eigen stereotyperingen (bijvoorbeeld op basis van sekse, opleidingsniveau, etc.) en hiernaar handelen.
- Intercollegiale intervisie organiseren om van en met elkaar te leren, en de eigen rol ten aanzien van het bevorderen van gelijke onderwijskansen scherp te krijgen.

3 OVERGANG VAN KLEUTERBOUW NAAR GROEP 3

Overgangen als de overgang van voor- naar vroegschool, van po naar vo en van vmbo naar mbo staan in dit rapport centraal. Bij deze onderwijsovergangen gaat het om ‘institutionele onderbrekingen’ waarbij verschillen in onderwijskansen mogelijk verkleind of vergroot kunnen worden. De overgang van groep 2 naar groep 3 betreft geen ‘institutionele onderbreking’, maar wordt in de literatuur beschreven als overgang die betekenisvol kan zijn voor het succesvol doorlopen van de verdere schoolloopbaan. Mogelijk is dit ook een moment waarop een basis gelegd kan worden waarmee het risico op ongelijke onderwijskansen wordt verkleind. In het vorige hoofdstuk is het belang van een ‘zachte overgang’ van voor- naar vroegschool (kleuterbouw met VVE-aanbod) benoemd als aanbeveling om gelijke onderwijskansen van Utrechtse leerlingen te bevorderen. We verkennen in dit hoofdstuk, of een dergelijke zachte overgang ook betekenisvol kan zijn in de overgang van groep 2 naar groep 3, een overgang die bekend staat als de overgang van ‘informeel’ naar ‘formeel leren’. In dit hoofdstuk wordt ten eerste beschreven wat bestaande literatuur zegt over een ‘zachte overgang’ van groep 2 naar groep 3. Vervolgens wordt ingezoomd op de factoren die een rol kunnen spelen bij de overgang de groep 2 naar 3 en presenteren we de eerste ervaringen van een leerkracht die lesgeeft in een groep 2/3 formatie.

3.1 Het belang van een ‘zachte’ overgang

Door veel beleidsmakers en professionals uit praktijk wordt regelmatig gepleit voor een ‘zachte overgang’ van groep 2 naar groep 3 (e.g., (Huizenga & Damstra, 2016). Een belangrijk argument hiervoor is de sprongsgewijze ontwikkeling die kinderen in deze leeftijdsperiode meemaken, waardoor kinderen verschillen in wanneer zij klaar zijn voor ‘formeel leren’ (e.g., Roeleveld & Van der Veen, 2007). Daarnaast varieert de lengte van de kleuterperiode voor kinderen op basis van wanneer zij geboren zijn, aangezien de meeste kinderen direct instromen wanneer zij vier jaar zijn. De kinderen die tussen 1 oktober en 1 januari zijn geboren (de zogenaamde ‘herfstleerlingen’) lopen hierbij het meest uiteen met ofwel een relatief korte kleuterperiode van anderhalf jaar, of een relatief lange kleuterperiode van tweeënhalf jaar.

Veel scholen hebben een protocol voor de doorstroom van groep 2 naar groep 3. Een onderzoek van Smeets en Resing gepubliceerd in 2013 laat zien dat destijds de helft van de scholen bij ‘herfstleerlingen’ de 1-oktobergrens, een derde van de scholen de 1-januari grens en de overige scholen geen datum als één van de criteria in hun beleid rond de doorstroom naar groep 3 hanteerden. De ontwikkeling van individuele kinderen, met name de sociaal-emotionele en gedragsmatige ontwikkeling, speelde echter de belangrijkste rol bij de keuze of een herfstleerling doorstroomde naar groep 3 na anderhalf of tweeënhalf jaar.

De Inspectie van het Onderwijs heeft geen officiële leeftijdsgrens voor de overgang naar groep 3 en laat dit aan de school en haar oordeel over de ontwikkeling van het kind over. De school moet echter wel kunnen verantwoorden waarom een herfstleerling niet doorstroomt naar groep twee na de eerste zomervakantie op de basisschool, aangezien in dit geval de helft van het onderwijsaanbod wordt herhaald (Huizenga & Damstra, 2016). Bovendien gaat de Inspectie wel met scholen in gesprek waar meer dan 12% van de kleuters voor groep 3 vertraging oploopt¹³. Dat wil zeggen, wanneer zij meer dan acht jaar over het basisonderwijs zullen doen. In het algemeen wordt vanuit verschillende hoeken gepleit voor het meer adaptief maken van groep 3, waarbij sterke aspecten van het kleuteronderwijs (bijv. op spel gebaseerde aanpak) worden geïntegreerd, waardoor wellicht minder ‘kleuterbouwverlenging’ nodig is (Huizenga & Damstra, 2016; Roeleveld & Van der Veen, 2007). In sommige scholen is dit concreet vormgegeven door het creëren van groep 2/3 combinatieklassen. Naast het meer adaptief maken van groep drie, wordt wel benadrukt dat een

¹³<https://www.heutinkvoorthuis.nl/nl/zittenblijven-de-zin-en-onzin-van-een-jaartje-overdoen/news/41/nl/herfstkleuters-en-de-overgang-naar-groep-3/news/32/>

doelmatige aanpak, het gebruik van een kindvolgsysteem en opbrengstgericht werken in groep 1 en 2 bijdragen aan het vormgeven van een doorgaande ontwikkellijn (Huizenga & Damstra, 2016).

3.2 Factoren van invloed op overgang kleuterbouw naar groep 3

In het voorliggende onderzoek geven vier schoolleiders aan dat in de kleuterbouw leerkrachtobservaties die in het leerlingvolgsysteem worden vermeld een belangrijke bron zijn om te bepalen of een leerling ‘groep-3-rijp’ is. Ook het gesprek met ouders (“wat zien wij op school en jullie in de thuissituatie”) wordt benoemd als een informatieve bron. Een schoolleider geeft aan dat ouders niet altijd dezelfde observaties hebben als de leerkracht. Ouders richten zich sneller op de cognitieve vaardigheden als ‘mijn kind kan al lezen’ en willen dan dat hun kind doorstroomt naar groep 3. Volgens deze schoolleider moeten leerlingen echter eerst de volgende sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen om naar groep 3 te kunnen doorstromen:

“We vinden dan de volgende aspecten belangrijk: werkaanpak, kunnen kiezen op het kiesbord, een stukje zelfstandigheid bijvoorbeeld zelfstandig aankleden, het los kunnen laten van papa en mama, voor je zelf kunnen opkomen, iets durven zeggen in de klas. Het moet allemaal in balans zijn.”

Deze schoolleider geeft ook aan dat er alleen aan verlenging van de kleutertijd moet worden gedacht als de leerkrachten het gevoel hebben ‘dat ze het beter kunnen maken’. Wanneer een bepaald niveau voor die leerling het meest haalbare is, heeft verlenging van de kleutertijd, of zittenblijven überhaupt, geen zin. Een aangepast programma dat in samenspraak met ouders is opgesteld volstaat dan wellicht. De schoolleider benoemt dat vooral de herfstleerlingen het vaakst voor kleutertijdverlenging in aanmerking komen. Een andere schoolleider ervaart de verschuiving van 1 oktober naar 1 januari als niet erg zinvol. In het verleden is een aantal leerlingen te jong doorgestroomd en dat heeft het leren van deze kinderen in de ervaring van deze schoolleider in de weg gezeten.

3.3 Ervaring met de groep 2/3 formatie

Omdat de overgang van groep 2 naar groep 3 in de focusgroepgesprekken met de jonge-kind-professionals uit hoofdstuk 2 en met de schoolleiders uit hoofdstuk 6 als een betekenisvol moment naar voren kwam, is in het voorliggende onderzoek een interview toegevoegd met een leerkracht die voor het eerst voor een gemengde groep 2/3 staat. Door groep 2 en groep 3 samen te voegen, wordt de overgang ‘verzacht’ en zou er wellicht tegemoetgekomen kunnen worden aan dilemma’s die leerkrachten in groep 2 ervaren bij het wel of niet laten doorstromen van kleuters naar groep 3.

In het interview met de groep 2/3 leerkracht is uitgevraagd in hoeverre deze nieuwe klassencombinatie uitkomst biedt voor de dilemma’s die leerkrachten van groep 2 ervaren bij het beslissen om een kind wel of niet door te laten stromen naar groep 3. Het is bij het lezen van de resultaten belangrijk in het achterhoofd te houden dat het hier de voorzichtige en recente ervaring van één leerkracht betreft. Deze ervaringen bieden inzicht in kansen en mogelijkheden, maar in dit onderzoek is niet onderzocht of deze ervaringen representatief zijn voor een grotere groep, simpelweg omdat groepen 2/3 nog niet veel samengesteld worden. De leerkracht ervaart haar eerste jaar als leerkracht in een groep 2/3 combinatieklas als positief en benoemt de volgende voordelen:

- Het ‘schoolse’ van groep 3 verdwijnt, zonder dat de doelen van groep 3 uit het oog worden verloren.
- Kinderen uit groep 2 krijgen ongemerkt heel veel mee van de leerlingen uit groep 3, bijvoorbeeld het fonemisch bewustzijn.
- De formele instructiemomenten vloeien organisch over in spelmomenten. Wat bijvoorbeeld blijkt uit spel in de speelhoeken waarin personages, woorden, verhaallijnen of thema’s uit een ’s ochtends gelezen boek terugkomen in de spelhoeken.
- De leerkracht heeft het gevoel minder aan kinderen te hoeven ‘trekken’ om ze te laten focussen en stil te laten zitten, wat zorgt voor meer ontspannen werken en een meer ontspannen sfeer in de

groep. Bovendien geeft de ervaring dat kinderen zich aan elkaar optrekken en er toch hard aan de groep 3 doelen wordt gewerkt een tevreden gevoel.

Naast bovenstaande voordelen, geeft de leerkracht aan dat deze groep 2/3 formatie haar meer in het algemeen de mogelijkheid geeft om beter naar de leerlingen te kijken en te onderzoeken of een leerling al 'groep-3-rijp' is. Een kind kan proberen om in groep 3 te starten, maar als blijkt dat het kind daarin niet tot zijn recht komt, kan gemakkelijk besloten worden om het kind weer met groep 2 mee te laten draaien, en andersom. Zo kan het voorkomen dat een leerling tijdens spel veel vrijer gedrag laat zien (bijvoorbeeld vrijuit praten), terwijl de leerling dit tijdens de formele instructie momenten (in deze groep 's ochtends één uur en 's middags één uur) niet doet. Deze leerling is waarschijnlijk nog niet klaar voor groep 3 en is wellicht meer gebaat bij een extra jaar in groep 2. In deze combinatie-groep kan zo'n beslissing worden genomen na uitproberen zonder dat dit voor het kind merkbare consequenties heeft (geen nieuwe leerkracht, geen nieuwe klasgenootjes).

3.4 Conclusie

Concluderend kan de groep 2/3 combinatieklas wellicht een 'knop' zijn om gelijke onderwijskansen vroeg in de schoolloopbaan te bevorderen, omdat dit de leerkracht meer ruimte geeft om goed naar de behoefte van het individuele kind te kijken en de beslissing ten aanzien van doorstroom naar groep 3 mogelijk uit te kunnen stellen. Het risico van een 'vicieuze cirkel' wordt volgens deze leerkracht verminderd: 'te vroeg' starten in groep 3, terwijl je er nog niet klaar voor bent (kan sociaal-emotioneel of cognitief zijn), teleurgesteld en gedemotiveerd raken, achteropraken in leerdoelen, minder profiteren van onderwijsaanbod, en zo minder succesvol je po-loopbaan doorlopen dan zou kunnen¹⁴. Bovendien biedt deze combinatieklas leerlingen van bijvoorbeeld de Taalschool voor nieuwkomers kansen. Voorheen hadden leerkrachten de neiging om deze leerlingen voor de zekerheid in groep 2 te plaatsen wanneer twijfel over groep-3-rijpheid bestond. Nu krijgt zo'n kind alsnog de kans wél groep 3 te doen als het goed gaat. Het mes snijdt dus in dit opzicht aan twee kanten.

¹⁴ Hierbij moet worden opgemerkt dat tot op heden weinig blijvende positieve effecten van kleuterbouwverlenging in de wetenschappelijke literatuur worden gevonden (e.g., Huizenga & Damstra, 2016)

4 OVERGANG PRIMAIR ONDERWIJS – VOORTGEZET ONDERWIJS: OMVANG VERSCHILLEN IN ONDERWIJSKANSEN

De po-vo overgang is een belangrijke overgang, omdat leerlingen dan voor het eerst in hun schoolloopbaan worden geselecteerd voor een onderwijsniveau. De Inspectie van het Onderwijs schrijft in het onderwijsverslag over het schooljaar 2014-2015 dat in Nederland de overgang van primair naar voortgezet onderwijs niet voor alle leerlingen leidt tot plaatsing op het meest passende niveau gezien hun capaciteiten. Met name leerlingen met laagopgeleide ouders en leerlingen met een migratieachtergrond worden relatief vaak geplaatst op een lager onderwijsniveau dan andere leerlingen met vergelijkbare capaciteiten. Op basis van een analyse van een groot aantal internationale studies naar de overgang van primair naar voortgezet onderwijs komen Korpershoek en collega's (2016) tot de conclusie dat dit beeld niet uniek is voor Nederland. Wel worden leerlingen in Nederland al relatief vroeg geselecteerd op onderwijsniveau. Leerlingen met laagopgeleide ouders en/of een migratieachtergrond blijven in het voortgezet onderwijs ook relatief vaker zitten en vallen relatief vaker uit (e.g. Brunello & Checchi, 2007; Hermans, Opdenakker, & Van Damme, 2004; Opdenakker & Hermans, 2006; Serbin e.a., 2013; Traag & Van der Velden, 2008). Factoren die van belang zijn voor een relatief lage plaatsing in het vervolgonderwijs en vertraging of uitval later in de schoolloopbaan zijn volgens de Korpershoek en collega's (2016) prestaties op toetsen voor begrijpend lezen en rekenen en de Cito- eindtoets in groep 8.

Leeswijzer

Zoals in de inleiding is vermeld, heeft de po-vo overgang in dit onderzoek naar verschillen in onderwijskansen in Utrecht een centrale positie. In dit hoofdstuk wordt onderzoek beschreven naar factoren die (mogelijk) bijdragen aan verschillen in onderwijskansen in de Utrechtse context.

Om een beter beeld te krijgen van de aard en de omvang van de verschillen in onderwijskansen tussen verschillende Utrechtse leerlingen wordt in paragraaf 4.1 eerst een overzicht gegeven van de Utrechtse situatie rondom de po-vo overgang en de schoolloopbaan van Utrechtse leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dat wil zeggen: er wordt een algemeen beeld gegeven van de afgelopen jaren tot en met het schooljaar 2015-2016 van de ontwikkeling in de school- en plaatsingsadviezen, de ontwikkeling in de Cito-eindtoetsscores binnen het primair onderwijs en de op- en afstroom in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. Vervolgens staan in paragraaf 4.2 en in paragraaf 4.3 van dit hoofdstuk de factoren centraal die van invloed kunnen zijn op de onderwijskansen van leerlingen. Waarbij het in paragraaf 4.2 gaat om factoren die in de internationale en nationale literatuur worden benoemd, zoomt paragraaf 4.3 weer in op de Utrecht situatie. In die paragraaf worden onderwijskansen in het licht van het opleidingsniveau van ouders en de wijk waarin een leerling woont of naar school besproken.

4.1 Een algemene beschrijving van de Utrechtse context

Een algemeen beeld van de Utrechtse context is noodzakelijk om de aard en omvang van verschillen in onderwijskansen te begrijpen. Om deze reden wordt ten eerste kort beschreven welke afspraken er in de gemeente Utrecht tussen scholen onderling zijn gemaakt met betrekking tot po-vo overgang. Vervolgens wordt er een overzicht gegevens van de cijfers die bekend zijn tot en met het schooljaar 2015-2016 met betrekking tot de Utrechtse advisering binnen het basisonderwijs, plaatsing en op- en afstroom in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. Deze resultaten zijn deels gebaseerd op gegevens die verzameld zijn in samenwerking met de Utrechtse schoolbesturen en deels op gegevens van de Inspectie van het Onderwijs en CBS.

Utrechtse POVO-procedure

De procedure bij de overstap van het primair naar het voortgezet onderwijs is wettelijk vastgesteld. Regionaal en lokaal kunnen er tussen scholen voor primair en voortgezet onderwijs wel afspraken worden gemaakt. In Utrecht zijn die afspraken vastgelegd in de POVO-procedure (zie ook: POVO-docenthandleiding 2017-2018¹⁵). De procedure wordt jaarlijks vastgesteld door de Utrechtse schoolbesturen en alle Utrechtse scholen werken volgens deze procedure.

Schooladvies

Het schooladvies van het primair onderwijs heeft in Nederland een centrale rol bij de overgang po-vo omdat het bindend is voor plaatsing in het type voortgezet onderwijs. In de totstandkoming van het schooladvies is in het schooljaar 2014-2015 een belangrijke verandering doorgevoerd: vanaf dat moment is het afnemen van een eindtoets voor po verplicht, maar omdat de eindtoets later in het laatste schooljaar (groep 8) wordt afgenomen, kan die eindtoets niet meer worden meegewogen bij het formuleren van het schooladvies. Het schooladvies kan wel achteraf worden bijgesteld op basis van de resultaten op de eindtoets. Dat gebeurt indien de score op de eindtoets dusdanig hoger is dan het schooladvies, dat een advies voor een hoger schooltype gerechtvaardigd kan zijn. De Inspectie van het Onderwijs (2017) constateert dat adviezen vaker werden bijgesteld in 2015-2016 in vergelijking met een jaar eerder. Vanaf dat jaar vormde de eindtoets niet langer de basis voor het schooladvies.

In de Utrechtse procedure voor de overgang po-vo wordt een centraal informatiesysteem gebruikt met de naam ‘Onderwijs Transparant’ (hierna OT). Scholen voeren voor 1 maart van het laatste schooljaar (groep 8) handmatig een schooladvies in OT in voor het meest geschikte vervolgonderwijs voor iedere leerling. Het basisschooladvies is bindend en in Utrecht in principe enkelvoudig. Enkelvoudig wil zeggen dat een advies voor één onderwijsniveau wordt gegeven. Sinds het schooljaar 2016-2017 kunnen po-scholen middels een speciale procedure via het schoolbestuur en het uitvoeringsorgaan POVO een meervoudig advies afgeven wanneer het best passende niveau niet enkelvoudig aan te duiden is (zie verder POVO-docenthandleiding 2017/2018). Het onderwijskundig rapport (hierna OKR) wordt als onderdeel van de procedure door de po-school voor iedere leerling in OT ingevuld. De po-school vermeldt voor iedere leerling in het OKR-informatie over bijvoorbeeld de werkhouding, de schoolloopbaan, sociaal-emotionele ontwikkeling, leer- en gedragsstoornissen en ondersteuningsbehoefte van de leerling. Het schooladvies wordt in samenspraak tussen verschillende actoren (leerkrachten uit met name groep 7 en 8, interne begeleiding, directie en ouders) zorgvuldig bepaald. In de handreiking van de PO-raad worden richtlijnen gegeven voor de totstandkoming van het schooladvies.¹⁶

Uit onderzoek naar vijf Nederlandse praktijkvoorbeelden van de overgang po-vo, komen Smeets, van Kuijk en Driessen (2014) tot de conclusie dat in Utrecht bij de totstandkoming van het schooladvies (objectieve) toets-resultaten, en dan met name toets-resultaten die zijn behaald in groep 6 tot en met 8, een prominente rol spelen. Rekenen/wiskunde en begrijpend lezen wegen daarbij over het algemeen het zwaarst. Daarnaast houden po-scholen bij het opstellen van het schooladvies rekening met factoren zoals de omgang met andere leerlingen en leerkrachten, nauwkeurigheid, werkhouding, zelfstandigheid en motivatie. Opgemerkt moet worden dat in het onderzoek van Smeets en collega's de beschreven praktijkervaringen betrekking hebben op de gang van zaken tot en met schooljaar 2013-2014, dus vóór de hierboven beschreven beleidsverandering. In de hoofdstukken 5 en 6 en hoofdstuk worden factoren beschreven die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen als factoren die door Utrechtse onderwijsprofessionals worden meegenomen in de totstandkoming van schooladviezen.

¹⁵ POVO docenthandleiding 2017-2018: <https://www.naarhetvo.nl/wp-content/uploads/2017/09/docentenhandleiding-1192017.pdf>

¹⁶ De volledige handreiking van de PO raad is te vinden via: <http://www.nieuweregelingovergangpo-vo.nl/wp-content/uploads/sites/4/2014/10/Handreiking-schooladvies.pdf>

Plaatsingsadviezen

Naast een in principe enkelvoudig schooladvies geven po-scholen ook aan welke brugklas ze het meest geschikt vinden om de leerling in te plaatsen. Dit advies kan meervoudig zijn en biedt de basisschool de mogelijkheid om uiting te geven aan groei mogelijkheden van leerlingen. Deze voorkeur voor brugklastype (plaatsingsadviezen of brugklasadviezen) wordt door de po-school samen met het schooladvies ingevuld in OT. Dit advies is niet bindend, maar wordt zoveel mogelijk opgevolgd door de vo-school. Nadat het schooladvies en de voorkeuren voor brugklastype bekend zijn, meldt de po-school de leerling aan bij een school voor voortgezet onderwijs. Bij aanmelding bij een vo-school ziet de po-school in OT welke brugklastype de vo-school hanteert.

Eindtoetsscore

Elk jaar maken alle leerlingen in groep 8 tussen 15 april en 15 mei een eindtoets. Scholen kunnen inmiddels kiezen uit zes verschillende toetsen. De Cito-eindtoets (Centrale Eindtoets) wordt het meest afgenomen. De score op de eindtoets kan worden omgezet naar een indicatie voor het type vervolgonderwijs. Met ingang van 2014-2015 zijn po-scholen verplicht om de score op de Centrale Eindtoets in OT te vermelden.

In deze paragraaf zijn voor vergelijkingen tussen schooladviezen en eindtoetsscores alleen de Cito-eindtoetsscores meegenomen. Om misverstanden te voorkomen merken we op dat de eindtoets niet moet worden gezien als een (objectieve) intelligentietest. Voor de score op de eindtoets is immers niet alleen intelligentie van belang, maar zijn ook andere factoren die (mede) bepalend.

Plaatsingsniveau leerjaar 1

Dit is het onderwijsniveau waarop de leerling in het eerst leerjaar van het vo daadwerkelijk geplaatst is, bijvoorbeeld een havo-brugklas.

Utrechtse school-, plaatsingsadviezen po en plaatsing in vo

Gegevens Utrechtse schoolbesturen

Zoals eerder is vermeld zijn in dit onderzoek twee databronnen gebruikt. Enerzijds gegevens die beschikbaar zijn gesteld door de Utrechtse schoolbesturen, anderzijds gegevens die bij de Inspectie van het Onderwijs en het CBS beschikbaar waren. Beide bronnen zijn gebruikt, omdat de gegevens elkaar aanvullen.¹⁷ Onderstaande bevindingen zijn gebaseerd op de databestanden van de schoolbesturen.

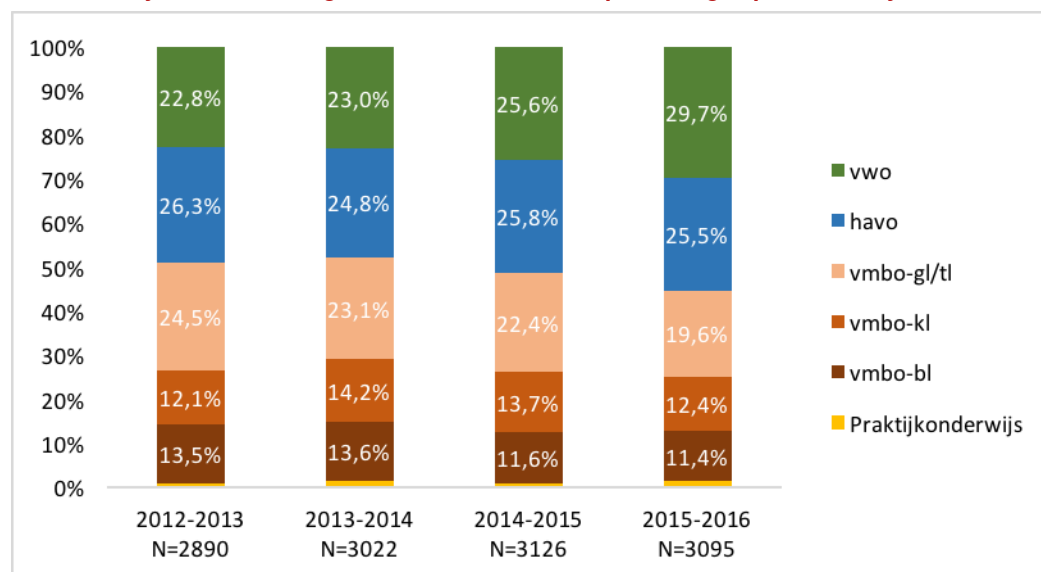
Schooladvies

Wanneer de schooladviezen (exclusief bijstellingen) in Utrecht^{18 19} over de jaren heen worden vergeleken (figuur 1), lijkt vooral het percentage vwo-adviezen toe te nemen (van 23% naar 30%). Die stijging is met name zichtbaar na de beleidsverandering ten aanzien van de rol van de eindtoets in 2014-2015 (zie de inleiding van dit hoofdstuk). De vmbo-bl adviezen daarentegen lijken over tijd af te nemen (van 14% naar 11%). Dit is in lijn met de landelijke trend, zoals die in de Staat van het Onderwijs 2017 door de Inspectie van het Onderwijs werd gerapporteerd. Daarin wordt gerapporteerd dat in de afgelopen vijf jaar het aandeel van de leerlingen dat het advies vmbo-bl krijgt, lijkt te dalen.

¹⁷ Het gebruik van verschillende databestanden heeft ook beperkingen. Verschillende bronnen vermelden dat de gegevens die bij de Inspectie bekend zijn niet altijd geheel overeenkomen met de gegevens die in OT worden vermeld.

¹⁸ Leerlingen met een REC II, III of IV zijn niet meegenomen in de analyses. Ook de SO- en SBO-scholen zijn in deze rapportage niet meegenomen en hierdoor wijken de bevindingen iets af m.b.t. conceptrapportage voorjaar 2017. De trends zijn over het algemeen hetzelfde gebleven.

¹⁹ Het advies 'vmbo-gl' is in navolging van de Inspectie van het Onderwijs toegevoegd aan de adviezen vmbo-tl.

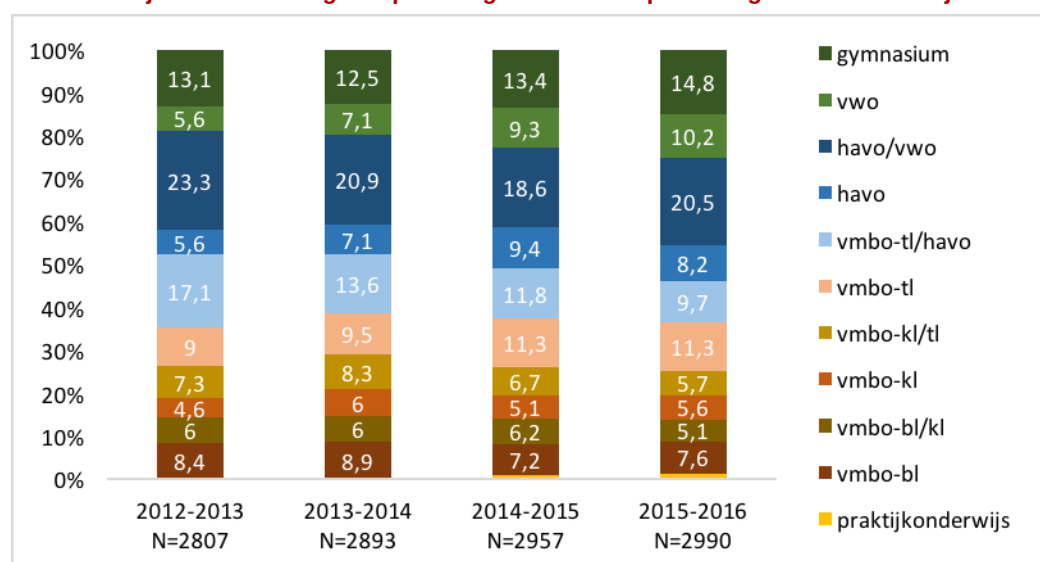
Figuur 1. Per schooljaar de verdeling van schooladviezen in percentages per onderwijsniveau

Plaatsingsadvies

Op basis van de gegevens die de po-scholen in OT hebben ingevuld (figuur 2), zien we een toename in plaatsingsadviezen van de onderwijsniveaus gymnasium, vwo en vmbo-tl over de jaren heen.²⁰ In de plaatsingsadviezen voor havo zien we na de beleidsverandering aanvankelijk een stijging, maar na het schooljaar 2014-2015 neemt het percentage brugklasadviezen voor havo weer wat af. Een duidelijke afname zien we in plaatsingsadviezen voor de onderwijsniveaus vmbo-tl/havo. Met betrekking tot de plaatsingsadviezen voor andere onderwijsniveaus zien we wisselingen over de jaren heen.

Wanneer we de enkelvoudige schooladviezen vergelijken met de afgegeven plaatsingsadviezen zien we dat de vwo-school- en plaatsingsadviezen inderdaad toenemen.

Zoals eerder is vermeld, biedt het geven van plaatsingsadviezen de po-scholen de mogelijkheid om het enkelvoudig schooladvies te nuanceren. We zien dit inderdaad terug in de gegevens.

Figuur 2. Per schooljaar de verdeling van plaatsingsadviezen in percentages naar onderwijsniveau

²⁰ De voorkeur voor 'kopklas' is niet meegenomen in dit onderzoek.

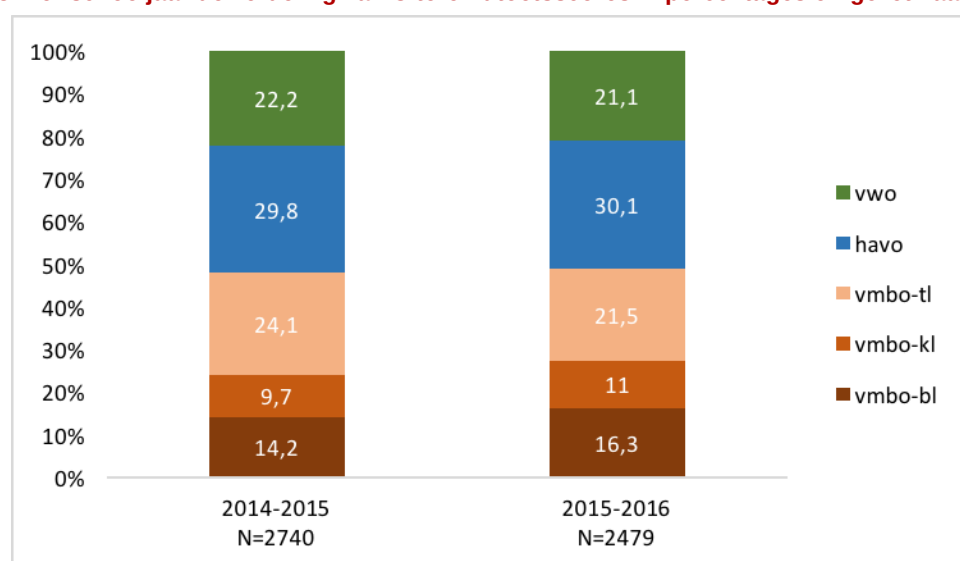
Cito-eindtoets

Zoals in de inleiding van deze paragraaf is vermeld, rapporteren we alleen de Cito-eindtoetsscores voor de schooljaren 2014-2015 en 2015-2016, omdat voor eerdere schooljaren te veel gegevens ontbreken.

Voor beide jaren waarover we wel rapporteren is de gemiddelde Cito-eindtoetsscore afgerond 535. Om iets te kunnen zeggen over de gemiddelde Cito-eindtoetsscores voor de twee schooljaren vóór de beleidsverandering hebben we andere bronnen geraadpleegd. De gegevens die bij de Inspectie bekend zijn, laten een redelijk eenduidig patroon zien: voor Utrecht een gemiddelde Cito-eindtoetsscore van 535 over tijd. We doen geen uitspraken over de toe- of afname van gemiddelde scores op de andere eindtoetsen (IEP of Route 8), omdat het voor die eindtoetsen om te kleine aantallen gaat.

In figuur 3 zijn de resultaten op de Cito-eindtoets met het oog op de vergelijkbaarheid met figuur 1 omgezet naar een niveau-advies volgens de geldende normen voor de Cito-eindtoets. De scores voor vmbo-bl lijken dan iets toe te nemen (van 14% naar 16%), vmbo-tl nemen iets af (24% naar 22%) en blijven de scores op havoniveau min of meer stabiel.

Figuur 3. Per schooljaar de verdeling van Cito-eindtoetsscores in percentages omgezet naar onderwijsniveau

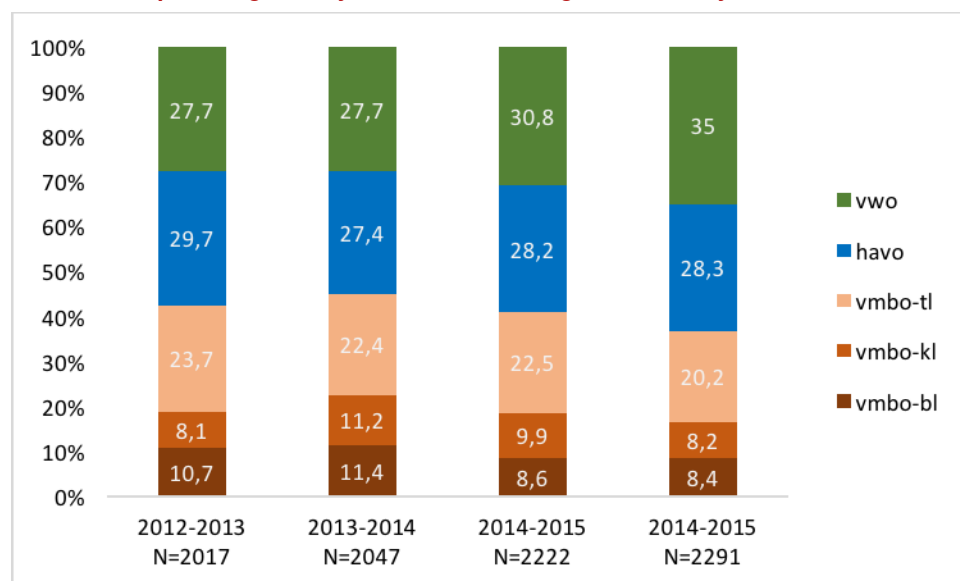


Schooladvies en Cito-eindtoets vergeleken

Er zijn enkele kleine, maar opmerkelijke verschillen te zien in de trends na de beleidsverandering die zichtbaar zijn in de figuren 1 en 3. Terwijl bij de afgegeven schooladviezen een trend zichtbaar is in de richting van meer vwo-adviezen, zien we dat niet terug in de Cito-eindtoetsscores vertaald naar vwo-niveau. Daarbij lijken de schooladviezen na de beleidsverandering voor vmbo-kl wat af te nemen en blijven de vmbo-bl schooladviezen gelijk, terwijl de Cito-eindtoetsscores op deze twee onderwijsniveaus juist eerder toe lijken te nemen. Twee overeenkomsten in beide figuren zijn de trends op het gebied van het vmbo-tl-niveau, deze lijkt over tijd af te nemen, en blijft het havoniveau min of meer stabiel.

Niveau van plaatsing leerjaar 1

Het niveau van plaatsing leerjaar 1, het onderwijsniveau waarop de leerling daadwerkelijk is geplaatst op de vo-school, is afgebeeld in figuur 4. De trend die zichtbaar is in figuur 4 volgt de trend in de enkelvoudige schooladviezen zoals die eerder in figuur 1 zichtbaar was.

Figuur 4. Niveau van plaatsing in leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs

Utrechtse advisering, plaatsing en op- en afstroom in het vo

Gegevens Inspectie van Onderwijs en CBS

In deze paragraaf kijken naar de hoogte van de advisering (*inclusief* bijstellingen), het niveau van plaatsing in het vo²¹, en de op- en afstroom van leerlingen in 2010-2011 tot en met 2015-2016. Het gaat om leerlingen die in de gemeente Utrecht naar school gaan. De bevindingen zijn gebaseerd op de databestanden zoals die bij de Inspectie van het Onderwijs en CBS bekend zijn. In deze databestanden zijn meer Cito-eindtoetsscores bekend en hierdoor konden de schooladviezen (po) en niveau van plaatsing (vo), in tegenstelling tot de vorige paragraaf, wel met de Cito-eindtoetsscores vergeleken worden.

Advisering en plaatsing

Figuren 5a en 5b laat de hoogte van de advisering en het niveau van plaatsing in het vo zien. Er is gekeken naar het niveau ten opzichte van de Cito-eindtoetsscore van een leerling²². Ervan uitgaande dat de Cito-eindtoetsscore een indicatie geeft van de capaciteiten van een leerling in groep 8, is de verwachting dat het niveau van advisering en de plaatsing in het voortgezet onderwijs overeenkomen met de Cito-eindtoetsscores.

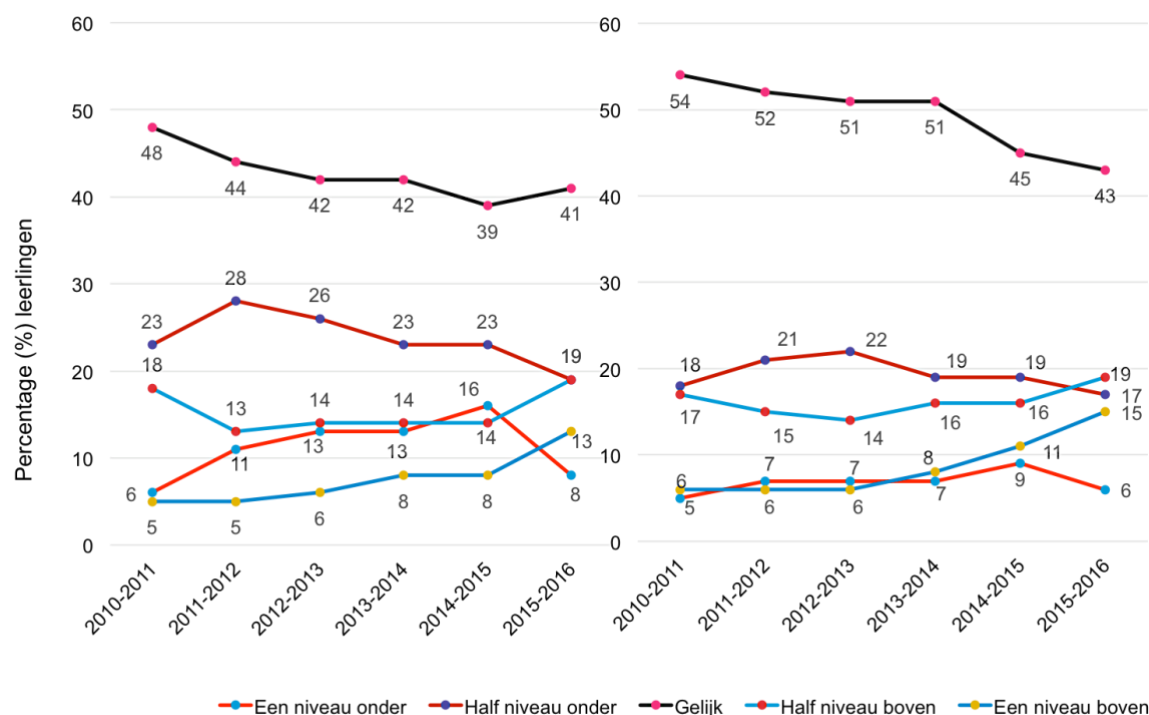
Het kan voorkomen dat de leerling hoger of lager scoort op de eindtoets in vergelijking met het niveau van het advies of plaatsing. Ook kan het voorkomen dat een leerling op een later moment alsnog afstroomt of juist opstroomt naar een ander niveau. Door dit in kaart te brengen, zien we in hoeverre het niveau gedurende de schoolloopbaan van de leerling consistent blijft of juist verandert.

²¹ De onderwijsniveaus van plaatsing in klas 1, zoals vermeld in DUO, kunnen meervoudig zijn. De rapportages van onderwijsniveaus in klas 1 lijken minder precies te zijn dan de rapportages van onderwijsniveaus in klas 3. Vermelding van het onderwijsniveau havo/vwo in klas 1, kan in de praktijk een havo-klas, een havo/vwo-klas of een vwo-klas zijn. In klas 3 zitten de meeste leerlingen op een enkelvoudig onderwijsniveau.

²² In Utrecht worden in principe enkelvoudige adviezen afgegeven. De Cito-eindtoetsscores zijn omgeschaald naar tussenniveaus. Met andere woorden: bij een Cito-eindtoetsscore die gelijkstaat aan havo/vwo en een havo-schooladvies is het advies 0,5 niveau onder de eindtoetsscore.

Figuur 5a Advisering t.o.v. Cito-eindtoetsscore

5b. Plaatsing t.o.v. Cito-eindtoetsscore.



In figuren 5a en 5b vallen meerdere ontwikkelingen op. Het aandeel leerlingen waarvan de advisering en plaatsing gelijk is aan het niveau van hun Cito-eindtoetsscore daalt gestaag. Tegelijk komt het de laatste jaren relatief vaker voor dat een advies of plaatsing hoger uitvalt dan de Cito-eindtoetsscore van leerlingen.²³

Het aandeel leerlingen met een advies of plaatsing van 1 niveau onder hun Cito-eindtoetsscore daalt in 2015-2016, terwijl in voorgaande jaren nog een stijging te zien is.

Op- en afstroom in het voortgezet onderwijs

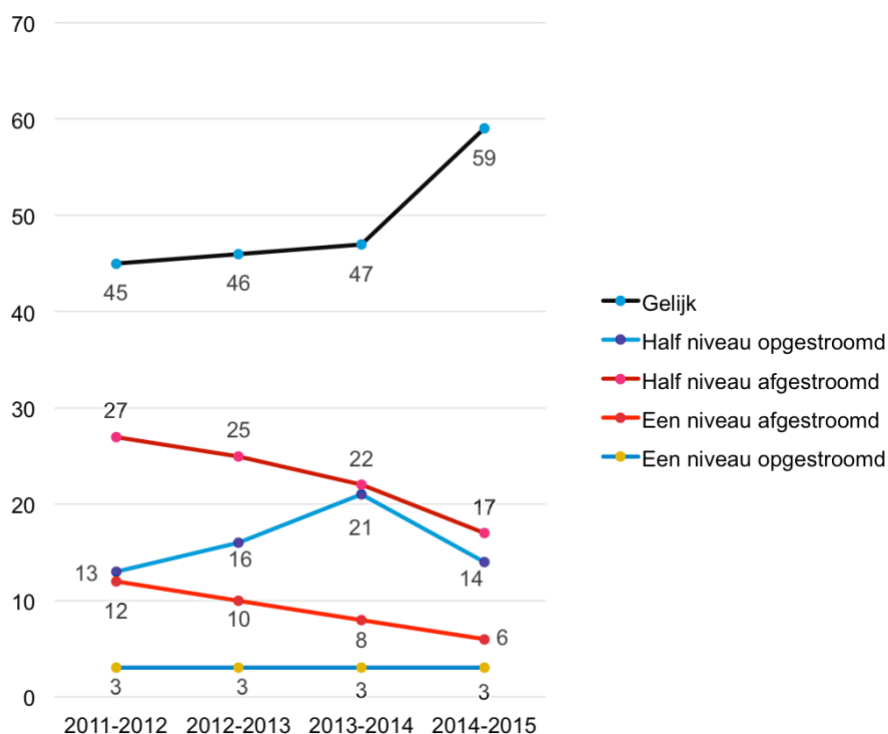
De grafiek in figuur 5c zet het niveau van leerlingen in leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs af tegen het niveau in leerjaar 1²⁴. De jaartallen onder de grafiek verwijzen daarbij naar het schooljaar waarin de leerlingen in leerjaar 1 zaten.

We zien dat het percentage afstromers geleidelijk daalt. Verder vormt het laatste cohort 2014-2015 in twee opzichten een trendbreuk. Het aandeel leerlingen dat op gelijk niveau blijft is jarenlang stabiel maar stijgt in 2014-2015 naar bijna 60%. Ook nam het aandeel leerlingen dat een half niveau opstroomt toe in voorgaande jaren, maar is deze groep in 2014-2015 weer kleiner geworden.

²³ In dit onderzoek zijn gegevens beschikbaar tot en met het schooljaar 2015-2016. Het is de vraag of deze trends van afnemende gelijke advisering t.o.v. Cito-eindtoetsscores en toenemende hogere advisering doorzetten door de toenemende aandacht onder scholen en schoolbesturen voor verschillen in onderwijskansen. Vanuit schoolbesturen wordt aangegeven dat het waarschijnlijk is dat deze trend inderdaad wordt omgeboogen.

²⁴ Bij het berekenen van de op-/afstroom zijn de leerlingen meegenomen die op een vo-school binnen de gemeente Utrecht zitten.

Leerlingen die een half niveau op- of afstromen zijn leerlingen die, zoals vermeld door de vo-scholen, in een combinatie brugklas begonnen zijn. Een half niveau afstroom betekent dat zij in het derde jaar vo op het laagste niveau van de twee niveaus uit de brugklas zitten (bijvoorbeeld een leerling die is begonnen op havo/vwo en later verder gaat in het havo). Een half niveau opstroom betekent dat zij in het derde jaar vo op het hoogste niveau van de twee niveaus uit de brugklas zitten (in het geval van een havo/vwo brugklas gaat de leerling dan verder op het vwo).

Figuur 5c Op- en afstroom; positie in leerjaar 3 ten opzichte van plaatsing in leerjaar 1

Conclusie

In de databestanden van de schoolbesturen zien we over de jaren heen een trend van een oplopend percentage vwo-adviezen. Die trend is niet te herleiden tot een stijging in de Cito-eindtoetsscores die gezien kunnen worden als een indicator van het bereikte niveau. Na de beleidsverandering loopt het percentage schooladviezen voor vmbo-kl af en blijft dat voor de vmbo-bl min of meer gelijk, terwijl het percentage Cito-eindtoetsscores dat een advies voor vmbo-kl en vmbo-tl zou rechtvaardigen toeneemt. De plaatsing in klas 1 van het voortgezet onderwijs (bepaald op basis van de data van de Utrechtse schoolbesturen) volgt de trend van de schooladviezen.

Ook de gegevens van de Inspectie laten zien dat het in Utrecht door de jaren heen minder vaak voorkomt dat het niveau van de advisering en het niveau van plaatsing in de brugklas consistent is met de behaalde Cito-eindtoetsscore van een leerling. Dat wil zeggen: Utrechtse leerlingen worden vaker hoger geadviseerd en geplaatst dan men zou verwachten op basis van deze Cito-eindtoetsscore. De belangrijkste bevinding met betrekking tot de op- en afstroom is dat er sprake is van een stabiel beeld: leerlingen lijken binnen het de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs vaker op hetzelfde niveau te blijven. Over wat er na deze drie jaar gebeurt, kan met de gegevens van dit onderzoek geen uitspraken worden gedaan.

4.2 Verschillen in onderwijskansen: een literatuurstudie

In de volgende paragrafen richten we ons op factoren die van invloed kunnen zijn op onderwijskansen van leerlingen. In deze paragraaf worden factoren beschreven die, volgens de (inter)nationale literatuur, verschillen in onderwijskansen gedurende de po-vo overgang mogelijk kunnen vergroten of verkleinen.

Vervolgens richten we ons in paragraaf 4.3 weer op de Utrechtse situatie. In die paragraaf wordt onderzocht in hoeverre opleidingsniveau van ouders en de wijk invloed uitoefenen op de onderwijskansen van leerlingen in Utrecht.

Tracking

In de literatuurstudie hebben we onderzocht in hoeverre een onderwijssysteem waarin sprake is van vroege ‘tracking’, zoals in Nederland, verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen kan versterken. Tracking houdt in dat leerlingen in het voortgezet onderwijs al in een vroeg stadium in hun onderwijsloopbaan worden ingedeeld in verschillende onderwijsniveaus, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt in Nederland (Contini & Scagni, 2011; Neuenschwander & Garrett, 2008). In veel andere landen is er geen sprake van tracking, of vindt tracking pas later in de schoolloopbaan plaats, zoals in Italië, Finland en Zweden (Contini & Scagni, 2011; Van de Werfhorst e.a., 2015). Het is de vraag wat de gevolgen van zo’n sterk op tracking gebaseerd systeem kunnen zijn voor verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen met verschillende achtergronden.

In hun reviewstudie concluderen Korpershoek en collega’s (2016) dat een vroege indeling naar tracks er over het algemeen toe leidt dat leerlingen met laagopgeleide ouders naar een lager vo-niveau doorstromen dan leerlingen met hoogopgeleide ouders (zie ook Onderwijsraad, 2014). Dit fenomeen is niet volledig terug te leiden naar verschillen in schoolprestaties van deze leerlingen op de basisschool (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Van de Werfhorst e.a., 2015). Zo weten laagopgeleide ouders minder goed de weg in het onderwijs waardoor ze bijvoorbeeld hun kind minder goed kunnen helpen bij het kiezen van de beste school, en zullen ze over het algemeen eerder een schooladvies accepteren ook omdat hun onderwijsambities vaak lager zijn. De inspectie merkt inderdaad op dat leerlingen met laagopgeleide ouders vaker kiezen voor een brede brugklas of een brugklas op een lager niveau dan op basis van hun score op een eindtoets zou kunnen. De consequentie is dat ze dan relatief vaak onderwijs krijgen aangeboden op een niveau dat lager is dan ze zouden aankunnen.

Leerlingen met een migratieachtergrond krijgen gemiddeld ook lagere schooladviezen. Dat is weliswaar voor een belangrijk deel toe te schrijven aan een gemiddeld lager opleidingsniveau van hun ouders, maar daarnaast is vroege selectie ook ongunstig voor deze leerlingen omdat ze hun schoolloopbaan in het po starten met een onderwijsachterstand maar deze achterstand gedurende hun schoolloopbaan (deels) inlopen (Roeleveld e.a., 2011). Hoe later het selectiemoment dus plaatsvindt, des te meer tijd ze hebben om die achterstand inhalen.

In Nederland wordt het moment van selectie feitelijk nog steeds vervroegd, omdat het aantal meerjarige brede brugklassen afneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Van de Werfhorst e.a., 2015). In meerjarige brede brugklassen zitten leerlingen met verschillende niveaus langer bij elkaar en wordt het moment van selectie dus ook uitgesteld. Zoals eerder omschreven lijkt deze afname in het aantal brede brugklassen vooral ongunstig te zijn voor de onderwijskansen van leerlingen met laagopgeleide ouders of met een migratieachtergrond.

Afgaand op al deze studies lijkt het aannemelijk dat een verschuiving van het moment van selectie naar een later moment in de schoolloopbaan verschillen in onderwijskansen kan verkleinen voor leerlingen met laagopgeleide ouders en zeker ook voor leerlingen met een migratieachtergrond. Een bijkomend voordeel van latere selectie naar tracks is bovendien dat op- en afstroom gemakkelijker georganiseerd kan worden doordat een leerling kan overstappen van het ene naar het andere onderwijsniveau of vakken op verschillende niveaus kan volgen (Van de Werfhorst e.a., 2015)²⁵.

Advisering

In deze literatuurstudie richten we ons ten tweede op de literatuur over de totstandkoming van het schooladvies van de basisschool, omdat dit advies in Nederland bindend is voor de plaatsing in het

²⁵ Het is overigens niet per definitie zo dat er in een systeem zonder tracking of met latere tracking minder verschillen in onderwijskansen bestaan, omdat in dergelijke systemen de niveauplaatsing vaak binnen de school plaatsvindt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld vakken op verschillende niveaus volgen. Hierdoor zijn verschillen in onderwijskansen in systemen met latere of geen tracking wellicht wat meer verborgen (Van de Werfhorst e.a., 2015). Bovendien is het voor leraren die lesgeven aan meer heterogene groepen lastiger om onderwijs te verzorgen dat aansluit bij de capaciteiten van individuele leerlingen. In de praktijk van brede brugklassen is het risico groter dat leerlingen die relatief makkelijk leren niet adequaat worden bediend omdat leraren het niveau aanpassen aan de leerlingen die het moeilijker hebben om mee te komen (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

voortgezet onderwijs van een leerling. Volgens de Inspectie worden de adviezen na de na de veranderingen met de betrekking tot de positie van de eindtoets bij de overgang po-vo in het schooljaar 2014-2015 (afnemen van een eindtoets po verplicht, maar wordt alleen gebruikt om schooladvies eventueel naar boven bij te stellen) vaker bijgesteld. Op landelijk niveau lijken kinderen met hoogopgeleide ouders te profiteren van het bijstellen van het schooladvies (als het schooladvies een heel niveau lager is dan de score op de Centrale Eindtoets). Ook leerlingen met een migratieachtergrond krijgen vaker bijstelling van het schooladvies dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Onderwijsverslag: de Staat van het Onderwijs, 2015/2016). Een schooladvies dat niet passend is bij de capaciteiten van een leerling, kan verschillen in onderwijskansen versterken. Als het schooladvies bovendien niet goed aansluit bij de capaciteiten van een leerling en die leerling vervolgens op een te laag of te hoog niveau terecht komt, heeft dit grote gevolgen voor de verdere schoolloopbaan (De Boer et al., 2010; Korthals, 2015). Om deze reden is in deze literatuurstudie nagegaan welke factoren, die gerelateerd zijn aan de achtergrond van leerlingen, een rol spelen in de totstandkoming van het schooladvies. Bij de totstandkoming van het schooladvies spelen niet alleen inschattingen van bijvoorbeeld werkhouding van de leerling een rol, maar vooral ook (objectieve) toetsresultaten die zijn verzameld in het leerlingvolgsysteem (handreiking PO raad; Smeets, Van Kuijk & Driessen, 2014). De verschillen tussen kinderen met laag- en hoogopgeleide ouders blijken over het algemeen minder groot te zijn wanneer adviezen worden gebaseerd op gestandaardiseerde toetsen dan wanneer dat wordt overgelaten aan het oordeel van de leraar (Bol et al., 2014; Caro, Lenkeit, Lehmann, & Schwippert, 2009; Claasen & Mulder, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2017; Schneider & Tieben, 2011; Timmermans, 2013). De Cito-toetsen die leerlingen gedurende het po maken en de Cito-eindtoets (en vergelijkbare eindtoetsen zoals de IEP-eindtoets en Route 8) zijn voorbeelden van gestandaardiseerde toetsen. Ook blijkt dat de verschillen in onderwijskansen afnemen wanneer de adviezen gebaseerd wordt op eerdere prestaties (Korthals, 2015).

Alhoewel bij een aantal leraren (onbewuste) vooroordelen kunnen meespelen in hun oordeel over hun leerlingen (De Boer et al., 2010; Glock et al., 2013; Nurnberger et al., 2016; Van den Bergh et al., 2010), blijkt uit de literatuur dat die verklarende rol van achtergrondkenmerken van leerlingen vooral *indirect* is (Kloosterman, 2010; Luyten, 2004): Leraren adviseren gemiddeld niet lager *omdat* leerlingen lager opgeleide ouders of een migratieachtergrond hebben, maar baseren hun advies op factoren die vaak *samenhangen* met de achtergrond van leerlingen (Korpershoek et al., 2016). Het gaat om factoren zoals:

- *Prestaties.* Leerlingen met laagopgeleide ouders en leerlingen met een migratieachtergrond presteren gemiddeld relatief minder goed op school (Oomens, Scholten & Luyten, 2017). Effecten van het opleidingsniveau van ouders en migratieachtergrond zijn daarbij niet altijd goed te onderscheiden (Hustinx & Meijnen, 2001; Lüdemann & Schwerdt, 2013; Van der Veen, 2003). Wel is duidelijk dat factoren zoals ouderbetrokkenheid belangrijk zijn. Leerlingen met hoogopgeleide ouders krijgen van huis uit ook bijvoorbeeld complexere taal mee die hen een belangrijke voorsprong geeft.
- *Ouderbetrokkenheid en -verwachtingen.* Ouders van laagopgeleide leerlingen zijn minder (of voor de leraar minder zichtbaar) betrokken bij de schoolloopbaan van hun kind (e.g., Lee & Bowen, 2006) en zijn vaak ook minder zichtbaar op school. Bovendien lijkt bij laagopgeleide ouders het aspiratieniveau dat zij voor hun kinderen hebben vaak lager, waardoor deze leerlingen bijvoorbeeld minder gestimuleerd worden om huiswerk te maken (zie voor een overzicht: Korpershoek et al., 2016). De betrokkenheid en de verwachtingen van hoogopgeleide ouders kan zichtbaar worden door de druk die sommige ouders op de leraar leggen om een hoog schooladvies te geven of het schooladvies bij te stellen (Driessen, 2006; Kloosterman & de Graaf, 2010; Oomens et al., 2017)
- *Groeipotentieel.* Een studie uit Duitsland liet zien dat leraren bij het bepalen van het schooladvies niet alleen keken naar hoe goed een leerling presteerde, maar ook naar zijn of haar vooruitgang of groei in schoolprestaties (Caro et al., 2009). Het is niet bekend in hoeverre leraren in Nederland dit ook meewegen. Gezien het feit dat leerlingen met een migratieachtergrond hun initiële achterstand enigszins in het primair onderwijs inlopen (Roeleveld et al., 2011) en dus groeipotentieel laten zien, zou het meewegen van groei in schoolprestaties voor deze groep weleens gunstig kunnen uitpakken.

- *Werkhouding en relatie met leraar.* Leerlingen met laagopgeleide ouders en leerlingen met een migratieachtergrond worden door hun leraar vaak relatief minder gunstig beoordeeld op werkhouding (Hornstra e.a., 2013) en ook vinden leraren hun relatie met leerlingen met een migratieachtergrond minder goed (Thijs e.a., 2012). Docenten blijken dit in hun schooladvies mee te wegen (Driessen & Van Langen, 2011; Korpershoek et al., 2016). Uit onderzoek blijkt dat de mate waarin een leerling consciëntieus (zorgvuldig) is, bijna een even groot effect heeft op schoolprestaties als IQ (Poropat, 2009). Uit een meta-analyse van Cerasoli, Nicklin en Ford (2014) bleek daarnaast dat zowel intrinsieke, als extrinsieke motivatie voorspellend zijn voor schoolprestaties. Ook werkhouding is dus een belangrijke voorspeller van schoolprestaties (Hornstra et al., 2013). Het is van belang op te merken dat veel van dergelijke niet-cognitieve factoren niet stabiel in de tijd te zijn: ze kunnen veranderen naarmate leerlingen ouder worden en verschillen per situatie (e.g., Martin et al., 2015). Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat leerlingen die in het basisonderwijs minder gemotiveerd zijn, in het voortgezet onderwijs wel gemotiveerd raken, bijvoorbeeld wanneer ze daar voldoende uitgedaagd en gemotiveerd worden.

Conclusie

In paragraaf 4.1 wordt beschreven dat Utrechtse leerlingen binnen de eerste drie jaren²⁶ van het voortgezet onderwijs over het algemeen op hetzelfde niveau blijven. In de literatuur wordt dit aangeduid als ‘pad-afhankelijkheid’: de plaatsing in klas 1 van het voortgezet onderwijs is bepalend voor de verdere schoolloopbaan. Een vroege indeling in ‘paden’ of ‘tracks’ is ook een kenmerk van het Nederlandse onderwijssysteem omdat leerlingen relatief vroeg worden geselecteerd voor een bepaald type vervolgonderwijs. Eerder onderzoek laat zien dat vroege selectie vooral ongunstig uitpakt voor leerlingen van ouders met een lager opleidingsniveau en vooral ook leerlingen met een migratieachtergrond. Deze leerlingen halen op school taalachterstanden in en ontwikkelen zich daardoor relatief snel. Door lagere plaatsing in het vo en ‘pad-afhankelijkheid’ halen deze leerlingen echter op een relatief laag niveau hun vo-diploma. Een verschuiving van het moment van selectie naar een later moment in de schoolloopbaan kan verschillen in onderwijskansen verkleinen. De afname van het percentage brede brugklassen is vanuit dat perspectief niet gewenst. Ook een schooladvies dat past bij de inschatting van de capaciteiten van een leerling en vervolgens de plaatsing in het voortgezet onderwijs is van belang. In paragraaf 4.2 zijn de factoren beschreven die in de (inter)nationale literatuur naar voren komen als relevant voor de totstandkoming van het schooladvies. In hoofdstuk 5 en 6 bouwen we hierop voort.

In de volgende paragraaf richten we ons weer op de Utrechtse situatie en zullen eerst de verschillen in onderwijskansen voor leerlingen van ouders met verschillende opleidingsniveaus in kaart worden gebracht. Ook wordt de invloed van de wijk waar de leerling woont of naar school gaat op onderwijskansen onderzocht.

4.3 De invloed van opleidingsniveau ouders en de wijk

Het SCP en de WRR noemden het opleidingsniveau al ‘de nieuwe scheidslijn die door Nederland loopt’. De wereld van laag- en hoogopgeleiden is binnen allerlei leefgebieden steeds meer gescheiden²⁷. Zo ook in het onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs luidde afgelopen twee jaar de alarmbel waar het ging over verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus²⁸.

In de Staat van het Onderwijs, Onderwijsverslag 2014-2015 wordt vermeld dat de verschillen in onderwijskansen in Nederland toenemen: “...*Het opleidingsniveau van ouders is steeds bepalender voor de onderwijskansen van een leerling, ook bij het basisschooladvies. Door gerichtere plaatsing* [red. in de

²⁶ In dit onderzoek was alleen mogelijk om van klas 3 terug te kijken naar klas 1.

²⁷ SCP en WRR – Bovens, M., Dekker, P. & Tiemeijer, W. (2014) Gescheiden werelden?

²⁸ Inspectie van het Onderwijs (2017) De Staat van het Onderwijs 2015/16

brugklas] en eerdere selectie komen leerlingen van lager opgeleide ouders bovendien op een lager niveau uit dan even slimme leerlingen van hoger opgeleide ouders... Leerlingen met hoger opgeleide ouders krijgen niet alleen een hoger advies, maar komen ook vaker in het eerste jaar in een brugklas op een hoger niveau. Bij de overgang naar leerjaar 2 en leerjaar 3 komen ze opnieuw hoger uit dan hun klasgenoten met lager opgeleide ouders.”

In deze paragraaf zoomen we in op Utrecht en worden voor deze stad de aard en omvang van verschillen in onderwijskansen van leerlingen die in Utrecht naar school gaan in kaart gebracht. Als eerste gaan we in op de invloed van het opleidingsniveau van ouders op de schoolloopbanen van leerlingen in Utrecht. Als laatste kijken we naar de invloed van de wijk, omdat er een beeld bestaat dat onderwijskansen afhankelijk zijn van de wijk waar een leerling naar school gaat of woont.

Dit hoofdstuk is gebaseerd op gegevens die over de gemeente Utrecht beschikbaar zijn bij de Inspectie van het Onderwijs en het CBS. De resultaten hebben betrekking op leerlingen die op een school zitten in de gemeente Utrecht, de Cito-eindtoets hebben gemaakt en waarvan bij de inspectie bekend is wat het opleidingsniveau is van de ouders²⁹.

Opleidingsniveau ouders en onderwijskansen

In deze paragraaf presenteren we de schoolloopbaan van Utrechtse leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus. We bekijken het meest recente schooljaar waar we gegevens over hebben: schooljaar 2015-2016. Daarna komt de ontwikkeling door de jaren heen aan bod. Door te kijken hoe de schoolloopbaan zich ontwikkelt bij leerlingen met laag- en hoogopgeleide ouders krijgen we inzicht in hoeverre er sprake is van verschillen tussen deze groepen leerlingen.

Verschillen op basis van opleidingsniveau ouders in schooljaar 2015- 2016

Samengevat zien we in het jaar 2015-2016 dat leerlingen van laagopgeleide ouders een grotere kans hebben om een lager onderwijsniveau geadviseerd te krijgen en op een lager onderwijsniveau geplaatst te worden dan men zou verwachten op basis van hun Cito-eindtoetsscore. Verder is de kans om af te stromen iets groter en de kans om op te stromen iets kleiner dan bij leerlingen met hoogopgeleide ouders. Hieronder laten we de resultaten in meer detail zien.

In figuur 6a zien we de kans voor een leerling om een hoger of lager advies te krijgen dan op basis van de Cito eindtoetsscore verwacht kan worden. Deze kans is weergegeven voor elk type opleidingsniveau van de ouders. Het gaat om de kans om een bepaald advies of plaatsing in het vo te krijgen, bij gelijke eindtoetsscore, geslacht, etnisch-culturele achtergrond en wijk. Ervan uitgaand dat de Cito-eindtoetsscore een indicatie geeft van de capaciteiten van leerlingen, verwachten we dat leerlingen met dezelfde Cito-eindtoetsscore ook een vergelijkbare schoolloopbaan hebben.

In figuren 6a en 6b zien we dat leerlingen met laagopgeleide ouders een grotere kans hebben op een advies van een half of heel niveau onder de Cito-eindtoetsscore.³⁰ Met andere woorden: deze leerlingen hebben een grotere kans op een lager schooladvies dan dat de Cito-eindtoetsscore uitwijst dan leerlingen van hoogopgeleide ouders met dezelfde Cito-eindtoetsscore.³¹

Daarnaast hebben leerlingen met laagopgeleide ouders minder kans op een advies dat hoger is dan op basis van de Cito-eindtoetsscore verwacht kan worden. De kans op een advies van een half of heel niveau hoger dan de eindtoetsscore is 2,1 keer zo klein als je ouders een diploma op mbo-1 niveau of lager hebben in

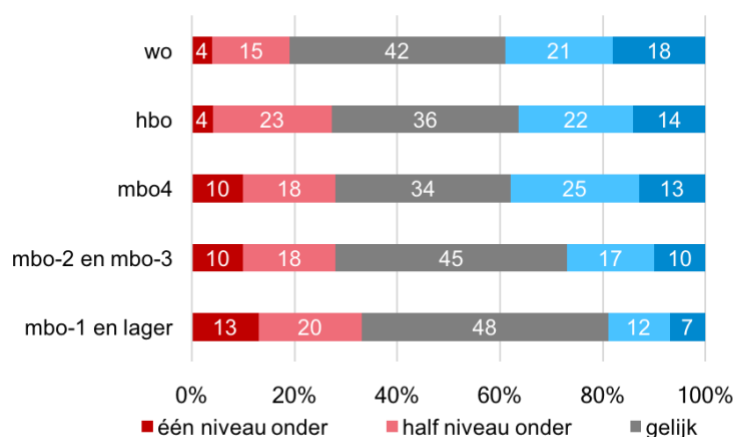
²⁹ Er zijn 12.260 leerlingen meegenomen in de analyses die de Cito-eindtoets hebben gemaakt en waarvan het opleidingsniveau van ouders bekend is. Dit is 68% van het totaal aantal Utrechtse leerlingen (2010/11 t/m 2015/16).

³⁰ Een advies of plaatsing van een half niveau hoger/lager is mogelijk omdat de Cito-eindtoetsscores omgeschaald zijn naar tussenniveaus.

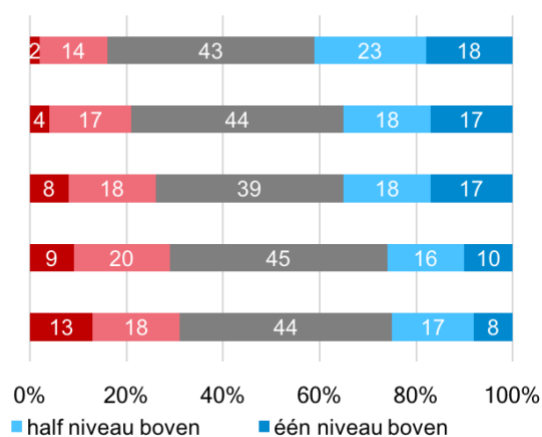
³¹ Leerlingen van ouders met mbo-1 diploma of lager hebben 1,8 keer zo grote kans op een lager advies dan verwacht wordt op basis van de Cito-eindtoets, dan leerlingen van wo-geschoole ouders.

vergelijking met ouders die wo hebben gevolgd. Verschillen tussen leerlingen van ouders met een mbo2, mbo3, mbo4 of hbo-diploma zijn ook te zien, maar minder groot. Hetzelfde beeld zien we bij de plaatsing in het vo (figuur 6b).

Figuur 6a. Kans in % op een hoger of lager advies dan Cito-eindtoetsscore per opleidingsniveau ouders (2015-2016)

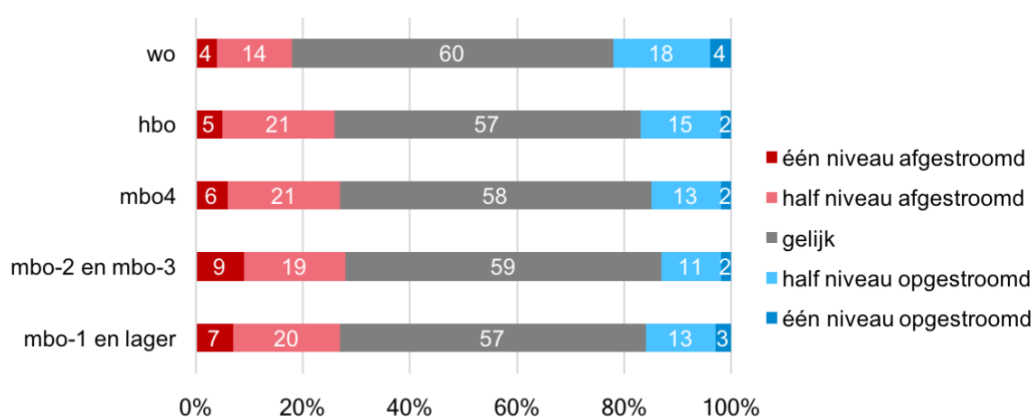


Figuur 6b. Kans in % op een plaatsing hoger of lager dan Cito-eindtoetsscore per opleidingsniveau ouders (2015-2016)



Naast advisering en plaatsing, is ook de op- en afstroom in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs vergeleken. Verschillen tussen leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus zijn bij figuur 6c minder duidelijk dan bij de advisering en plaatsing. De figuren laten wel zien dat met ouders met een wo-achtergrond een minder grote kans hebben om af te stromen en een wat grotere kans hebben om op te stromen vergeleken met leerlingen met dezelfde Cito-eindtoetsscore maar met ouders van een ander opleidingsniveau.

Figuur 6c. Kans in % op op- en afstroom per opleidingsniveau ouders: positie cohort 2013-2014 in leerjaar 3



Uit de resultaten kunnen we concluderen dat leerlingen van ouders met een mbo-1 opleiding of lager een grotere kans hebben op een *lager* schooladvies en plaatsing en een minder grote kans op een *hoger* advies en plaatsing dan dat verwacht wordt op basis van de Cito-eindtoetsscore, in vergelijking met leerlingen van ouders met een wo-achtergrond (en een vergelijkbare Cito-eindtoetsscore).

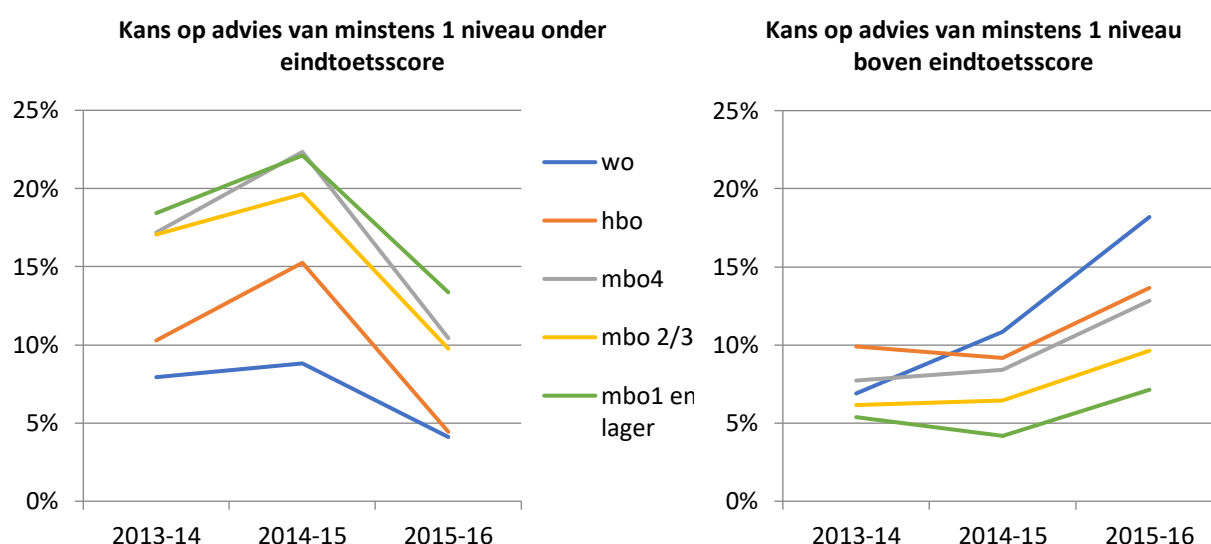
Bij de af- en opstroom in de eerste drie jaar binnen het voortgezet onderwijs zien we iets minder grote verschillen. Wel hebben leerlingen met wo-geschoolde ouders een minder grote kans om af te stromen en wat grotere kans om op te stromen in het voortgezet onderwijs vergeleken met leerlingen met dezelfde Cito-eindtoetsscores maar laagopgeleide ouders. In de analyses is gecorrigeerd voor wijk, geslacht en etnisch-culturele achtergrond.

Ontwikkeling in verschillen op basis van opleidingsniveau ouders door de jaren heen

In de vorige paragraaf wijzen de analyses uit dat er in 2015-2016 verschillen bestaan in de onderwijsloopbanen van leerlingen met dezelfde Cito-eindtoetsscores, maar met ouders van verschillende opleidingsniveaus. In deze paragraaf kijken we naar de ontwikkeling door de jaren heen. Over de jaren heen lijken de verschillen tussen leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus wat kleiner te worden met betrekking tot het krijgen van een lager advies dan de eindtoetsscore of afstromen. Met betrekking tot het krijgen van een hoger advies/plaatsing dan de Cito-eindtoetsscore of opstromen lijken de verschillen tussen de leerlingen groter te worden door de jaren heen. Hieronder laten we de uitkomsten in meer detail zien.

In figuur 7a staat de kans per opleidingsniveau om een advies te krijgen dat minstens één niveau lager (links) of hoger (rechts) uitvalt dan men zou verwachten op basis van de Cito-eindtoetsscore van de leerling. Hoe meer de lijnen uit elkaar lopen, hoe meer leerlingen van laag- en hoogopgeleide ouders verschillen. Als eerste lijken kinderen met hoogopgeleide ouders een minder grote kans te hebben op een lager advies (ten opzichte van de Cito-eindtoetsscore) in vergelijking met leerlingen van laagopgeleide ouders. De verschillen worden iets groter na de beleidsverandering (2014-2015) ten opzichte van 2013-2014 om vervolgens in 2015-2016 weer iets kleiner te worden. Ook hebben leerlingen met hoogopgeleide ouders, in het bijzonder wo-geschoolde ouders, steeds vaker een grotere kans op een relatief hoog advies. Het verschil met leerlingen met laagopgeleide ouders lijkt hierdoor groter te worden door de jaren heen. Dit kunnen we zien omdat in Figuur 7a (rechts) de lijnen steeds meer uit elkaar lopen.

Figuur 7a. Kans op advies van minstens 1 niveau onder en boven eindtoetsscore, per opleidingsniveau ouders

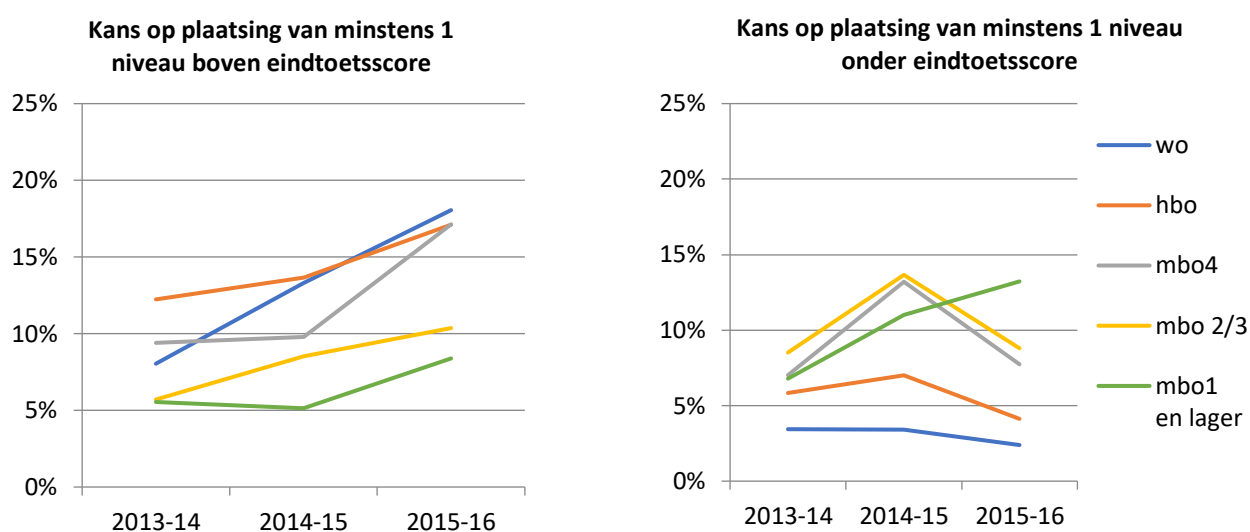


In figuur 7b staat de kans per opleidingsniveau om in klas 1 van het vo geplaatst te worden op een niveau dat minstens één niveau lager (links) of hoger (rechts) uitvalt dan men zou verwachten op basis van de eindtoetsscore van de leerling. Hoe meer de lijnen uit elkaar lopen, hoe meer verschillen er bestaan tussen leerlingen van laag- en hoogopgeleide ouders. De kans op plaatsing onder het niveau dan wat verwacht wordt

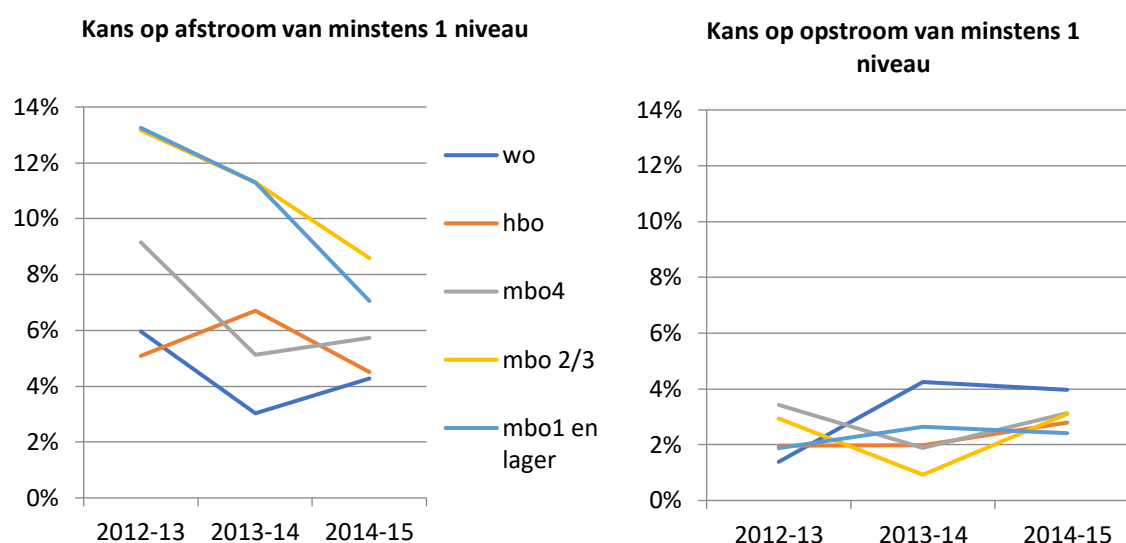
op basis van de Cito-eindtoetsscore lijkt voor leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus in 2014-2015 wat groter te worden (ten opzichte van 2013-2014) om vervolgens in 2015-2016 weer iets dichterbij elkaar te komen.

Een uitzondering zijn leerlingen met ouders met een diploma van mbo 1 of lager. Bij hen lijkt de kans om lager geplaatst te worden steeds groter te worden ten opzichte van de andere leerlingen met vergelijkbare Cito-eindtoetsscores maar ouders met andere opleidingsniveaus. De verschillen tussen leerlingen van ouders met verschillende opleidingsniveaus om minstens 1 niveau hoger geplaatst te worden dan de Cito-eindtoetsscore lijken iets toe te nemen: de lijnen lopen in 2015-2016 meer uiteen dan in 2013-2014.

Figuur 7b. Kans op plaatsing vo van minstens 1 niveau onder en boven eindtoetsscore, per opleidingsniveau ouders



Als laatste geven we de op-/afstroom in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs weer in figuur 7c. De kans om minstens 1 niveau af te stromen (links) en de kans om minstens 1 niveau op te stromen (rechts) zijn per opleidingsniveau van ouders te zien. Verschillen in afstroom lijken door de jaren heen kleiner te worden. Vooral leerlingen met ouders van mbo 3 en lager lijken een minder grote kans te hebben om af te stromen en komen hierdoor dichterbij de andere leerlingen. Bij de kans om minstens 1 niveau op te stromen, vallen vooral leerlingen met wo-geschoolde ouders op. De kans om op te stromen lijkt voor deze groep leerlingen over de jaren heen gestegen, waardoor de verschillen met de overige leerlingen groter zijn geworden.

Figuur 7c. Kans op op-/afstroom van minstens 1 niveau in leerjaar 3, door de jaren heen

Samenvattend lijken er over de jaren heen veranderingen zichtbaar in hoeverre de schoolloopbanen van leerlingen met laag- en hoogopgeleide ouders uiteenlopen. De verschillen tussen leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus lijken kleiner te worden met betrekking tot de kans op een lager advies of afstroom naar een lager niveau. Leerlingen van laagopgeleide ouders lijken een steeds minder grote kans te hebben om een lager advies te krijgen en een minder grote kans te hebben om af te stromen, waardoor zij steeds meer dezelfde kansen lijken te (de kans op laag advies/kans op afstroom) krijgen als hun leeftijdsgenoten met ouders van andere opleidingsniveaus. Een uitzondering is de *plaatsing* van leerlingen waarvan de ouders mbo1 of lager geschoold zijn. De kans om lager geplaatst te worden dan op basis van de Cito-eindtoets verwacht mag worden, lijkt voor deze leerlingen door de jaren op te lopen in vergelijking tot leerlingen met ouders van andere opleidingsniveaus. Met betrekking tot de kans op het krijgen van een hoger advies/plaatsing of de kans om op te stromen naar een hoger niveau lijken de verschillen tussen de leerlingen juist groter worden door de jaren heen. Leerlingen met hoogopgeleide ouders lijken door de jaren een grotere kans te hebben op een hoger advies of om op te stromen dan hun leeftijdsgenoten van ouders met een ander opleidingsniveau (en vergelijkbare Cito-eindtoetsscores). Dit verschil lijkt toe te nemen.

Een kanttekening is wel nodig bij de bevindingen met betrekking tot de tijdontwikkeling. Het is in dit onderzoek helaas niet mogelijk om te corrigeren voor verschillen in leerlingenpopulatie tussen de schooljaren. Eventuele verschillen tussen jaren kunnen hierdoor beïnvloed worden.

Onderwijsloopbaan op basis van wijk

Naast opleidingsniveau hebben we ook gekeken naar verschillen in kansen tussen wijken. In Utrecht bestaat bij velen het beeld dat afhankelijk van de wijk waar een leerling naar school gaat of woont, leerlingen andere onderwijskansen krijgen. Om deze reden kijken we naar de invloed van het wijkniveau.

We hebben per wijk gekeken naar de advisering (po), de plaatsing in het vo en de op-/afstroom. Een leerling is daarbij in een bepaalde wijk ingedeeld op basis van de postcode van haar of zijn school. Uit de analyses blijkt dat verschillen tussen scholen groter zijn dan verschillen tussen wijken. Omdat scholen binnen één wijk van elkaar verschillen, en die verschillen dus belangrijker zijn dan verschillen tussen wijken, moeten verschillen tussen wijken voorzichtig worden geïnterpreteerd.

Een groot deel van de wijken zijn ook vergelijkbaar met elkaar als het gaat om advisering, plaatsing en op- en afstroom. Er zijn enkele wijken die in 2015-2016 op sommige punten afwijken. Het beeld is echter niet

consistent als we deze wijken in voorgaande schooljaren bekijken. Opnieuw is in de analyses gecorrigeerd voor eindtoetsscore, geslacht, etnisch-culturele achtergrond en opleidingsniveau van ouders van de leerlingenpopulatie. Eventuele wijkverschillen kunnen om deze reden niet verklaard worden door verschillen op deze gebieden. Net zoals bij de analyses op het opleidingsniveau van ouders kunnen we met de huidige gegevens niet vaststellen waardoor verschillen tussen wijken dan wel worden veroorzaakt.

Naast een wijkindeling op basis van waar de school staat, hebben we ook gekeken naar verschillen tussen wijken op basis van waar de leerling woont. In een dergelijke indeling behoort een leerling tot een wijk als zij of hij op een postcode woont die in de betreffende wijk valt. Met deze nieuwe indeling op woonwijk geldt opnieuw dat de meeste wijken onderling op elkaar lijken. Per jaar zijn er één of twee wijken die iets afwijken. Per schooljaar is dit een andere wijk, waardoor verschillen in onderwijskansen in elk geval niet consistent lijken te zijn.

4.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is in paragraaf 4.1 een algemeen beeld van Utrecht geschetst met betrekking tot de advisering, plaatsing en op- en afstroom in het voortgezet onderwijs. Dit beeld laat zien dat Utrechtse leerlingen vaker hoger geadviseerd en geplaatst lijken te worden dan op basis van de eindtoetsscore verwacht wordt. Onderadvisering lijkt daarentegen steeds minder vaak voor te komen. Het beeld lijkt bij de op- en afstroom in de eerste drie jaar van het vo stabiel: leerlingen lijken binnen het voortgezet onderwijs in de eerste drie jaar vaker op hetzelfde niveau te blijven en daarmee meer ‘padafhankelijk’ te zijn, wat betekent dat het onderwijsniveau waarop je instroomt steeds meer bepalend is voor het uiteindelijke vo-diploma dat je haalt.

In paragraaf 4.3 is vervolgens beschreven dat leerlingen met laagopgeleide ouders in 2015-2016 een grotere kans hebben om een lager schooladvies te krijgen en lager geplaatst te worden dan op basis van wat er op de Cito-eindtoetsscores verwacht kan worden. Leerlingen met laagopgeleide ouders lijken ook een grotere kans te hebben om af te stromen dan leerlingen van hoogopgeleide ouders, hoewel de verschillen hier minder groot zijn dan bij de advisering en plaatsing. De leerlingen zijn vergeleken met leerlingen met gelijke Cito-eindtoetsscores, geslacht, wijk en (migratie)achtergrond. Alleen het opleidingsniveau van ouders verschilde. De verschillen zijn het grootst als leerlingen met ouders met mbo1-diploma (of lager) worden vergeleken met ouders van wo-niveau. Onderlinge verschillen tussen leerlingen van ouders met een mbo2, mbo3, mbo4 of hbo-diploma zijn ook te zien, maar deze verschillen zijn minder groot.

Over de jaren heen lijken de verschillen tussen leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus kleiner te worden met betrekking tot de kans op het krijgen van een lager advies dan verwacht wordt op basis van de Cito-eindtoetsscore of het afstromen naar een lager niveau. Dit kan samenhangen met de bevindingen uit paragraaf 4.1. Immers, Utrecht breed komt onderadvisering en afstroom steeds minder vaak voor. Met betrekking tot de kans op het krijgen van een relatief hoog advies/plaatsing ten opzichte van de Cito-eindtoetsscore en de kans om op te stromen naar een hoger niveau lijken de verschillen tussen leerlingen groter te worden door de jaren heen. Vooral leerlingen met hoogopgeleide ouders lijken hiervan door de jaren heen te profiteren.³² Dat de verschillen groter worden op dit vlak, kan samenhangen met het feit dat relatief hogere advisering en plaatsing vaker voorkomen in Utrecht. Dit is niet het geval bij opstroom, dit komt niet vaker voor (zie ook paragraaf 4.1).

Het wijkniveau lijkt in het debat over verschillen in onderwijskansen er in Utrecht minder relevant. Verschillen tussen scholen in advisering, plaatsing in het vo en op- en afstroom zijn groter dan verschillen tussen wijken. Er bestaan wel enkele verschillen tussen wijken, maar het beeld is niet consistent door de jaren heen.

³² Het is niet mogelijk om te corrigeren voor verschillen in leerlingenpopulatie tussen de schooljaren. Eventuele verschillen tussen jaren kunnen hierdoor beïnvloed worden.

5 HET SCHOOLADVIES ONDER DE LOEP: VOORSPELLEN VAN ADVISERING EN NIVEAU IN HET TWEEDE LEERJAAR VAN HET VO

5.1 Inleiding

De literatuurstudie in paragraaf 4.2 liet zien dat verschillen in onderwijskansen mogelijk verkleind kunnen worden als de schooladviezen gebaseerd worden op toetsgegevens uit de eerdere schoolloopbaan.

In het eerste deel van dit hoofdstuk beschrijven we daarom ten eerste in hoeverre het Utrechtse schooladvies (zonder bijstellingen) kan worden voorspeld aan de hand van LVS-toetsscores uit groep 5 t/m 8.³³ De belangrijkste richtlijn voor scholen is het advies te baseren op de toetsscores van de leerling. Op deze manier wordt het geven van een advies zo objectief mogelijk ingezet. Landelijk zegt 85% van de scholen hun advisering (deels) te baseren op toetsscores uit groep 8, en zelfs 98% van de scholen op toetsscores uit eerdere groepen (Oomens & Scholten, 2017). Het belang van het gebruiken van toetsscores is in de gemeente Utrecht verder onderstreept door het op te nemen in de lokale afspraken die de richtlijnen van de PO raad volgen. Om deze reden verwachten we in de gemeente Utrecht een sterke samenhang tussen toetsscores en advisering.

Het is mogelijk dat naast de toetsgegevens ook andere aspecten bewust of onbewust bij de advisering meespelen (zie ook paragraaf 4.2). Daarom onderzoeken we de invloed van leerlingkenmerken (zoals geslacht en sociaal-economische status (SES)) en schoolkenmerken (zoals schoolgrootte en het aandeel gewichtenleerlingen op school) op de advisering. De relevantie van schoolkenmerken wordt benadrukt door de Inspectie, die wijst op grote verschillen tussen scholen onderling in de advisering (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Om dit nader te onderzoeken gebruiken we een meerniveau-analyse die rekening houdt met de inbedding van leerlingen in scholen. Daarnaast zijn leerlingkenmerken van belang. In landelijk onderzoek geeft 43% van de scholen aan de thuissituatie van leerlingen mee te nemen in de advisering (Oomens & Scholten, 2017). In dit hoofdstuk bestuderen we de thuissituatie aan de hand van de SES van leerlingen. Ook kijken we of het geslacht van leerlingen een rol speelt in de advisering. Het opleidingsniveau van ouders en gedragskenmerken van leerlingen zijn niet beschikbaar in de gegevens en zijn niet meegenomen in dit hoofdstuk.

Als laatste onderzoeken we in hoeverre het schooladvies een voorspeller kan zijn voor de voortgang in het tweede jaar van het vo. Dit geeft ons enigszins inzicht in hoeverre het schooladvies kan samenhangen met de verdere schoolloopbaan van een leerling. De analyses zijn uitgevoerd op schoolloopbaangegevens die de Utrechtse po en vo scholen hebben aangeleverd. We beschikken over schoolloopbaangegevens van een deel van de leerlingen met betrekking tot het eerste en tweede jaar in het vo. We kijken hierbij naar het niveau in het tweede jaar van het vo en de Cito 0 en 1 scores.

5.2 De relatie tussen LVS-toetsscores en advisering

Deze paragraaf bespreekt de mate waarin LVS-toetsscores uit de basisschooltijd de advisering van Utrechtse leerlingen voorspellen. We verwachten in de gemeente Utrecht een sterke samenhang tussen de LVS-toetsscores en de advisering. In de gemeente Almere voorspellen de scores in Begrijpend Lezen, Spelling en Rekenen-Wiskunde 78% van de variatie in het advies (van Aarsen & Broekman, 2013). In de gemeente Utrecht is het gebruik van de LVS-toetsscores in de lokale procedure opgenomen, en we verwachten daarom minstens een net zo sterke samenhang als in Almere. De Utrechtse POVO procedure verwijst hierin naar een

³³ Eventuele verschillen met de analyse op basis van het plaatsings- of brugklasadvies (niet bindend advies over het type brugklas dat passend zou zijn) worden benoemd.

handreiking van de PO-raad en onderzoeksbureau ITS³⁴ die de toetsen Begrijpend Lezen en Rekenen-Wiskunde uit groep 6 t/m 8 als de belangrijkste toetsen aanmerkt. Op de tweede plaats komen volgens de handreiking de scores op Spelling en Technisch Lezen. We verwachten dan ook dat de toetsen Begrijpend Lezen en Rekenen-Wiskunde en in mindere mate de toetsen Spelling en DMT (toets voor technisch lezen) een grote rol spelen in de Utrechtse advisering.

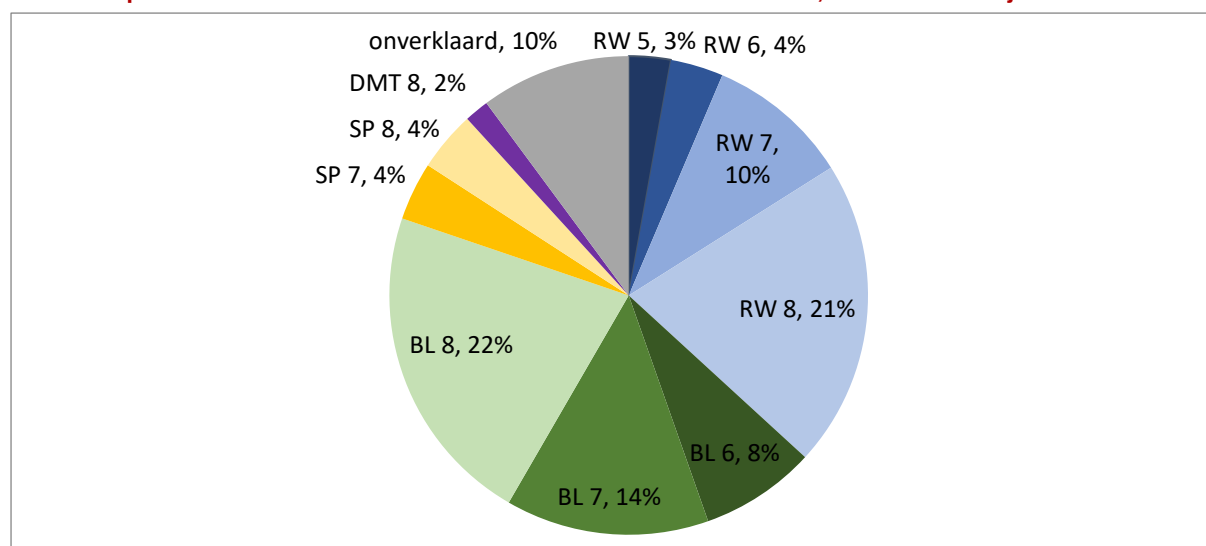
De LVS-toetsscores uit de basisschooltijd voorspellen in grote mate de hoogte van het advies

De verwachtingen zijn getoetst door middel van een meerniveau-analyse. In de analyse zijn de toetsen meegenomen die in groep 5 t/m 8 in het midden van het schooljaar zijn afgenomen op de domeinen Spelling, Begrijpend Lezen, Rekenen-Wiskunde en Technisch Lezen (hierna DMT genoemd).

De LVS-toetsscores hangen sterk samen met het schooladvies: de toetsen voorspellen 89,9% van de variatie in de advisering. Dit is een sterker verband dan we in andere studies zien. Zo vonden van Aarsen en Broekman (2013) een verklaarde variantie van 78%, en Luyten en Bosker (2004) 75%. De volgende LVS-toetsen voorspellen (significant) het advies: Rekenen-Wiskunde groep 5 t/m 8, Begrijpend Lezen groep 6 t/m 8, Spelling groep 7 en 8 en DMT groep 8. Over het algemeen geldt: hoe hoger de LVS-toetsscore, hoe hoger de advisering.

Zoals verwacht spelen de LVS-toetsscores op Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen de grootste rol. In figuur 8 is de verhouding te zien tussen de LVS-toetsscores en hoeveel zij ten opzichte van elkaar meewegen in het voorspellen van de variatie in de advisering in Utrecht. Bij elkaar voorspelt Begrijpend Lezen 43% en Rekenen-Wiskunde 37% van het schooladvies. De Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen toetsen in groep 7 en 8 wegen het zwaarst mee.

Figuur 8. De voorspellende waarde van LVS-toetsscores voor het schooladvies, alle cohorten bij elkaar



Van de leerlingen die alle toetsen hebben gemaakt, kunnen we het voorspelde advies aan de hand van de LVS-toetsscores naast het daadwerkelijke advies zetten. Ongeveer een kwart van de leerlingen waarover gegevens beschikbaar zijn hebben alle toetsen in figuur 8 gemaakt. In de tabel 1 zien we dat bij 77% van deze leerlingen het daadwerkelijke schooladvies overeenkomt met het voorspelde advies. In de gemeente Almere was dit in vergelijking zo'n 60% van de leerlingen. Over het algemeen kunnen we stellen dat het schooladvies in Utrecht in grote mate gebaseerd wordt op LVS-toetsscores uit de basisschooltijd.

³⁴ PO Raad - Handreiking Schooladvies <http://www.nieuweregelingovergangpo-vo.nl/wp-content/uploads/sites/4/2014/10/Handreiking-schooladvies.pdf> en het onderliggende literatuuronderzoek door ITS <http://www.nieuweregelingovergangpo-vo.nl/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/Rapportage-Bao-advies-ITS-16-jan-2015.pdf>

Tabel 1. Afwijking voorspeld advies a.d.h.v. LVS-toetsscores ten opzichte van schooladvies, alleen voor leerlingen die alle toetsen hebben gemaakt

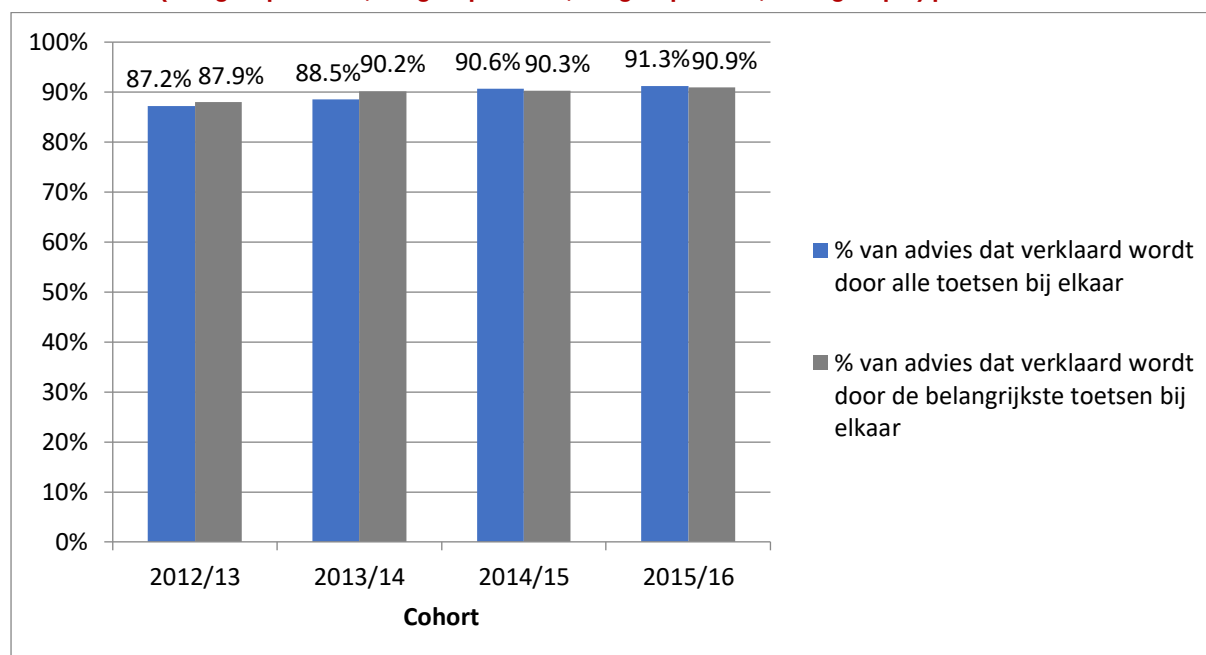
Afwijking	Aantal	Percentage
Voorspeld advies is 2 niveaus hoger dan het werkelijke advies	0	0%
Voorspeld advies is 1 niveau hoger dan het werkelijke advies	382	11,5%
Voorspeld advies is gelijk aan het werkelijke advies	2537	76,6%
Voorspeld advies is 1 niveau lager dan het werkelijke advies	391	11,8%
Voorspeld advies is 2 niveaus lager dan het werkelijke advies	1	0%
	3311	100%

Door de jaren heen voorspellen meer LVS-toetsen het schooladvies en stijgt de samenhang tussen LVS-toetsen en schooladvies een klein beetje

Een volgende stap is om te bekijken of de relatie tussen LVS-toetsen en het schooladvies verandert door de jaren heen. Er zijn verschillen tussen de schooljaren met betrekking tot de toetsen die de advisering voorspellen. Het aantal LVS-toetsen dat het advies significant voorspelt lijkt langzaam op te lopen. In schooljaar 2012-2013 zijn er vier toetsen die het advies voorspellen, wat oploopt tot negen toetsen in het schooljaar 2015-2016. Ook het type LVS-toetsen verandert door de jaren heen. In 2012-2013 en 2013-2014 voorspellen voornamelijk de toetsen Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen de hoogte van het advies. In 2014-2015 en 2015-2016 wordt dit uitgebreid naar ook Spelling en Technisch Lezen. Verder zijn door de jaren heen meer toetsenmomenten van belang; niet alleen toetsen uit groep 7 en 8 maar ook uit groep 6 en soms groep 5.

Niet alleen stijgt het aantal LVS-toetsen dat het schooladvies voorspelt, er is ook een kleine stijging in de mate waarin de LVS-toetsscores de variatie in het schooladvies voorspellen. Dit geldt zowel als we kijken naar alle beschikbare toetsen, als de meest belangrijke LVS-toetsen (de toetsen die in tabel 2 onder 'overall' staan). Figuur 9 geeft een overzicht van de ontwikkeling door de schooljaren heen.

Figuur 9. De voorspellende waarde van alle LVS-toetsen (RW, BL, SP, DMT – groep 5 t/m 8) en van de belangrijkste toetsen (RW groep 5 t/m 8, BL groep 6 t/m 8, SP groep 7 en 8, DMT groep 8) per cohort



Over het algemeen kunnen we stellen dat de relatie tussen schooladvies en LVS-toetsscores uit de basisschooltijd erg sterk is en blijft door de jaren heen. Het schooladvies komt vaak overeen met wat een leerling laat zien op de LVS-toetsen.

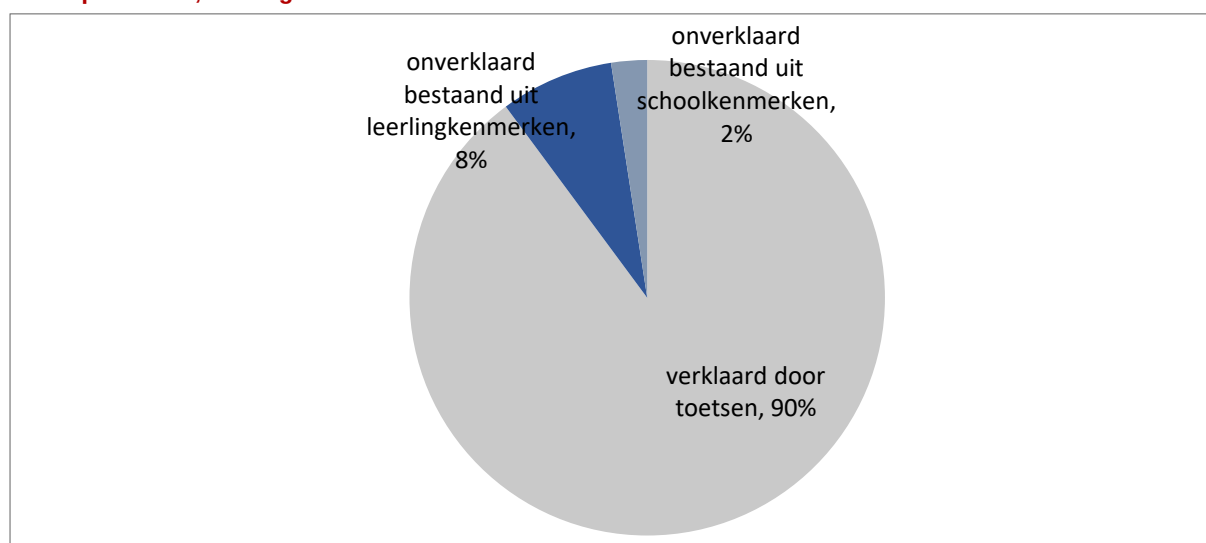
Er is echter ook nog 10% van het schooladvies dat verklaard wordt door andere factoren. Dit zouden kenmerken kunnen zijn (zoals de werkhouding of de motivatie van een leerling), maar ook de SES als indicator van de thuissituatie. Verder kan het voorkomen dat bepaalde leerlingen minder goed scoren op de LVS-toetsen gedurende de basisschoolperiode. We weten dat bepaalde groepen leerlingen, bijvoorbeeld leerlingen met een andere thuistaal of met laagopgeleide ouders, iets achter kunnen lopen op hun klasgenoten ondanks dat ze dezelfde capaciteiten hebben. Deze leerlingen krijgen wellicht evenveel onderwijskansen, maar dit leidt niet automatisch tot gelijke uitkomsten. In de komende paragraaf gaan we verder in op deze twee aspecten.

De relatie tussen andere factoren en advisering

In deze paragraaf bekijken we in hoeverre andere aspecten samenhangen met het schooladvies. Dit kunnen leerlingkenmerken zijn, maar ook schoolkenmerken.

In figuur 10 is te zien hoeveel van de variatie in de advisering voorspeld wordt door de LVS-toetsscores en hoeveel onverklaard is. Het onverklaarde deel is door de meerniveau-analyse terug te leiden naar schoolkenmerken en naar leerlingkenmerken. In Utrecht is de invloed van LVS-toetsscores relatief groot (90%), gevolgd door een kleinere rol voor leerlingkenmerken (8%) en schoolkenmerken (2%).

Figuur 10 Het voorspellen van het schooladvies bij basisscholen in de gemeente Utrecht aan de hand van LVS-toetsprestaties, leerlingkenmerken en schoolkenmerken



Hieronder kijken we per achtergrondkenmerk hoeveel invloed deze heeft op het schooladvies. De leerlingkenmerken waar we over beschikken zijn het geslacht en de SES van de leerling (geschat op basis van de postcode van de leerling). Het opleidingsniveau van ouders en de etnisch-culturele achtergrond van leerlingen zijn niet bekend. Schoolkenmerken die we onderzoeken zijn de grootte van de basisschool en het aandeel gewichtenleerlingen op de basisschool. Er is een meerniveau-analyse uitgevoerd waarin de LVS-toetsscores en deze kenmerken zijn toegevoegd. Hieronder bespreken we één voor één de kenmerken.

Het geslacht van een leerling heeft geen directe invloed op zijn/haar schooladvies.

Het geslacht van een leerling heeft geen (significante) impact op de advisering. Uiteindelijk zijn het de LVS-toetsscores die leidend zijn, niet zozeer het geslacht. Jongens hebben wel een iets hoger schooladvies dan

meisjes³⁵, maar deze verschillen zijn te herleiden tot hun LVS-toetsscores. Zo scoren jongens in groep 7 en 8 hoger op Rekenen-Wiskunde³⁶. Meisjes scoren wel iets hoger op Begrijpend Lezen, maar niet genoeg om hiervoor te compenseren.

De SES van een leerling heeft een indirecte en een kleine directe invloed op zijn/haar schooladvies.

De SES van leerlingen heeft (significant) invloed op de advisering. Hoe hoger de SES, hoe hoger de advisering. De SES is geschat op basis van de postcode waar een leerling woont.

De SES hangt (significant) samen met de LVS-toetsscores; hoe hoger de SES van een leerling, hoe hoger de toetsscores op Rekenen-Wiskunde, Begrijpend Lezen, Spelling en Technisch Lezen³⁷. Het verband is in het bijzonder sterk als het gaat om de toetsen Begrijpend Lezen in groep 6 t/m 8³⁸.

Daarbij krijgen leerlingen met hogere SES, bij gelijke LVS-toetsscores, een significant hoger advies dan leerlingen met een lagere SES. Het lijkt daarom om een tweetrap te gaan; leerlingen met een lage SES scoren over het algemeen lager op toetsscores en krijgen zij bij gelijke LVS-toetsscores een wat lager schooladvies.^{39 40}

Het aandeel gewichtenleerlingen op de basisschool van de leerling heeft geen directe invloed op zijn/haar schooladvies. Wel scoren leerlingen op scholen met meer gewichtenleerlingen lager op LVS-toetsen, wat leidt tot een lager schooladvies.

Het aandeel gewichtenleerlingen op een school heeft geen significante invloed op de advisering. Leerlingen op scholen met een groot aandeel gewichtenleerlingen behalen over het algemeen wel significant een lagere advisering⁴¹. Dit verschil is terug te leiden naar de LVS-toetsscores en naar de SES van leerlingen. Op scholen met veel gewichtenleerlingen behalen leerlingen over het algemeen lagere LVS-toetsscores⁴² en hebben leerlingen een lagere SES⁴³. Deze twee leerlingkenmerken zijn leidend, niet zozeer het aandeel gewichtenleerlingen op school.

De grootte van de basisschool van de leerling heeft geen directe invloed op zijn/haar schooladvies. Wel scoren leerlingen op een grotere school hoger op LVS-toetsen, wat leidt tot een hoger schooladvies.

De schoolgrootte heeft geen (significante) impact op de advisering. Leerlingen op een basisschool met veel leerlingen hebben wel een iets hogere advisering dan leerlingen op een kleinere basisschool⁴⁴. Maar dit verschil is terug te leiden naar de LVS-toetsscores van leerlingen. Leerlingen op een grote school scoren gemiddeld hoger op Begrijpend Lezen en Rekenen-Wiskunde in groep 7 en 8 dan leerlingen op een

³⁵ Jongens hebben een significant hoger advies dan meisjes (t-toets, $p < 0.01$). Jongens hebben een gemiddelde advisering van 4,39 en meisjes van 4,30. Een schooladvies van 4 staat voor vmbo-tl en van 5 voor havo.

³⁶ Jongens scoren significant hoger op RW M7 en RW M8 (t-toets, $p < 0.01$). Jongens scoren gemiddeld op het 57^e percentiel in groep 7 (meisjes op het 46^e percentiel) en 58^e percentiel in groep 8 (meisjes op het 52^e percentiel). Het 50^e percentiel is gelijk aan het landelijk gemiddelde.

³⁷ Dit geldt voor alle vier de toetsdomeinen voor alle leerjaren (groep 5 t/m 8), pearson correlation, $p < 0.05$.

³⁸ De SES hangt voor 28% samen met BL groep 6, 31% met BL groep 7 en 29% met BL groep 8, $p < 0.05$.

³⁹ Een leerling met een benedengemiddelde SES krijgt een advies van 0,1 niveau lager in vergelijking met een leerling met een bovengemiddelde status die dezelfde toetsscores heeft behaald.

⁴⁰ Een benedengemiddeld status betreffen leerlingen die een status hebben van 1 standaarddeviatie onder de gemiddelde status in Utrecht terwijl een bovengemiddelde status 1 standaarddeviatie boven het gemiddelde ligt.

⁴¹ Het gemiddelde advies op een school met 0-5% gewichtenleerlingen is 4,7, bij 5-30% gewichtenleerlingen 4,0 en bij meer dan 30% gewichtenleerlingen 3,5. Een 3 staat voor vmbo k, 4 voor vmbo tl en 5 voor havo. Anova, $p < 0.01$.

⁴² Voor alle vier de toetsdomeinen voor alle leerjaren geldt dat leerlingen op scholen met meer dan 30% gewichtenleerlingen significant minder goed scoren dan leerlingen op scholen met 5-30% gewichtenleerlingen, die op hun beurt minder goed scoren dan leerlingen op scholen met 0-5% gewichtenleerlingen. Anova, $p < 0.01$.

⁴³ Anova, $F=5056,672$, $p < 0.01$.

⁴⁴ De gemiddelde advisering is voor leerlingen op een kleine school een 3,9, op een middelgrote school een 4 en op een grote school een 4,5. De anova-analyse wijdt uit dat dit een significant verschil is ($p < 0.01$).

middelgrote school, die weer hoger scoren dan leerlingen op een kleine school⁴⁵. Het is dus over het algemeen niet de grootte van de basisschool die verschil uitmaakt voor de advisering, maar de LVS-toetsscores van leerlingen.

In schooljaren 2012-2013 en 2013-2014 hebben leerlingen een iets lager advies dan in de twee schooljaren erna.

Er zijn verschillen tussen schooljaren met betrekking tot advisering. Een leerling die in schooljaar 2012-2013 of 2013-2014 in groep 8 zat (voor de beleidsverandering), heeft een significant lager advies dan een groep 8-leerling uit 2014-2015 of 2015-2016 (na de beleidsverandering)⁴⁶. Met ingang van schooljaar 2014-2015 is de eindtoets niet langer leidend voor het schooladvies.

Bijstellingen vinden plaats bij een klein aantal leerlingen, die relatief vaak een lage SES hebben en/of op een school zitten met veel gewichtenleerlingen.

Van een klein deel van de leerlingen (457 leerlingen in twee schooljaren tijd, dit is 3,9%) is het schooladvies op een later moment bijgesteld.⁴⁷ Leerlingen waarvan het advies bijgesteld is, zijn vaker leerlingen met een lagere SES en vaker leerlingen van een school met veel gewichtenleerlingen⁴⁸. We zagen al eerder dat deze twee kenmerken vaak samenvallen; leerlingen op een school met veel gewichtenleerlingen hebben relatief vaak een lage SES. Het wel of niet krijgen van een bijgesteld advies hangt samen met de LVS-toetsscores die een leerling op de basisschool heeft gehaald. Leerlingen met een lagere score op Begrijpend Lezen in groep 6 en 7 hebben een significant grotere kans om een bijgesteld advies te krijgen dan leerlingen met een hogere score. Daarnaast speelt de toets Spelling in groep 7 een rol: leerlingen met een hogere score op Spelling in groep 7 hebben een significant grotere kans om een bijgesteld advies te krijgen⁴⁹.

Samenvattend is het schooladvies in Utrecht voornamelijk op LVS-toetsscores van leerlingen gebaseerd. Hierbij zien we dat bepaalde groepen gedurende de basisschoolperiode iets lager scoren op de LVS-toetsen. Leerlingen met een lage SES hebben gemiddeld lagere LVS-toetsscores. Meisjes scoren gemiddeld lager op Rekenen-Wiskunde dan jongens. Ook tussen scholen zien we verschillen; leerlingen op scholen met veel gewichtenleerlingen en leerlingen op kleinere scholen scoren op de basisschool wat lager op de LVS-toetsen. De lagere LVS-toetsscores leiden tot lagere schooladviezen. Leerlingen met een lage SES scoren over het algemeen lager op LVS-toetsen en lijken bij gelijke toetsscores een significant lager advies te krijgen dan leerlingen met een hogere SES.

De bijstellingen lijken de verschillen in onderwijskansen wat te verkleinen. Een klein aantal leerlingen krijgt een bijstelling aan het schooladvies. Dit zijn in Utrecht vaker leerlingen met een lage SES en/of leerlingen van een school met veel gewichtenleerlingen. Verder betreffen het relatief vaak leerlingen die lager scoren op begrijpend lezen in groep 6 en 7 of hoog op spelling in groep 7.

⁴⁵ Leerlingen op een kleine school scoren gemiddeld de volgende percentielen: 44,7 op RW M7, 42,9 op RW M8, 46,4 op BL M7 en 50,7 op BL M8. Bij middelgrote scholen is dit resp. 45,2 op RW M7, 50 op RW M8, 47 op BL M7 en 63,8 op BL M8. Bij grote scholen zijn de scores 54 op RW M7, 57,2 op RW M8, 58,4 op BL M7 en 63,8 op BL M8.

⁴⁶ Het gemiddelde advies van groep 8'er uit 2012/13 of 2013/14 is 4,3 en van groep 8 leerlingen uit 2014/15 of 2015/16 4,4. Een advies van 4 staat voor vmbo-tl en 5 voor havo.

⁴⁷ Gegevens op basis van alle Utrechtse data tonen aan: 219 bijstellingen in 2014-2015 en 256 bijstellingen in 2015-2016.

⁴⁸ Leerlingen mét bijgesteld advies hebben een significant lagere SES dan leerlingen zónder bijgesteld advies, anova-analyse ($p < 0.00$, $F = 13,56$). Het gemiddelde aandeel gewichtenleerlingen op de school van leerlingen mét bijgesteld advies is 16%. Bij leerlingen zónder bijgesteld advies is dit 12%. Dit is een significant verschil, anova-analyse ($p < 0.00$, $F = 30,61$). Er zijn geen verschillen gevonden op de schoolgrootte of het geslacht van leerlingen.

⁴⁹ Het schooladvies voorspelt voor 92% de variatie in het niveau in het tweede jaar vo. Logistische regressie met het wel of niet krijgen van een bijgesteld advies als afhankelijke variabele. $P < 0.00$

5.3 De relatie tussen advisering en voorspelling van de positie in leerjaar 2 van het vo

Naast het onderzoeken van de factoren waarop het advies is gebaseerd, kijken we ook naar de mate waarin het schooladvies het onderwijsniveau van een leerling in het voortgezet onderwijs in leerjaar 2 kan voorspellen. We hebben voor een deel van de leerlingen gegevens over hun voortgang in het vo. Dit betreffen leerlingen op 7 vo-scholen in Utrecht. We kijken naar het niveau waarop leerlingen zitten in leerjaar 2 en hoe hun scores op de Cito toetsen 0 en 1 zijn.

Het schooladvies voorspelt in grote mate de positie in leerjaar 2 van het vo

De vo-gegevens over het niveau hebben we voor een beperkt aantal leerlingen; 15% van cohort 1 (2012-2013), 22% van cohort 2 en 20% (2013-2014) van cohort 3 (2014-2015) kunnen we volgen. Leerlingen uit cohort 4 (2015-2016) zijn nog niet ver genoeg in het vo. Bepaalde leerlingen kunnen we beter volgen dan anderen. Zeven vo-scholen hebben gegevens over het niveau in het tweede jaar vo aangeleverd. Van leerlingen die wonen in de wijken Noordwest, West, Leidsche Rijn en Overvecht kunnen we 17 tot 24% van de leerlingen volgen. In de overige wijken hebben we van 8 tot 12% van de leerlingen vo-gegevens.

Het schooladvies voorspelt in erg grote mate het niveau in het tweede jaar vo⁵⁰. Hieronder is het schooladvies afgezet tegen het niveau in het tweede jaar vo. Te zien is dat het merendeel van de leerlingen in het tweede jaar van het vo op hetzelfde niveau zitten in vergelijking met het schooladvies. Met 'hetzelfde niveau' bedoelen we leerlingen op een niveau zitten dat maximaal een half niveau afwijkt van het schooladvies.

Tabel 2. Niveau in tweede jaar vo ten opzichte van schooladvies (exclusief zittenblijvers)

	Totaal		Cohort 1 (2012/13)		Cohort 2 (2013/14)		Cohort 3 (2014/15)	
het niveau is minstens 1 niveau lager dan het schooladvies	102	6%	42	10%	25	4%	35	6%
het niveau is gelijk aan het schooladvies	1461	85%	347	80%	581	89%	533	84%
het niveau is minstens 1 niveau hoger dan het schooladvies	157	9%	44	10%	50	8%	63	10%
Totaal	1720	100%	433	100%	656	100%	631	100%

* Het schooljaar verwijst naar het jaar waarin de leerling in groep 8 zat

Er zijn verschillen tussen groepen leerlingen in hoeverre zij op hetzelfde niveau blijven of niet. In cohort 1 komt het vaker voor dan in cohort 2 en 3 dat leerlingen in het tweede jaar op een lager niveau zitten dan het schooladvies (10% in cohort 1 ten opzichte van 4% en 6% in de overige cohorten). In cohort 2 zitten leerlingen vaker op hetzelfde niveau als het schooladvies in vergelijking met cohort 1 (89% in vergelijking met 80%). De beleidsverandering omtrent de rol van de eindtoets in de advisering ging in cohort 3 in. We zien vooral verschillen tussen cohort 1 aan de ene kant en cohort 2 en 3 aan de andere kant. Deze veranderingen lijken dus niet systematisch terug te leiden naar de beleidsverandering.

Leerlingen met een middelmatig SES zitten vaker op een lager niveau in het tweede jaar vo dan het schooladvies (8% van de leerlingen) dan leerlingen met een lage (5%) of hoge (4%) sociaal-economische status. Jongens zitten vaker op een lager niveau in het tweede jaar vo dan hun advies (7%) in vergelijking met meisjes (5%).

⁵⁰ Regressie analyse, $p < 0.00$

Over het algemeen voorspelt het schooladvies in grote mate het niveau in het tweede jaar van het vo. Het kan natuurlijk zijn dat de meeste op- en afstroom pas in latere jaren van het vo plaatsvindt. We kunnen in elk geval wel stellen dat het schooladvies voor het begin van het vo in grote mate het pad van een leerling bepaalt.

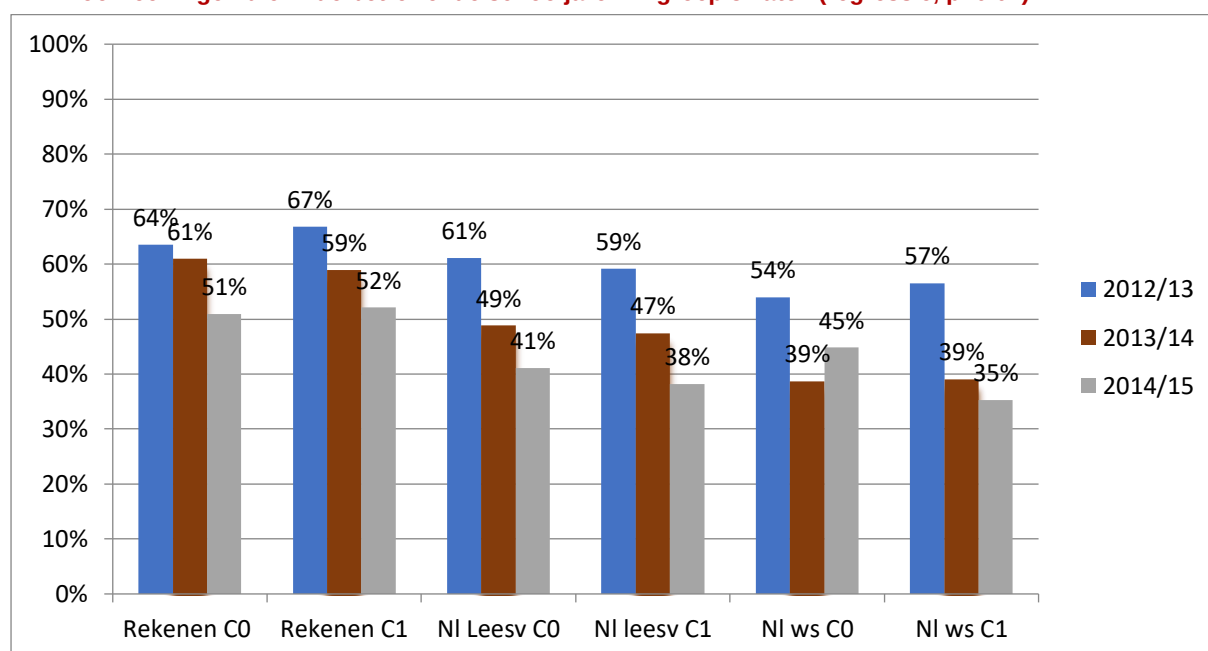
Het schooladvies voorspelt steeds minder goed de Cito scores in leerjaar 1 van het vo

Het schooladvies bepaalt in grote mate het niveau aan het begin van het vo voor een leerling. We kunnen tevens onderzoeken of het schooladvies overeenkomt met de Cito scores van de leerling in het vo.

De Cito toetsgegevens hebben we voor een beperkt aantal leerlingen; van cohort 1 kunnen we 16% van de leerlingen volgen en van cohort 2 en 3 beide 24% van de leerlingen. Bepaalde leerlingen kunnen we beter volgen dan anderen. Van leerlingen die wonen in de wijken Noordwest, West, Leidsche Rijn, Overvecht en Vleuten-de Meern kunnen we 17 tot 28% van de leerlingen volgen. In de overige wijken hebben we van 5 tot 10% van de leerlingen Cito-scores.

Scholen nemen Cito 0 af in september/oktober van de eerste klas. Leerlingen maken Cito 1 in april-juli in de eerste klas. In figuur 11 is te zien dat het schooladvies slechts 35% tot 67% van de vaardigheidsscores in de eerste klas voorspelt. Door de jaren heen lijkt het schooladvies minder goed de toetsscores te voorspellen. Dit lijkt te betekenen dat het niveau dat uit de toetsscore volgt steeds minder overeenkomt met het niveau van het advies.

Figuur 11. De mate waarin schooladvies de variatie in de vaardigheidsscores van Cito 0 en 1 toetsen voorspelt, voor leerlingen die in de betreffende schooljaren in groep 8 zaten (regressie, $p < 0.01$)



Er zijn drie verschillende verklaringen te bedenken voor de bevindingen die laten zien dat de toetsscores niet altijd corresponderen met het schooladvies. Als eerste zou men kunnen afvragen of de Cito toetsscores in het vo een betrouwbaar beeld geven van de prestaties van leerlingen in het vo. Het kan zijn dat deze toetsen geen volledig beeld kunnen geven van het onderwijsniveau dat past bij de daadwerkelijke capaciteiten van een leerling. Als tweede kan er een vertekening zijn opgetreden doordat we maar een beperkt aantal leerlingen bekijken. Eerder zagen we al dat we leerlingen van zeven vo-scholen volgen. Het kan zijn dat deze leerlingen geen representatief beeld geven van Utrecht. Een derde verklaring is meer inhoudelijk. Het kan zijn dat de toetsscores en het niveau van leerlingen minder samenhangen, omdat het verschil tussen onderwijsniveaus onderling klein is. Al eerder liet de Inspectie zien dat leerlingen van verschillende tracks

onderling niet zoveel verschillen. Zo constateerde de Inspectie van het Onderwijs (2017) dat de leesprestaties van de beste helft van de vmbo-kl leerlingen gelijk is aan die van de gemiddelde vmbo-g/t leerling.

Rekening houdend met het kleine aantal leerlingen waarover we wat kunnen zeggen, lijken we deze bevinding ook in Utrecht terug te zien. In 2012-2013 en 2013-2014 verschillen de leerlingen van elk niveau van elkaar: hoe hoger het niveau, hoger de gemiddelde score op de C0 en C1 toets. In 2014-2015 is er niet langer een verschil te zien tussen de gemiddelde scores van leerlingen op vmbo-bl en vmbo-kl, maar wel tussen de andere niveaus. Vmbo-bl en -kl leerlingen betreffen veel leerlingen: iets minder dan de helft van het totaal aantal leerlingen⁵¹. De scores van vmbo-bl en vmbo-kl leerlingen in het vo zijn steeds meer op elkaar gaan lijken. Oftewel het feit dat het vmbo-bl en vmbo-kl leerlingen verschillende adviezen hebben gekregen zien we niet terug in verschillen in toetsscores. Gezien vmbo-bl en -kl leerlingen zo'n grote groep leerlingen vormt, kan dit (deels) verklaren waarom het schooladvies steeds minder goed de scores van leerlingen voorspelt.

5.4 Conclusie

Uit de resultaten kunnen we verschillende conclusies trekken:

LVS-toetsscores uit de basisschooltijd zijn leidend voor het schooladvies

In Utrecht zet het onderwijsveld zich in om het schooladvies zo consistent en objectief in te steken. Zo worden de richtlijnen van de PO raad gevolgd om het advies te baseren op de toetsscores van leerlingen op Rekenen-Wiskunde, Begrijpend Lezen, Spelling en Technisch Lezen uit de basisschooltijd. Dit zien we terug in de uitkomsten van het onderzoek; bijna 90% van het schooladvies kan worden herleid naar de toetsscores van de leerling. Dit is een sterker verband dan we in andere studies zien. Door de jaren heen is het belang van toetsscores in de advisering licht gegroeid. Ook tellen steeds meer toetsmomenten mee bij het opstellen van het advies. Zoals verwacht spelen de toetsscores op Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen de grootste rol.

Verschillen in prestaties leiden tot verschillen in de hoogte van het advies

We weten uit onderzoek dat bepaalde type leerlingen vaker 'laatbloei'ers' in het onderwijs zijn. Dit zijn bijvoorbeeld leerlingen van laagopgeleide ouders of met een niet-Nederlandse thuistaal. Deze leerlingen hebben mogelijk vergelijkbare capaciteiten, maar lopen achter op andere leerlingen. Ondanks dat scholen het schooladvies onderbouwen met objectieve gegevens, kan het dan alsnog voorkomen dat het schooladvies relatief laag wordt ingeschat op basis van LVS-toetsscores uit de schoolloopbaan van leerlingen. In het onderzoek zien we hiervoor aanwijzingen in de verschillen tussen groepen leerlingen; leerlingen met een lage SES hebben gemiddeld lagere LVS-toetsscores en meisjes scoren gemiddeld lager op Rekenen-Wiskunde dan jongens. Ook tussen scholen zien we verschillen; leerlingen op scholen met veel gewichtenleerlingen en leerlingen op kleinere scholen scoren op de basisschool minder goed op de toetsen. De lagere LVS-toetsscores die de genoemde leerlingen gedurende de basisschoolperiode behalen, leiden vervolgens tot lagere schooladviezen dan andere leerlingen.

Sociaal-economische status lijkt van invloed op het schooladvies

Naast toetsgegevens kunnen ook andere aspecten bewust of onbewust bij de advisering meespelen. Zo is de invloed van sociaal-economische status van leerlingen onderzocht. De bevindingen laten zien dat leerlingen met een lagere SES lager scoren op de LVS-toetsen, waardoor zij een lager schooladvies krijgen. Echter, de gegevens laten zien dat, bij gelijke LVS-toetsscores, deze leerlingen ook een wat lager schooladvies te krijgen dan leerlingen met een hoge SES.⁵² In vergelijking met de toetsscores speelt de SES wel een

⁵¹ 43% tot 48% van de leerlingen met scores betreft een vmbo-bl of kader leerling, afhankelijk van de Cito toets

⁵² Dit geldt niet voor andere kenmerken zoals het geslacht van leerlingen, de grootte van de basisschool en het aandeel gewichtenleerlingen op een school.

bescheiden rol in de hoogte van het schooladvies. Een leerling met een benedengemiddelde SES krijgt een advies van 0,1 niveau lager in vergelijking met een leerling met een bovengemiddelde status die dezelfde toetsscores heeft behaald.

Bijstellingen

Bij een klein aantal leerlingen is het schooladvies bijgesteld. Leerlingen waarvan het advies bijgesteld is, zijn vaker leerlingen met een lagere SES en vaker leerlingen van een school met veel gewichtenleerlingen. Daarnaast hebben leerlingen met een lage score op Begrijpend Lezen in groep 6 en 7 meer kans om een bijgesteld advies te krijgen. De bijstelling lijkt dan te compenseren voor lage prestaties op jongere leeftijd. Dit is met name gunstig voor laatbloeiers.

Schooladvies bepaalt in grote mate het niveau in het tweede jaar van het vo

Naast het bestuderen van de aspecten waarop het schooladvies is gebaseerd, keken we in dit hoofdstuk ook of het schooladvies het onderwijsniveau in het vo kan voorspellen. We kunnen voor zo'n één vijfde van de leerlingen hun niveau en toetsscores in het begin van het vo volgen. Dit zorgt voor een vertekening; over leerlingen uit de wijken Noordwest, West, Leidsche Rijn, Overvecht en Vleuten-de Meern hebben we vaker gegevens dan leerlingen uit andere wijken.

Het schooladvies voorspelt in erg grote mate het niveau in het tweede jaar van het vo; 80 tot 89% van de leerlingen zit in het tweede jaar vo op hetzelfde niveau als het schooladvies. We weten op basis van de gegevens niet of dit betekent dat schooladvies werkelijk een goede inschatting geeft van het niveau van leerlingen of dat de meeste opstroom en afstroom nog moet plaatsvinden.

Er is minder samenhang tussen schooladvies en Cito scores in het eerste jaar van het vo

Er is een minder sterke samenhang tussen advies en de Cito scores in de eerste klas van het vo. Het advies voorspelt door de jaren heen steeds minder goed de scores op de Cito 0 en 1 toetsen van leerlingen. Dit kan komen doordat we over een beperkte groep leerlingen gegevens hebben. Ook is het mogelijk dat leerlingen van verschillende niveaus niet zoveel verschillen van elkaar in hun prestaties. Hier zien we wel bewijs voor; in het bijzonder lijken leerlingen op vmbo-bl in hun cito scores steeds meer op leerlingen op vmbo-kl.

In dit hoofdstuk is onderzocht op welke factoren het schooladvies in Utrecht, volgens de beschikbare data, is gebaseerd. Ook is er gekeken naar de invloed van leerling- en schoolkenmerken.

In het volgende hoofdstuk richten we ons op het perspectief van de onderwijsprofessional. Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd welke factoren volgens hen van invloed zijn op onderwijskansen van leerlingen en welke overwegingen zij hebben bij hun advisering en beslissingen over de onderwijsloopbanen van leerlingen.

6 PO: HET PERSPECTIEF VAN DE ONDERWIJSPROFESSIONAL

In dit hoofdstuk worden de bevindingen besproken van gesprekken met Utrechtse onderwijsprofessionals uit het primair onderwijs. Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd welke factoren volgens hen van invloed zijn op onderwijskansen van leerlingen en welke overwegingen zij hebben bij hun advisering en beslissingen over de onderwijsloopbanen van leerlingen. Ook is gevraagd aan welke knoppen zij draaien om de onderwijskansen van hun leerlingen te beïnvloeden, voor welke dilemma's zij komen te staan en wat zij nodig hebben om onderwijskansen van leerlingen te bevorderen (zie paragraaf 1.1). De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- Welke factoren zijn volgens onderwijsprofessionals van invloed op onderwijskansen van leerlingen in Utrecht?
- Welke overwegingen hebben onderwijsprofessionals bij hun advisering en beslissingen over onderwijsloopbanen van leerlingen in Utrecht?

In dit onderzoek zijn binnen het primair onderwijs negen gesprekken met schoolleiders en acht gesprekken met intern begeleiders en/of leerkrachten uit groep 8 gevoerd.

6.1 PO: factoren van directe invloed op bepaling schooladvies

Uit de gesprekken met de onderwijsprofessionals komt naar voren dat het bij de bepaling van het schooladvies gaat om een complex samenspel van factoren en overwegingen die uiteindelijk gezamenlijk leiden tot een schooladvies. Onderwijsprofessionals raadplegen verschillende bronnen en de bevroegde scholen geven aan daarin de richtlijnen vanuit de POVO-procedure (waarin verwezen wordt naar de richtlijnen van de PO Raad) te volgen. De professionals betrekken in hun afwegingen de scores op de LVS-toetsen, persoonlijkheid en werkhouding, talenten en ambities van het kind.

“Er komt eigenlijk zoveel bij kijken voordat je zegt: dit is het advies dat bij dit kind past.”

De schooladviezen worden bij alle bezochte scholen in een team van professionals besproken. Dat wil zeggen: in ieder geval de leerkracht(en) groep 8 en de IB'er. Ook worden op veel scholen de directie en leerkrachten van eerdere jaren bij het proces betrokken. Redenen voor het werken in teamverband zijn: gezamenlijk een afweging maken voor het best passende advies, tunnelvisie voorkomen en gedeelde verantwoordelijkheid voor de toekomst van een kind. Scholen geven aan bij twijfel ook contact op te nemen met POVO of vo-scholen.⁵³ Ouders en leerlingen worden bij de totstandkoming van adviezen betrokken, bij voorkeur in een zo vroeg mogelijk stadium.

LVS- gegevens

Scores op begrijpend lezen worden door vrijwel alle leerkrachten en schoolleiders genoemd als een belangrijke graadmeter in de bepaling van het schooladvies, vaak samen met (of nét iets belangrijker dan) scores voor rekenen en zeker belangrijker dan scores voor spelling en technisch lezen. Een onderwijsprofessional geeft aan dat begrijpend lezen in ieder geval het schooladvies moet ondersteunen, omdat het een belangrijke indicator is voor schoolsucces later. Bij twijfel geldt: liever voor rekenen wat zwakker, dan voor begrijpend lezen. Immers, taal heb je in het voortgezet onderwijs bij veel vakken nodig. Een leerkracht beschrijft dat de ervaring leert, dat hoger inzetten enkel op basis van scores op rekenen, namelijk niet altijd goed uitpakt in het voortgezet onderwijs. Volgens de leerkracht kunnen vaardigheden die nodig zijn voor rekenen verbeterd worden door bijvoorbeeld veel oefening en huiswerkklassen in het vo.

⁵³ Dit is ook in de pilot casestudy in fase I van dit onderzoek – voorjaar 2017 – naar voren gekomen. Een samenvatting van een gesprek met een vo-school: het gebeurt weleens dat basisscholen twijfelen aan het advies en in een eerder stadium contact opnemen met de vo-school. Dit gebeurt niet vaak. De vo-school baseert dan het advies op het leerlingdossier en het beeld van de po-school en het advies kan dan luiden ‘het is haalbaar’ of ‘wacht even de eindtoets af of het haalbaar is’.

“Begrijpend lezen is omvattender, zeker als er binnen het voortgezet onderwijs nog vreemde talen bijkomen.”

Scores op spelling en technisch lezen zijn minder belangrijk in de bepaling van het schooladvies, omdat goede scores op deze toetsen een vertekend beeld kunnen geven. Zo geeft een leerkracht aan dat kinderen die de Nederlandse taal onvoldoende beheersen soms wel goed zijn in technisch lezen, maar de tekst dan vervolgens niet begrijpen. Ook vaardigheden voor spelling en technisch lezen zijn ‘trainbaar’.

“Vaak zegt moeite met begrijpend lezen en rekenen wat over het leervermogen van een kind. Er zijn veel kinderen die meer moeite hebben met deze domeinen en een uitmuntend scoren op technisch lezen en spelling. Dat valt vaak wat meer te leren en te oefenen. Daarom baseren we daar niet het advies op.”

Een leerkracht geeft aan dat het kijken naar scores voor begrijpend lezen en rekenen ook een keerzijde kan hebben, bijvoorbeeld voor jongens die ‘later rijpen’. Een jongen met een 2-score op zijn LVS-toets voor begrijpend lezen, zou niet naar het vwo kunnen. Deze leerkracht geeft aan ‘dat de ene 2, de andere 2 niet is’ en dat er dan beter gekeken moet worden naar het hele kind.

‘Zachte’ factoren

De bevroagde leerkrachten, IB’ers en schoolleiders benadrukken het belang van aandacht voor de ‘zachte’ factoren bij de bepaling van schooladviezen:

“Een kind is uiteraard meer dan alleen het IQ, namelijk ook werkhouding, taakaanpak, concentratie. Al deze factoren horen bij elkaar. Je kunt in het voortgezet onderwijs heel ver komen ook al heb je een minder hoog IQ. Werkhouding is daarbij ontzettend belangrijk.”

“De ambities en de werkhouding zijn ook erg belangrijk. Een kind kan wel de capaciteiten hebben, maar als het hem niet interesseert dan is hij ook kansloos. Dus daar kijken we als school ook naar.”

De ‘zachte’ factoren worden in verschillende bewoordingen beschreven: werkhouding, plezier in school, motivatie, inzet, doorzettingsvermogen, discipline, taakgerichte aanpak, interactie met anderen, ambities van het kind zelf (bijv. voorkeur voor de modeacademie), nieuwsgierig en onderzoekend zijn, betrokkenheid bij de les, het maken van huiswerk etc. Een goede werkhouding, inzet en wil om te leren worden in sommige gesprekken over de situatiebeschrijvingen gezien als een factor om bij twijfel geen vmbo-bl, maar een vmbo-kl advies of geen vmbo-tl, maar havoadvies te geven. Immers, bij tegenslag is een gemotiveerde leerling wellicht meer geneigd om door te zetten (ook al doet hij er langer over dan de gemiddelde leerling).

Soms kunnen ‘zachte’ factoren, bij gelijke capaciteiten, doorslaggevend zijn. Een schoolleider geeft aan dat als je ergens hard voor werkt, je soms een groter bereik hebt dan als je alleen maar heel intelligent bent en niet goed weet welke strategieën je moet inzetten om succesvol te zijn. Een leerkracht en IB’er geven aan dat ze daar bij ouders weleens tegenaan lopen:

“Ouders zeggen dan: ‘die leerling heeft dezelfde citoscores maar krijgt tl-advies en de ander met dezelfde scores havo’. Dat komt doordat we alles erbij pakken, toetsen, werk in de klas, huiswerk, opstelling tot anderen. Met opstelling tot anderen bedoel ik of het je wat kan schelen, inzet.”

Twee onderwijsprofessionals beschrijven dat de aandacht voor werkhouding ook een keerzijde kan hebben. Zo kan een leerling interesses hebben die binnen het onderwijsaanbod beperkt behandeld worden.

De werkhouding kan veranderen op het moment dat de leerling een passende plek op een vo-school vindt waar ze op een andere manier onderwijs krijgt. Gesprekken met leerlingen zélf worden daarom ook als belangrijke bron voor advisering gezien. Een gesprek met een leerling is nodig om te onderzoeken, wat zijn of haar interesses (voor de toekomst) zijn, waar bepaald gedrag vandaan komt en wat de leerling nodig heeft om vooruit te komen. Vragen die leerkrachten benoemen als relevante vragen voor kindgesprekken zijn: waar komt de houding vandaan, in welke onderwerpen is de leerling wel geïnteresseerd, wat wil de leerling later worden, wordt hij/zij wel voldoende uitgedaagd en zit hij/zij wel lekker in het vel.

Methodengebonden toetsen

Prestaties op methodengebonden toetsen worden op verschillende manieren meegenomen in de bepaling van adviezen, bijvoorbeeld als een leerling heel wisselend scoort op de citotoetsen. Een leerkracht benoemt dat sommige leerlingen op de citotoetsen uitvallen, terwijl zij op de methodengebonden toetsen goed scoren. De methodengebonden toetsen kunnen de leerkrachten dan veel informatie geven over bijvoorbeeld op welke domeinen de leerling uitvalt, of er iets anders speelt in het leven van het kind (faalangstig, moeilijke thuissituatie etc.) of dat de citovragen niet aansluiten bij het kind doordat het bijvoorbeeld een taalachterstand heeft (Citotoetsen zijn immers taliger dan methodengebonden toetsen).

Een school geeft aan dat de methodengebonden toetsen eerder in de schoolloopbaan een belangrijke rol spelen, omdat zij op school de cito niet meer afnemen. De school geeft daar twee redenen voor: enerzijds lijkt de cito in de begin jaren van het basisonderwijs niet te meten wat het moet meten, anderzijds wil de school de nadruk op citoscores door ouders inperken.

Groei(potentieel)

Verschillende onderwijsprofessionals geven aan dat de aandacht voor groei van belang is, omdat niet ieder kind zich op dezelfde manier en even snel ontwikkelt. Sommige kinderen gaan met sprongen vooruit, anderen kinderen zijn ‘laatbloeiers’ en zien eind groep 8 of pas op de middelbare school ‘het licht’.

Bij de bepaling van het schooladvies wordt daarom de ontwikkeling van leerlingen meegenomen en kijken onderwijsprofessionals in ieder geval naar de LVS-gegevens van de schooljaren 6, 7 en 8. Scholen geven aan hierin ook de POVO-procedure te volgen. Per vakgebied (begrijpend lezen, rekenen, technisch lezen en spelling) worden de scores over de jaren heen vergeleken. Bij sommige leerlingen kijken de leerkrachten ook verder terug dan groep 6 en zeker bij twijfel:

“We kijken dan ook naar de ontwikkeling, vooral als we twijfels hebben. Bij sommige kinderen matcht het beeld en de cijfers (LVS). Als er een verschil is tussen rekenen en begrijpend lezen en hij heeft in groep 5 wel de lijn aangetikt, dan gaan we kijken of we kunnen verklaren hoe dat kan: wisselende leerkrachten, zit hij niet lekker in zijn vel? Ik vind ook, vooral als je kijkt naar de scores op begrijpend lezen en rekenen, de scores in groep 3 en 4 interessant. Bijvoorbeeld voor rekenen: zit de basis er wel in? Heeft de leerling het vroeger moeilijk gehad, dan is het niet gek dat het nu ook lastig is en dan laten we dat ook aan ouders zien.”

Ook de groei in werkhouding en motivatie is van belang. Een leerkracht geeft aan dat als een leerling een groei doormaakt in prestaties op de LVS-toetsen, maar in groep 8 nog nét geen havo scoort ook de ontwikkeling in motivatie en werkhouding een grote rol spelen in de bepaling van het advies:

“Ik moet zien dat de leerling groei doormaakt in werkhouding en motivatie. Dat ik zie dat de leerling hard heeft gewerkt om ervoor te zorgen dat het omhoog is gegaan. Als ik denk dat het bijna havo is, dan wordt het havo.”

Ouderbetrokkenheid: indirect of direct?

Ouderbetrokkenheid is een breed begrip en komt tijdens de gesprekken vaak aan bod. Alle onderwijsprofessional benadrukken het belang van goed contact tussen het kind, de ouder en school (de driehoek), omdat een kind vermoedelijk het verste komt als ouders en de school samen optrekken. Ouders moeten in ieder geval op de hoogte zijn van de prestaties en het gedrag van hun kind op school. Dat wordt minimaal verwacht van ouders. Ondersteuning bij het schoolwerk wordt niet altijd verwacht, omdat niet alle ouders in staat zijn om hun kind te helpen bij het huiswerk. Om deze reden wordt ondersteuning van ouders bij schoolwerk in de meeste gesprekken niet genoemd als factor die wordt meegenomen in de advisering. Wel kan het helpend zijn en een rol spelen bij het schoolsucces van leerlingen door stimulering van de algemene ontwikkeling van leerlingen (zie paragraaf 6.2). In sommige gevallen lijkt het wel een direct effect te hebben op de advisering. Zo beschrijft een leraar dat sommige leerlingen een steuntje in de rug nodig hebben om een overtuigende havoleerling te worden en dan kan een betrokken ouder helpend zijn. Afgevraagd moet worden of een leerling het wel redt in het voortgezet onderwijs want een té betrokken ouder kan ook een keerzijde hebben, namelijk dat een leerling niet zelfstandig wordt.

Zorgindicatie: indirect of direct?

Over het algemeen geven onderwijsprofessionals aan dat dat leer- en gedragsstoornissen soms invloed uitoefenen op de leerresultaten van leerlingen, maar dat het hebben van een zorgindicatie geen directe rol speelt in de bepaling van een schooladvies. Wel wordt het hebben van zorgindicatie meegenomen in de keuze voor een type vo-school (de grootte van de klassen, de mate van structuur die geboden wordt, aanwezigheid van extra ondersteuningsmogelijkheden etc.).

“Zorgindicatie heeft meer te maken met het soort school waar je naar verwijst. Als een kind met ADHD gewoon havo kan dan geven we hem havoadvies, maar dan geven we wel het advies om je aan te melden bij een school die gestructureerder is. Het heeft dus niet te maken met wel of geen gelijke kansen.”

Een goede vermelding van de ondersteuningsbehoefte van een leerling in het OKR en een warme overdracht is volgens onderwijsprofessionals van belang.

Bij een leerling waarover getwijfeld wordt, kan de verwachte omgeving op de vo-school wel een reden zijn om het schooladvies hoger (of juist lager) in te zetten. Een gegeven voorbeeld is een leerling met een stoornis binnen het autisme spectrum met scores op de grens van het vwo. De overweging voor een vwo-advies kan zijn dat deze leerling beter tot zijn recht komt tussen leerlingen die meer structuur willen en bieden.

De mate van ernst van de leer- of gedragsstoornis en/of de mate waarin ondersteuning (hulpmiddelen, medicatie etc.) aanslaat, kunnen in sommige gevallen ook een directe invloed uitoefenen op de advisering. Zo kan een ernstige vorm van dyslexie de scores op begrijpend en technisch lezen dusdanig beïnvloeden dat er een ander niveau wordt geadviseerd met als overwegingen ‘niet te erg op je tenen hoeven lopen’ of ‘geen gymnasium omdat het onderwijsaanbod zo talig is’.

Anderen zien de belemmering van een stoornis als een reden om vooral te kijken naar het potentieel van een leerling en geven het niveau dat past bij de capaciteiten van een leerling (zonder invloed van de leerstoornis):

“Als een leerling nog nét geen havo scoort, zou ik hem wel dat havoadvies geven omdat ik weet dat het erin zit maar dat het er niet altijd uitkomt door zijn ADD... Ik kies dan voor de positieve uitwerking, dus naar boven.”

Deze leerkracht geeft aan na te denken of de leerling in een andere omgeving, de vo-school met verschillende leerkrachten, het niveau zou kunnen halen. Dat wordt in de warme overdracht besproken.

6.2 PO: factoren indirect van invloed op onderwijskansen

Tijdens de gesprekken zijn ook factoren op kaartjes gepresenteerd of in situatiebeschrijvingen verwerkt waarvan uit eerder onderzoek is gebleken dat ze invloed uitoefenen op verschillen in onderwijskansen van leerlingen. Dat wil zeggen: dat kinderen bij gelijke capaciteiten, een ander schooladvies krijgen.

Bijvoorbeeld de bevinding dat kinderen van hoogopgeleide ouders ook hogere schooladviezen krijgen (zie ook paragraaf 4.3). We hebben het vraagstuk aan de onderwijsprofessionals voorgelegd en gezocht naar mogelijke verklaringen voor deze bevindingen.

Een eerste reactie...

De onderwijsprofessionals geven aan dat het beeld dat in de media wordt geschetst te zwart-wit is en dat de focus verkeerd ligt.

“Het klopt niet dat we als school beslissingen nemen die gebaseerd zijn op verkeerde factoren, terwijl het genuanceerder ligt.”

De berichtgeving rond dit onderwerp wordt als negatief ervaren en spreekt weinig vertrouwen uit ten aanzien van het onderwijspersoneel.

“We voelen ons wel tekort gedaan als er in het nieuws komt dat opleidingsniveau leidt tot lagere/hogere adviezen, omdat we naar zoveel meer kijken.”

Op de vraag ‘*hoogopgeleide ouders, hogere schooladviezen, hoe kan dat?*’, geeft een schooldirecteur aan:

“Ik denk dat het heel complex is en bijna niet te vangen. Er speelt veel meer mee en dat vangen wij nu onder het kopje hoogopgeleid. Financiën zit erin, intelligentie van ouders, opleidingsniveau, hoe groot is hun wereld en op welke manier weten ze dat te vertalen naar de opvoeding van kinderen.”

In de gesprekken wordt aangegeven dat het opleidingsniveau van ouders en de achtergrond van leerlingen niet direct worden meegenomen in de bepaling van de schooladviezen. Wellicht gaat het volgens professionals om een indirect effect, of een complex samenspel van factoren gedurende de schoolloopbaan van leerlingen. Wat vervolgens kan leiden tot een lagere uitstroom dan een leerling die een ander pad bewandeld heeft. In deze paragraaf proberen we dat ‘complexe samenspel’ te ontrafelen.

Woordenschat en kennis van de wereld

Verschillende onderwijsprofessionals geven aan dat ze de niveaubepaling van een leerling met een taalachterstand moeilijk vinden, omdat de leerling door die taalachterstand laag scoort op begrijpend lezen, maar wellicht vaardig is in rekenen. Er ontstaat dan een dilemma: zet men bijvoorbeeld op vmbo-tl in omdat de leerling specifieke capaciteiten passend bij het vmbo-tl of havo heeft? Of zet men op kader in omdat begrijpend lezen als een van de belangrijkste vaardigheden voor het voortgezet onderwijs wordt gezien?

“We hebben leerlingen die op rekenen een 1 scoren en op begrijpend lezen een 5. Je kan dan niet zeggen: we gaan in het midden zitten en dan redden ze het wel. Dan komen ze op tl, maar met een score 5 op begrijpend lezen redden deze kinderen vmbo-tl niet. Dat is dan veel te moeilijk. Terwijl het in potentie wel zou kunnen. Soms zie je dat ze het rekenen zo snel oppikken en dan vermoed je dat ze dat bij begrijpend lezen ook hadden gekund als ze niet zo’n achterstand hadden op taal.”

En lage score voor begrijpend lezen kan in veel gevallen verklaard worden door een beperkte woordenschat en weinig kennis van de wereld. Volgens een schoolleider is begrijpend lezen 5% strategiebepaling en voor de rest woordenschat en algemene kennis. Dat betekent dat kinderen met een taalachterstand spellingsregels en strategieën voor begrijpend lezen wel kunnen oefenen, maar dat er door een beperkte woordenschat te veel gaten in de tekst vallen. Bovendien hebben kinderen met weinig algemene kennis meer moeite met begrijpend lezen, omdat ze de onderwerpen die in de teksten aan bod komen onvoldoende begrijpen.

Thuisituatie

Zoals hierboven wordt beschreven heeft de mate van kennis van de wereld en de grootte van de woordenschat van leerlingen invloed op scores op begrijpend lezen en is begrijpend lezen een belangrijke indicator voor de bepaling van het schooladvies. Onderwijsprofessionals geven aan dat de thuisituatie een belangrijke rol speelt in het verwerven van deze algemene kennis. Kinderen die in een taalarme en ervaringsarme omgeving opgroeien, lopen al van jongs af aan een achterstand op. Ze krijgen immers minder kennis en vaardigheden mee die hun kansen op school positief kunnen beïnvloeden.

Onderwijsprofessionals noemen verschillende factoren in de thuisituatie die hier invloed op uitoefenen. Ten eerste lijkt opleidingsniveau van ouders een rol te spelen. Hoger opgeleide ouders lijken over het algemeen meer met hun kinderen te praten waardoor kinderen leren om een mening te formuleren, te discussiëren en te redeneren. Bovendien maken deze ouders ‘de wereld van hun kinderen groter’ door musea te bezoeken en programma’s als Jeugdjournaal en Klokhuis te kijken. Ook speelt de thuisituatie een rol in de mate waarin talenten van leerlingen worden gevoed. Sommige kinderen krijgen meer kansen, omdat ouders de middelen hebben om talenten te ontwikkelen (paardrijden, hockey of muziekles). Hierdoor ontwikkelen kinderen bijvoorbeeld vaardigheden als doorzettingsvermogen en wordt het zelfvertrouwen gestimuleerd. Het zijn geen factoren die worden meegenomen in de bepaling van het schooladvies, maar kinderen krijgen door deze ‘extra’s’ wel meer bagage mee voor de toekomst.

Ook de financiële middelen van ouders zijn helpend in het vullen van de rugzak van leerlingen. Ouders hebben meer geld voor uitstapjes, meer geld voor de aanschaf van boeken en hebben meer middelen om

externe ondersteuning in te kopen. Hoger opgeleide ouders lijken daarbij de externe ondersteuning ook beter te vinden:

“De maakbaarheid is groter als je meer financiële middelen hebt. Niet alleen de financiële middelen, maar ook het opleidingsniveau van ouders en weten waar je hulp moet gaan halen.”

Echter, onderwijsprofessionals geven aan dat het wel of niet hebben van financiële middelen geen overweging is om een leerling een ander advies te geven dan een leerling met meer financiële middelen thuis. Immers, ouders kunnen met een U-pas ook extra ondersteuning aanvragen.

“Ik kan me niet herinneren dat we eens hebben gezegd: ‘dat kind heeft het arm thuis dus moet daarom naar vmbo-kader’.”

De aanwezigheid van externe ondersteuning buiten school is overigens volgens onderwijsprofessionals geen overweging om een ander advies te geven, maar het maakt het wel allemaal wat gemakkelijker voor het kind. Schoolleiders en leerkrachten geven aan dat ze namelijk wel de effecten zien van extra ondersteuning. Die kunnen positief zijn. Bijvoorbeeld voor kinderen met een taalachterstand die door deelname aan de Brede School Academie (BSA) vooruitgang boeken, waardoor ze hoger gaan scoren op toetsen en vervolgens hoger kunnen uitstromen dan op het moment dat ze geen extra hulp hadden gehad.

Als het gaat om ondersteuning gericht ‘op zo hoog mogelijke uitstroom’ zien onderwijsprofessionals positieve effecten van het zogeheten ‘schaduwonderwijs’ op de leerresultaten, maar staan zij sceptisch tegenover citotrainingen en huiswerkklassen:

“Het is geen eerlijke kans die een kind krijgt. Als wij alle antwoorden gaan voorzeggen dan kan iedereen naar het gymnasium. Het gebeurt wel...Ik vraag me dan af wie je voor de gek houdt.”

Ook de gesproken taal thuis wordt benoemd als factor die indirect effect heeft op de totstandkoming van schooladviezen. Een schoolleider concludeert dat de gesproken thuistaal geen directe invloed heeft op de totstandkoming van het schooladvies of de afwegingen die de leerkrachten maken over de schoolloopbaan van leerlingen. Wel geeft hij aan dat je weet, dat als de thuissituatie niet is ingericht op het inhalen van achterstanden, het moeilijk wordt om een goede score op begrijpend lezen te halen, die vervolgens wel weer mee wordt genomen in de bepaling van een schooladvies. Met betrekking tot de thuistaal maakt het volgens onderwijsprofessionals niet uit welke taal er thuis wordt gesproken.⁵⁴ Immers, wereldkennis opdoen door middel van gesprekken voeren, musea bezoeken en wandelen in het bos kan ook vergezeld gaan van een andere taal dan het Nederlands. Wel is het belangrijk dat er van jongs af aan veel en kwalitatief goed taalaanbod thuis is, anders lopen kinderen met dezelfde intelligentie risico op een andere kans in het onderwijs.

“Liever goed Marokkaans, dan gebrekkig Nederlands. Veel gebrekkig Nederlands is niet best. Dat bepaalt wel voor een groot deel de kansen die kinderen hebben. Op het moment dat je in groep 8 kinderen gaat verwijzen zit je al meer bij de capaciteiten van kinderen. Taal moet al veel eerder gebeuren. Vanaf nul jaar moet er al een mooi taalaanbod voor kinderen zijn. Als ze daar een achterstand op lopen dan hebben ze niet dezelfde kansen als een kind met wellicht dezelfde intelligentie.”

Ambities van ouders

Ambities van ouders leiden volgens onderwijsprofessionals niet tot hogere of lagere adviezen, maar kunnen indirect invloed uitoefenen op een leerling om hoger te willen presteren of een gevoel te krijgen van ‘niet goed genoeg te zijn’. Die ambities van ouders hoeven niet altijd realistisch zijn, waardoor de druk bij onderwijsprofessionals soms wordt opgevoerd om nogmaals naar het advies te kijken of meer huiswerk te geven aan de leerling zodat hij of zij zo hoog mogelijk uitstroomt. Ouders kunnen namelijk het beeld hebben

⁵⁴ Met betrekking tot thuistaal beschrijven Scheele, Leseman & Mayo (2010) dat een rijk taalaanbod in de moedertaal een positief effect kan hebben op het verwerven van het Nederlands als tweede taal.

dat “hoe harder er op school wordt gewerkt, hoe hoger de scores van kinderen zijn. Dat het ook afhangt van de eigen capaciteiten en talenten van kinderen wordt weleens vergeten.”

Verwachtingen van ouders kunnen volgens onderwijsprofessionals samenhangen met hun eigen opleidingsniveau en kennis van het Nederlandse onderwijssysteem. Ten eerste nemen ouders vaak het eigen opleidingsniveau als referentiekader. Heb je zelf als ouder een mbo-opleiding afgerond, dan is een mbo-opleiding voor je kind goed. Bij een afgeronde universitaire opleiding wordt dit ook van kinderen verwacht. Hoger opgeleide ouders zijn mondiger en deze ouders trekken soms eerder aan de bel. Volgens een leerkracht betekent niet dat er dan een ander advies wordt want het advies is weloverwogen opgesteld, maar in sommige gevallen word je als professional geactiveerd om nogmaals naar een leerling te kijken of het advies wel passend is. Wat betreft kennis van het onderwijssysteem wordt een voorbeeld van ouders met een migratieachtergrond genoemd. Een aantal ouders kent het Nederlandse onderwijssysteem onvoldoende en weet niet wat de havo inhoudt: welke vaardigheden en kennis je nodig hebt om de havo succesvol te kunnen afronden. Doordat ouders het beeld hebben dat havo of vwo beter is, en het beste voor hun kind willen, zullen ze dat uitstroomniveau nastreven, terwijl dit niet altijd realistisch is. In de gesprekken wordt een kanttekening geplaatst dat dit erg generaliserend is, omdat er uiteraard ook voldoende ouders zijn die het belangrijk vinden dat hun kind een opleiding volgt die bij hen past. Maar onderwijsprofessionals geven aan dat er maar weinig ouders zijn die een vmbo-advies accepteren. Of in ieder geval de wens hebben dat hun kind naar een havo-kansklas gaat of naar een school met meerdere onderwijsniveaus, zodat hun kind nog kan doorstromen. Dit heeft een weerslag op kinderen die niet altijd wenselijk is. Kinderen staren zich soms blind op citoscores en hebben het gevoel dat ze niet goed genoeg zijn met een vmbo-tl advies.

“Ik zie hier soms dat kinderen er weleens last van hebben: dat ze op de toetscijfers duiken, of kijken wat ze fout hebben gedaan en hoe ze het kunnen verbeteren. Ook zijn ze erg op de cito gericht en dat vind ik weleens jammer.”

“Ik hoor ouders tegen hun kind zeggen: ‘nog even je best doen en dan wordt het misschien wel havo’. Daarmee zetten we de helft van de kinderen al aan de kant. Als je het hebt over ongelijke onderwijskansen dan kan je je misschien afvragen of kinderen niet al een achterstand hebben op het moment dat ze op het vmbo zitten. Omdat het vmbo volgens anderen niet goed is in hun ogen en wat doet dat met je als kind. Zo krijgen ze het gevoel dat ze niet goed genoeg zijn.”

Leerkrachten, IB'ers en schoolleiders geven aan dat zij zich niet door de ambities van ouders laten beïnvloeden, maar dat je soms wel stevig in je schoenen moet staan. Ouders zo vroeg mogelijk meenemen in het proces van advisering is van belang. Verder worden de adviezen in een team opgesteld en zorgen scholen ervoor dat ze een goede onderbouwing hebben en daardoor goed beslagen ten ijs komen.

“We doen wel ons best om een zo goed mogelijk beeld van het kind te hebben en een integer advies te geven. Dat betekent dus ook: niet zwichten voor ouders.”

Sekse en etnisch-culturele achtergrond

Over de factoren sekse en etnisch-culturele achtergrond wordt in alle gevallen aangegeven dat zij geen directe rol spelen in de advisering, maar indirect wellicht invloed kunnen uitoefenen op de onderwijskansen van kinderen.

“In algemene zin denk ik dat het wel degelijk uitmaakt wat je achternaam is, wat voor etniciteit je hebt en wat voor opleidingsniveau jouw ouders hebben en misschien zelfs wel wat je geslacht is. Voor school en in de advisering speelt dat geen rol. Als wij daarin namelijk maar een klein beetje voor elkaar zouden kunnen krijgen om de gelijke onderwijskansen wat groter te maken dan zou dat mooi zijn.”

Indirect speelt sekse misschien mee in de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van jongens en meisjes. Een leerkracht benoemt dat ze wel het idee heeft dat de leerkrachten wel hetzelfde intelligentieniveau verwachten. Wellicht verschillen de verwachtingen van leerkrachten van de houding, behoeften en interesses van jongen en meisjes wel. Zo wordt benoemd dat van meisjes meer wordt verwacht dat ze beter stil kunnen zitten en jongens beweeglijker zijn, slordiger werken en er op school eerder ‘met de

pet naar gooien'. Benadrukt wordt dat dit niet altijd het geval is, maar mocht het wél het geval zijn dan zou het Nederlandse onderwijs misschien meer op meisjes ingericht zijn (lees: veel zitten). Verder wordt benoemd dat jongens later 'rijpen'. Dat wil zeggen: de verbindingen in het brein die nodig zijn voor begrijpend lezen worden later gelegd. Deze leerkracht geeft aan dat het daarom vreemd is dat er zo'n nadruk wordt gelegd op toetsscores van begrijpend lezen en rekenen bij de totstandkoming van schooladviezen. Rijping kan voor een leerkracht een overweging zijn om bij twijfel voor bijvoorbeeld havo/vwo voor vwo te kiezen. Een leerkracht geeft een voorbeeld van een jongen 'jong gedrag, nog zoekende en aan het prepubereren', terwijl meisjes vaker 'iets verder zijn en serieuzer'. De jongen laat nu nog zien dat hij wil leren, maar het blijft de vraag of dat straks op het vo ook zo is. Inzetten op vwo heeft als doel 'een zetje in de goede richting' en vertrouwen naar hem uitstralen.

Etnisch-culturele achtergrond komt tweemaal indirect aan bod: in een gesprek over de gesproken thuistaal en in een gesprek over de mate waarin ouders een kind thuis ondersteuning kunnen bieden door onvoldoende vertrouwdheid met voorlezen en spelletjes doen. In beide gevallen kan het leiden tot lagere scores op begrijpend lezen, wat resulteert in een lager schooladvies.

6.3 PO: Overwegingen en dilemma's

In de voorgaande paragrafen van dit hoofdstuk hebben we een inkijkje gegeven in de complexiteit van het formuleren van de schooladviezen. Ook is een aantal factoren naar voren gekomen dat invloed uitoefent op de (vroege) ontwikkeling van een leerling, waardoor zij achterstand oploopt en het potentieel wellicht niet volledig wordt benut. Dit resulteert vervolgens in lagere scores op de LVS-toetsen, bijvoorbeeld op begrijpend lezen. En als vaardigheden op begrijpend lezen zwaar meewegen in de bepaling van een schooladvies, dan...

Wellicht is deze beschrijving eigenlijk nog te eenvoudig, aangezien we hebben gezien dat begrijpend lezen niet de enige factor is, ook werkhouding, ambities van de leerling en groei over tijd dragen bij aan een uiteindelijke niveaubepaling.

In deze paragraaf nemen we de belangrijkste benoemde overwegingen van onderwijsprofessionals onder de loep. We rapporteren op basis van de gesprekken die gevoerd zijn aan de hand van de situatiebeschrijvingen. Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd welk advies zij de leerling in de situatiebeschrijving zouden geven. Het betrof in alle gevallen een leerling die op de LVS-toetsen een wisselend beeld liet zien: soms scores op vmbo-tl, soms havo. Uiteraard was er een hypothetische leerling beschreven en gedetailleerd inzicht in scores op verschillende LVS- en methodengebondentoetsen, klasobservaties en gesprekjes met leerlingen en ouders ontbraken. Om deze reden hebben onderwijsprofessionals vaak een soortgelijke leerling in gedachten genomen en verteld welke adviezen zij hebben gegeven en welke overwegingen zij daarbij hadden. In deze paragraaf geven we de overwegingen beknopt weer. Het betreffen de overwegingen rondom de totstandkoming van de schooladviezen en overwegingen ten tijde van heroverweging en bijstelling.

Overwegingen bij advisering

Op basis van de gevoerde gesprekken zijn benoemde overwegingen van onderwijsprofessionals onderverdeeld in categorieën, namelijk overwegingen om bij twijfel en bij wisselende prestaties op vmbo-tl en havoniveau⁵⁵:

- ... hoger in te zetten
- ... 'voorzichtig' in te zetten
- ... 'voorzichtig' in te zetten, met een nuancering aangebracht middels het brugklastype
- ... hoger in te zetten, met een nuancering aangebracht middels het brugklastype

⁵⁵ Wisselende scores op vmbo-tl en havo werd in de situatiebeschrijvingen gegeven. Echter in de voorbeelden worden soms andere niveaus genoemd doordat onderwijsprofessionals ook soortgelijke leerlingen in gedachten namen.

- ... met de (kenmerken van) vo-school in het achterhoofd

Hieronder is ook aangegeven welke factor (of samenspel van factoren) per overweging is meegenomen. Het gaat om factoren die het meest naar voren kwamen: werkhouding (ook motivatie en gedrag); groei (potentieel); ondersteuning door ouders; en thuistaal. Met groei (potentieel) wordt bedoeld: de aantoonbare groei/ontwikkeling die een leerling op een bepaald gebied in de afgelopen maanden heeft doorgemaakt en het potentieel, namelijk de verwachting dat de groei ook de komende maanden zal doorzetten. Nogmaals moet opgemerkt worden dat er geen LVS-gegevens of scores op methodengebonden toetsen in de situatiebeschrijvingen zijn genoemd. De onderwijsprofessionals hadden daarom geen inzicht in scores op domeinen als begrijpend lezen, rekenen, technisch lezen en spelling.

Overwegingen om hoger in te zetten

Motivatie en werkhouding worden genoemd als factoren waar bij twijfel van het niveau door wisselende prestaties op toetsen, hoger ingezet kan worden, omdat de verwachting is dat je met een goede werkhouding (ook bij tegenslag) ver komt in het voortgezet onderwijs. Ook als er geen begeleiding thuis is, moet een goede werkhouding voldoende zijn om ver te komen. Verder noemen onderwijsprofessionals de mate van groei een indicator om bij twijfel hoog in te zetten. Bijvoorbeeld als een leerling aantoonbare groei heeft laten zien in werkhouding en motivatie. Als de leerling dan met deze groei bijna havo scoort, dan wordt het havo. Een ander voorbeeld betreft een leerling die pas sinds twee jaar in Nederland is en in korte tijd een sterke groei in de taalontwikkeling heeft laten zien. Deze sterke groei in korte tijd kan een indicatie zijn dat de leerling potentie heeft. Wat betekent: hoog inzetten. Ondersteuning vanuit thuis wordt eerder gezien als een aanvullende beslisfactor. Dat wil zeggen: een leerling kan nog *nét* niet een bepaald onderwijsniveau aan maar heeft *én* de motivatie en doorzettingsvermogen *én* de leerkracht weet dat er veel begeleiding is thuis, dan wordt er hoog ingezet.

Beperkte mate van ondersteuning thuis kan ook juist een risico zijn bij wisselende scores van een leerling. In zo'n geval wordt bijvoorbeeld besloten wel hoog in te zetten, maar daarbij de beperkte mate van begeleiding thuis mee te nemen in de warme overdracht. Tot slot kan de gesproken taal thuis een reden zijn om wel hoog in te zetten. Immers, de lagere scores op begrijpend lezen zijn te verklaren. Als een leerling dan wel goed scoort op rekentoetsen, dan wordt er hoog ingezet met het oog op 'het kan nog bijtrekken'. Mits de leerling wel voldoende ondersteuning krijgt om vaardigheden die nodig zijn voor begrijpend lezen te verbeteren.

Overwegingen om 'voorzichtig' te adviseren

Een leerkracht beschrijft dat wel of geen goede werkhouding van een leerling bij twijfel een reden kan zijn om twee leerlingen met dezelfde capaciteiten een ander advies te geven: wel een goede werkhouding wordt havo, geen goede wordt werkhouding tl. Vaak scoort de leerling met de minder goede werkhouding ook lager op de methodengebonden toetsen en de LVS-toetsen. Hij lijkt dan over de capaciteiten te beschikken, maar laat het op school niet zien. Veel ondersteuning thuis, hoeft geen reden te zijn om bij twijfel hoger in te zetten – net als hierboven wordt het gezien als een aanvullende factor. Een leerkracht geeft aan dat als een leerling wisselend blijft scoren, ondanks de hulp van thuis, wellicht onvoldoende profiteert van de hulp. Dan is de hulp thuis juist een overweging om voorzichtig te adviseren. Vmbo-tl kan voor deze leerling passend zijn. De leerkracht geeft aan in zo'n geval wel met ouders in gesprek te gaan om te onderzoeken welke vorm van ondersteuning zij thuis bieden en of zij als leerkracht nog tips kan geven.

Overwegingen om 'voorzichtig' te adviseren, met nuancering in brugklatype

Bij twijfel wordt 'voorzichtig' geadviseerd (hier: geen havo, maar tl) als een leerling geen motivatie heeft voor het schoolwerk. De overweging hierbij is dat een leerling het risico loopt dat *als* hij het geadviseerde niveau niet redt, niet één maar twee of drie niveaus afstroomt. Wel wordt dan naast het vmbo-tl een school geadviseerd waar ook havo wordt aangeboden, zodat een leerling altijd kan doorgroeien zonder dat hij of zij van school af hoeft. Een andere leerkracht geeft aan dat een leerling het niveau wel al een keer eerder in de

schoolloopbaan moet hebben laten zien. Dus als het nog geen havo is, dan moet de leerling daar eerst naartoe groeien voordat het een havoadvies krijgt. Er wordt wel een tl/havo-brugklas geadviseerd, om de mogelijkheid om gemakkelijk door te stromen open te houden.

Overwegingen om hoger in te zetten, met nuancering in brugklatype

Een leerkracht geeft aan hoger in te zetten bij een leerling die heel graag naar de havo wil. De leerling heeft een goede werkhouding en ouders tonen ook de wil om hoger in te zetten. De overweging is dan hoger inzetten met als risico dat ze op haar tenen moet lopen, of voorzichtiger adviseren.

De leerkracht geeft aan een havoadvies te hebben gegeven, maar dat het niet verstandig is om naar een vo-school te gaan met alleen havo/vwo. Uiteindelijk heeft de leerling een havoadvies, met een tl/havo brugklasadvies gekregen. Tijdens een focusgroepgesprek met po-vo onderwijsprofessionals in juni 2017 kwam ook een andere overweging naar voren om hoger in te zetten met een nuancering in het brugklasadvies, namelijk de overweging om de leerling bij de beste van de klas te laten horen (havoadvies, in een tl/havo brugklas).

Overwegingen met de (kenmerken van) vo-school in het achterhoofd

Deze vorm van overweging is een vreemde eend in de bijt. Het betreft namelijk geen overweging waarin professionals ook daadwerkelijk een uitgesproken keuze maken voor een schooladvies: hoog inzetten of voorzichtig adviseren. Wel geeft een aantal onderwijsprofessionals de mogelijke vo-school waar de leerling uiteindelijk terecht komt mee te nemen in de overweging als het bijvoorbeeld gaat om de factoren 'werkhouding' en 'de mate van groei' die een leerling laat zien. Bijvoorbeeld als een leerling snel afgeleid is of veel last heeft van boosheid. De onderwijsprofessional denkt dan na over welke school het beste zou passen, omdat de leerling een omgeving nodig heeft waarin hij/zij niet te veel door andere leerlingen wordt afgeleid of uitgedaagd. De onderwijsprofessional benoemt dat het hun taak is om de leerling zo weerbaar mogelijk maken. Uiteindelijk wordt eind groep 8 bepaald of een leerling wellicht eerst iets anders nodig heeft (bijv. het Orthopedagogisch Didactisch Centrum (OPDC)⁵⁶). Andersom wordt ook een voorbeeld genoemd van een leerling die de capaciteiten lijkt te hebben, maar het op de basisschool niet laat zien. Een hoger advies zou misschien kunnen helpen, zodat de leerling door de groepssamenstelling op de vo-school omhooggetrokken wordt.

Overwegingen bijstelling

Nu het schooladvies sinds de beleidsverandering leidend is, moeten po-scholen het schooladvies heroverwegen wanneer de score op de eindtoets hoger is dan het afgegeven schooladvies. In een focusgroepgesprek met po-vo onderwijsprofessionals in juni 2017 wordt aangegeven dat bijstelling in principe niet nodig is, omdat "je als leerkracht al je professionele afweging hebt gemaakt". In principe is bijstelling dan alleen aan de orde bij de twijfelgevallen: "de leerlingen die op de wip zitten". Als een leerling al in een juiste brugklas is geplaatst, is de bijstelling volgens de onderwijsprofessionals niet nodig. De wens wordt uitgesproken altijd een meervoudig schooladvies te kunnen afgeven, in plaats van in principe een enkelvoudig schooladvies met meervoudig brugklasadvies. De reden hiervoor is:

"Het schooladvies voelt officiëler en is prettiger voor ouders, het brugklasadvies wordt minder serieus genomen".

Onderwijsprofessionals benoemen de keuze voor een bijstelling soms lastig te vinden: "je wilt enerzijds de leerling een kans geven, maar je wilt ook niet dat hij of zij na het eerste jaar vo afstroomt." Tijdens de gesprekken met onderwijsprofessionals komt naar voren dat als er sprake is van een heroverweging, er verschillende factoren worden meegenomen. Zo wordt er nogmaals teruggekeken naar de LVS-gegevens

⁵⁶ Een OPDC is een bovenschoolse voorziening dat verbonden is aan het samenwerkingsverband. Leerlingen krijgen hier onderwijs op maat. Dat wil zeggen: aangepast op de individuele ondersteuningsbehoefte. De leerling staat ingeschreven bij een reguliere vo-school en de intentie is om binnen twee jaar terug te schakelen naar de school van inschrijving. Zie ook: <http://www.sterkvo.nl/opdc-utrecht>.

van eerdere jaren. Als de leerling een vmbo-tl schooladvies heeft en een vwo-score heeft op de eindtoets dan moet de leerling ergens in de schoolloopbaan het vwo-niveau hebben laten zien. Een schoolleider benoemt dat een zorgvuldig schooladvies niet zomaar wordt bijgesteld op basis van één piek. Immers, de hogere eindtoetsscore moet niet het gevolg zijn van intensieve citotrainings, bijles of RT. In dat geval is onvoldoende zeker of het niveau robuust genoeg is om behouden te blijven. Verder geven de onderwijsprofessionals aan dat aantoonbare groei in LVS-scores en/of werkhouding een belangrijke graadmeter is om een schooladvies wel of niet bij te stellen. In sommige gevallen wordt bijvoorbeeld in november van groep 8 met de leerling en ouders besproken dat het schooladvies vmbo-kl is terwijl de leerkracht ziet dat er meer in zit, maar dat het er niet uit komt doordat bijvoorbeeld de werkhouding en motivatie van de leerling onvoldoende is. Als de eindtoetsscore dan hoger uitvalt en de leerling heeft verbetering laten zien dan kan het advies worden bijgesteld. Ook in een eerder focusgroepgesprek met onderwijsprofessionals wordt aangegeven dat sommige scholen, tijdens het invoeren van de schooladviezen in OT, een lijstje maken met leerlingen die mogelijk in aanmerking komen voor heroverweging en bij een hogere eindtoetsscore bijgesteld kunnen worden. Dit wordt dan ook met de leerling en ouders besproken. Leerkrachten en IB'ers noemen verschillende overwegingen om een leerling eerst een bepaald schooladvies te geven, de eindtoets af te wachten en bij een hogere score vervolgens bij te stellen:

- **(Onverwachte) groei in scores op begrijpend lezen of rekenen.** Een leerling heeft de afgelopen jaren vmbo-tl gescoord, maar heeft in het laatste half jaar van groep 8 een sprong gemaakt op bijvoorbeeld begrijpend lezen of rekenen. In combinatie met een verandering in werkhouding kan dit advies, bij een hogere eindtoetsscore, worden bijgesteld. Of een leerling die in groep 8 binnen en buiten school hard gewerkt heeft om hiaten die in het verleden zijn ontstaan weg te werken. Ook hier geldt dat in combinatie met een goede werkhouding en het maken van huiswerk, het advies kan worden bijgesteld bij een hogere eindtoetsscore.
- **Verandering in werkhouding en motivatie.** Een leerkracht noemt een voorbeeld van een leerling met scores van 3 op alle vakken, geen tl en geen havo. Het wordt dan vaak in eerste instantie vmbo-tl, maar bij een groei in werkhouding en motivatie en een hogere score op de eindtoets, kan het advies worden bijgesteld.

“Ik wil dan zien wat er in de periode tussen het geven van het schooladvies en de eindtoets gebeurd is. Is het kind omgeslagen, gemotiveerder etc. Als dat niet het geval is, dan zou ik het niet bijstellen.”

De onderwijsprofessionals geven wel aan dat het vaak spannend blijft of een leerling het op de middelbare school ook vol blijft houden. Het kan zijn dat een leerling bijvoorbeeld in groep 8 enkel een goede werkhouding heeft laten zien, omdat hij per se naar een bepaalde middelbare school wilde. Dan blijft onzeker of de goede werkhouding ook op de vo-school aan de orde blijft.

Een ouder⁵⁷ realiseert zich dat een kind met een hoger advies wel het risico loopt om af te stromen, maar benoemt ook een voordeel:

“Iets omhoog klimmen is altijd moeizamer, van boven naar beneden gaan is gemakkelijker.”

6.4 PO: aan de knoppen draaien

In de gesprekken is aan de onderwijsprofessionals gevraagd aan welke knoppen zij draaien om gelijke onderwijskansen van leerlingen te bevorderen. Tevens is gevraagd wat zij nog nodig hebben om gelijke kansen te stimuleren.

⁵⁷ In de pilot casestudie in fase I van dit onderzoek – voorjaar 2017.

Inzet externe partijen

Onderwijsprofessionals noemen verschillende partijen en programma's die zij inzetten om gelijke kansen van leerlingen te bevorderen. Dat wil zeggen: zo veel mogelijk achterstanden inhalen om een passend advies te kunnen geven bij de capaciteiten van een kind. Zo wordt de taalontwikkeling en/of ondersteuning (door ouders) thuis gestimuleerd door programma's als de Brede School Academie (BSA)⁵⁸, De VoorleesExpress, Taal Doet Meer, Zomerscholen en huiswerkbegeleiding. Verder wordt er gebruik gemaakt van het buurtteam en geven verschillende leerkrachten aan bij twijfel rondom schooladviezen het uitvoeringsorgaan POVO of de vo-scholen te benaderen.

“Je ziet namelijk dat als deze kinderen bijvoorbeeld naar de BSA gaan, waar ze meer kranten gaan lezen, dat het niveau wel wat omhoog gaat. Het heeft dus wel effect. Binnen school kan je de achterstand onvoldoende wegwerken. Deze kinderen hebben veel meer aanbod nodig.”

Inzet taalontwikkeling en algemene kennis

Er wordt aangegeven dat inzet op het stimuleren van de taalontwikkeling en ervaringsleren gedurende de basisschoolperiode en zeker aan het begin van de onderwijsloopbaan van belang is. Kinderen komen op verschillende niveaus binnen en de groeicurve blijft uit elkaar lopen. Sommige kinderen krijgen thuis meer aangeboden en profiteren meer van het aanbod. Terwijl andere kinderen alleen op school ervaringen (met taal) opdoen en door hun achterstand in beperkte mate van het leerstofaanbod profiteren door moeilijkheden met bijvoorbeeld tekstbegrip. Voor deze groep is leskrijgen in kleine groepen, gericht op het inhalen van achterstand van belang.

“Je moet dus als school de hele tijd meer input geven anders wordt de achterstand steeds groter. We proberen onze kinderen dus de gehele basisschoolperiode ervaringen te bieden door met hen op stap te gaan.”

Warme overdracht

Onderwijsprofessionals benoemen de warme overdracht als een belangrijk middel om als ontvangende school een beter beeld te krijgen van de ondersteuningsbehoefte van een kind, dan wel als aanbiedende school handelingsadviezen mee te geven aan de vo-school.

Zo benoemt een schoolleider dat de overdracht van de voerschool naar de vroegschool van belang is om kinderen een passend onderwijsaanbod en ondersteuning te kunnen geven:

“...zodat je niet bij de kleuters hoeft te gaan puzzelen (is het kleutergedrag of is het meer...) of dat een leerling twee keer in groep 3 moet zitten. Misschien direct al bij de kleuters naar een gespecialiseerde onderwijssetting en dan maakt het kind misschien een geheel andere ontwikkeling door. Daar is winst te halen.”

Thuistaal van een leerling kan een signaal zijn om in de kleuterbouw extra op te letten of alvast extra ondersteuning te bieden. Soms is dat direct op het advies van de voerschool. In hoofdstuk 2 wordt op deze factoren en mechanismen in de voor- en vroegschoolse periode in meer detail ingegaan.

Ook van groep 8 naar het voortgezet onderwijs wordt een warme overdracht ingezet om kinderen een kans te geven op een passende plaats in het onderwijs zeker bij ‘twijfelgevallen’. Zo geven twee leerkrachten een voorbeeld van een leerling die veel groei heeft laten zien, maar het niveau nét niet of nét wel heeft gehaald. Ze willen de leerling wel een kans geven en zetten hoog in. Het onderwijskundig rapport (OKR) wordt precies ingevuld en de warme overdracht is van belang om aan de vo-school aan te geven waar eventueel extra ondersteuning nodig is. Eén school geeft aan dat zij alle leerlingen warm overdragen. De leerkracht en IB'er benoemen dat het wellicht voor sommige leerlingen prettiger is om blanco te beginnen, maar dat het voor een vo-school waardevol is om te weten welke ondersteuning werkt bij de leerling.

⁵⁸ Zie voor de effectiviteit van de BSA het rapport: “Schoolloopbaan na de BSA. Deel 1: de onderwijspositie van voormalig BSA-leerlingen” (Bomhof & van Aarsen, 2017).

Inzet ouderbetrokkenheid

Scholen geven aan dat het al vanaf het begin van de schoolloopbaan ouders betrokken moeten worden bij de ontwikkeling van hun kind. Met name voor kinderen met een taal- en ervaringsachterstand is ouderbetrokkenheid een manier om gelijke kansen te bevorderen door aan ouders uit te leggen hoe het leren in de klas verloopt, maar ook wat ouders thuis kunnen doen (samen Klokhuis kijken, naar de bibliotheek gaan etc.). Een school vertelt dat een informatieavond over wat de kinderen in dat hele schooljaar gaan leren, niet bleek aan te sluiten bij de behoefte van ouders. De school nodigt ouders nu onder schooltijd uit en de leerkracht geeft aan wat de leerlingen die specifieke periode gaan leren bij begrijpend lezen en rekenen. Ouders denken dan gezamenlijk na over hoe ze hun kinderen in de thuissituatie kunnen helpen en komen twee weken later terug om ervaringen en goede voorbeelden uit te wisselen. De school experimenteert met een ‘buddysysteem’ waarin de ouder die gemakkelijker ondersteuning kan bieden, de andere ouder helpt. Het ouder-kindlokaal wordt ook als een middel gezien om ouders te betrekken.

Inzet verwachtingen managen van ouders en leerlingen

Goed contact met ouders wordt ook gezien als een manier om in een vroeg stadium met ouders het gesprek aan te gaan over hun verwachtingen van hun kind, bijvoorbeeld door middel van een preadvies in groep 6, 7 en begin groep 8. Zo worden leerlingen en ouders meegenomen in de totstandkoming van het schooladvies. Ze krijgen dan inzicht in welke vaardigheden ze verder moeten ontwikkelen om in aanmerking te komen voor een specifiek schooladvies (in termen van gedrag, scores etc.).

Sommige leerlingen en ouders weten niet goed wat er op het voortgezet onderwijs van hen verwacht wordt. Dit wordt door een aantal onderwijsprofessionals als een belemmering ervaren, omdat met name ouders hierdoor soms te hoge of te lage verwachtingen hebben van hun kind. Dit kan resulteren in geen bezoek aan open dagen van een school waar praktijkonderwijs of havo wordt aangeboden. Daarbij kan er een mismatch ontstaan tussen het beeld dat ouders hebben van ‘goed onderwijs’ (meer huiswerk, kennisoverdracht) en wat de visie van de school is (bijvoorbeeld meer ruimte voor autonomie). Ouders meenemen in dit proces wordt als tijdrovend, maar tevens belangrijk ervaren in het kader van het bieden van passende onderwijskansen van leerlingen.

Betere verdeling financiële middelen van scholen

Zoals eerder is beschreven erkennen scholen het effect van extra ondersteuning buiten school, maar wordt ook de behoefte uitgesproken om ondersteuning binnen school aan te bieden. De wens is om financiële middelen van de scholen zodanig te maken dat er voldoende ondersteuning *binnen* school aan leerlingen geboden kan worden. Het hangt er dan niet meer vanaf of je ouders het kunnen betalen of de weg naar ondersteuning weten te vinden. Een betere verdeling van financiële middelen zou gelijke kansen kunnen bevorderen. Zo krijgt de ene school meer middelen voor extra ondersteuning van leerlingen en kan een andere school meer ouderbijdrage vragen waardoor de school bijvoorbeeld homogene klassen kan blijven faciliteren.

Scholen spreken hun zorgen uit over toekomstige bezuinigingen en herziening van leerlinggewichten (die overigens wel als terecht wordt ervaren). Een school beschrijft op dit moment de volgende middelen in te zetten om gelijke kansen te bevorderen:

1. extra ondersteuning in de kleuterbouw waardoor de leerkracht meer tijd en ruimte heeft voor extra taalactiviteiten,
2. geld voor scholing van leerkrachten (bijvoorbeeld op het gebied van didactiek van begrijpend lezen),
3. geld voor leertijduitbreiding waardoor leerlingen langer op school kunnen oefenen en
4. geld voor onderzoeken bij leerlingen om de ondersteuningsbehoefte in kaart te brengen.

Bij minder geld worden continuering van ingezette programma's en/of professionaliseringsactiviteiten belemmerd. Een andere school spreekt de wens uit om een duidelijke lijn te trekken in het aanbod voor leerlingen die zelf of thuis meer ondersteuning nodig hebben. Er zijn veel initiatieven die effect hebben,

maar er is onvoldoende samenhang in activiteiten en geldstromen. Duurzame investering in activiteiten door de gemeente is van belang.

“Niet alleen maar losse initiatieven stimuleren, maar gooi het geld op een hoop. Zorg voor samenhang in subsidies, geldstromen en activiteiten. Laat het initiatief bij de school om te bepalen wat er op dat moment nodig is.”

Verbetering vmbo-imago

Verschillende scholen (zowel po als vo) benoemen het slechte imago van het vmbo bij ouders. Po-scholen geven aan dat ouders eigenlijk niet willen dat hun kind naar het vmbo gaat, of in ieder geval naar een school met meerdere onderwijsniveaus. Onderwijsprofessionals benadrukken de ongewenste maatschappelijke druk om te presteren. Een havo- of vwo-advies wordt als een statussymbool ervaren en zorgt voor druk op de schouders van kinderen en zorgt voor het gevoel dat zij ‘niet goed genoeg zijn’.

“Ik hoor ouders tegen hun kind zeggen: ‘nog even je best doen en dan wordt het misschien wel havo’. Daarmee zetten we de helft van de kinderen al aan de kant. Als je het hebt over ongelijke onderwijskansen dan kan je je misschien afvragen of kinderen niet al een achterstand hebben op het moment dat ze op het vmbo zitten.”

Deze schoolleider geeft aan dat vo-scholen eigenlijk alle onderwijsniveaus zouden moeten aanbieden, zodat een leerling door kan groeien binnen dezelfde school en nog meerdere kansen heeft.

“Ouders willen hun kind niet naar het vmbo, maar het maakt ook wel uit. Vmbo-scholen zijn ook andere scholen. Als je op een havo-vwo school ook een vmbo-tak zou hebben, dan neem je veel bezwaren weg en creëer je veel mogelijkheden.”

Minder nadruk op prestaties

Er wordt benoemd dat scholen, ouders, maar ook in de maatschappij de aandacht voor citoscores moet afnemen. Maatschappelijk gezien ligt er te veel nadruk op cognitieve prestaties, terwijl bijvoorbeeld kunnen samenwerken ook een belangrijk vaardigheid is om in de maatschappij te kunnen functioneren.

“Heel Nederland maakt het zo belangrijk. Zelfs het jeugdjournaal geeft aan dat de cito komt. Het wordt te groot neergezet. Kinderen schieten in de kramp en gaan met buikpijn naar school in de twee weken dat de toetsen worden afgenomen. Ouders willen precies weten wanneer de toetsen worden afgenomen, zodat ze alles om het kind heen kunnen inrichten voor de toets. Dat is niet nodig, het is maar een toets. We slaan dan echt met z’n allen de plank mis.”

Ouders zouden minder waarde aan de citoscores moeten hechten. Ook bij hun schoolkeuze door minder te kijken naar de gemiddelde citoscores op de website van de school. Een schoolleider geeft aan dat de leerlingen op hun school al ‘hoog’ binnenkomen, maar dat het niets zegt over het onderwijs. Scholen met een andere doelgroep hebben misschien lagere uitstroomgegevens, maar “dat wil niet zeggen dat de school er niet alles aan gedaan heeft om de kinderen verder te helpen”. Scholen geven aan dat de focus op citoscores geleidelijk afneemt mede door het bindend schooladvies. Dit is in het kader van gelijke onderwijskansen van belang. Er wordt benoemd dat ouders van kinderen die in een kansrijke omgeving opgroeien ook zorgen dat de citoscores op orde zijn door extra bijles. Leerkrachten nemen dit niet direct mee in hun advisering, maar een leerling die heel veel bijles krijgt, scoort ook hoger. Citogegevens moeten een informatiebron zijn voor de leerkracht. Er wordt nu soms te sterk gekeken naar met name scores op begrijpend lezen en rekenen. Met name een lage score op begrijpend lezen kan leiden tot een lagere uitstroom. Een objectieve maat vinden scholen belangrijk, maar te sterk kijken naar scores is niet gewenst. Een schoolleider benoemt dat het als prettig wordt ervaren dat de Inspectie van het Onderwijs bevestigt dat ‘de kramp van de toetsen af moet’ en zich minder richt op toetsresultaten. Hierdoor krijgen leerkrachten meer ruimte om de leerstof op een andere manier aan te bieden en kunnen leerlingen op meer verschillende manieren gaan leren.

Een ouder⁵⁹ benoemde in eerder onderzoek de wens dat leerkrachten meer naar de omstandigheden op school moeten kijken:

“Ze moeten niet alleen naar de papieren kijken, vind ik, maar ook naar het kind. Een cito is echt een momentopname.”

Veranderingen in onderwijssysteem

Verskillende onderwijsprofessionals benoemen de beperkingen van ons onderwijssysteem op de wijze waarop het nu georganiseerd is. Een schoolleider geeft aan dat sommige kinderen meer tijd nodig hebben en te vroeg worden doorgestuurd naar de middelbare school. Verlenging van de basisschoolperiode zou een middel zijn, bij voorkeur tot 14 jaar.

“We krijgen kinderen in groep 8 niet altijd voorbereid voor wat er in de brugklas van de kinderen wordt verwacht: te veel verantwoordelijkheid, kunnen plannen, hoeveelheid huiswerk, kunnen ouders het ondersteunen, veel meer docenten, hormonen op z’n kop, in een nieuwe klas settelen met regels en afspraken en in een nieuw gebouw. Het gat is te groot tussen groep 8 en de brugklas. Ik weet niet of het de ongelijke onderwijskansen oplost...”

Een andere schoolleider benadrukt de nadelen van de talige kant van het onderwijs en het gegeven dat je op het vak waar je het slechts op presteert wordt ingedeeld. Met name voor leerlingen met taalachterstanden heeft dit negatieve consequenties, omdat leerlingen op dit moment op begrijpend lezen, rekenen (met bijpassende persoonlijkheid en werkhouding) hoog moet scoren om naar het vwo te kunnen. Een middel om gelijke kansen te bevorderen zou kunnen zijn: het vak Nederlands afronden op tl-niveau en natuurkunde op vwo-niveau.

Inzet professionalisering leerkrachten en instabiliteit op de groep voorkomen

De kwaliteit van de leerkracht is volgens onderwijsprofessionals van belang om gelijke kansen van leerlingen te bevorderen. Leerkrachten moeten zicht hebben op de leerlijnen, weten welke strategieën voor begrijpend lezen effectief zijn voor leerlingen met een taalachterstand en het leerstofaanbod kunnen aanpassen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Ook moet de leerling zich gezien en gehoord voelen.

Dit betekent dus ruimte voor professionalisering voor leerkrachten. Tot slot betekent dit ook stabiliteit op de groep en het voorkomen van wisseling van leerkrachten.

“In de maanden waarin een leerkracht alleen de lessen draait die hij moet draaien, leren de kinderen minder en is er geen ruimte voor extra instructie of pre-teaching. En dat werkt zeker mee aan ongelijke onderwijskansen. Als een kind in deze klas zit dan gaat hij minder vooruit dan een leerling bij een zeer goede leerkracht.”

Bovenstaande ‘knoppen’ worden door onderwijsprofessionals benoemd om achterstanden van leerlingen in te halen en ervoor te zorgen dat kinderen te tijd en ruimte krijgen om zich te kunnen ontwikkelen. Met als uiteindelijk doel: de capaciteiten van kinderen kunnen benutten.

6.5 Conclusie

In dit hoofdstuk stonden de overwegingen van Utrechtse onderwijsprofessionals uit het primair onderwijs centraal. Aan de onderwijsprofessionals (negen schoolleiders en acht leerkrachten groep 8 en/of IB’ers) is gevraagd welke factoren volgens hen van invloed zijn op onderwijskansen van leerlingen, welke overwegingen zij hebben bij hun advisering en aan welke “knoppen zij draaien” om de gelijke onderwijskansen van hun leerlingen te zo goed mogelijk te waarborgen. Ook is gevraagd voor welke dilemma’s zij komen te staan en wat zij nodig hebben om gelijke onderwijskansen van leerlingen te bevorderen.

⁵⁹ In de pilot casestudie in fase I van dit onderzoek – voorjaar 2017.

Onderwijsprofessionals benadrukken dat de schooladviezen met zorgvuldigheid en in teamverband worden opgesteld. In dit hoofdstuk zijn LVS-gegevens van groep 6, 7 en 8 voor met name begrijpend lezen en rekenen, werkhouding en groeipotentieel genoemd als factoren die van directe invloed zijn op de bepaling van het onderwijsniveau van een leerling. Het belang van LVS-scores op begrijpend lezen en rekenen voor de bepaling komt overeen met de bevindingen in hoofdstuk 5 waarin beschreven wordt dat de LVS-toetsen in Utrecht de hoogte van het schooladvies in grote mate voorspellen.

Ook noemen onderwijsprofessionals een andere factoren die de onderwijskansen van leerlingen *indirect* lijken te beïnvloeden en verschillen tussen leerlingen van ouders met een verschillend opleidingsniveau mogelijk kunnen verklaren. Bijvoorbeeld: kennis van de wereld en woordenschat. Zo groeien kinderen van laagopgeleide ouders vaker op in een taal- en ervaringsarme omgeving, waardoor zij lager scoren op de LVS-toetsen voor begrijpend lezen, die vervolgens worden meegenomen in de bepaling van het onderwijsniveau van leerlingen.

Groei in werkhouding en motivatie worden onder andere samen met groei in scores op LVS-toetsen (voor begrijpend lezen en rekenen) meegenomen tijdens de heroverweging. Ook kijken leerkrachten samen met leerkrachten van eerdere jaren nogmaals terug naar de (gehele) basisschoolperiode. Bij leerlingen waarvan leerkrachten al tijdens het opstellen van het schooladvies twijfelden kan het schooladvies na een hogere eindtoetsscore worden bijgesteld mits de leerling in de maanden voor de zomervakantie in groep 8 een aantoonbare groei in LVS-scores en werkhouding heeft doorgemaakt. Wellicht kan dit de bevinding uit paragraaf 5.2 van het vorige hoofdstuk verklaren waarin wordt benoemd dat leerlingen met lagere scores op begrijpend lezen vaker worden bijgesteld. Mogelijk zijn dit leerlingen die in februari (de periode waarin de schooladviezen worden opgesteld) nog een achterstand hadden op begrijpend lezen waardoor leerkrachten het advies voorzichtig hebben ingezet (mogelijk met een meervoudig brugklasadvies). Bij groei in scores op de LVS-toetsen en/of werkhouding heeft de leerkracht wellicht besloten om alsnog het advies bij te stellen. Voor de volledigheid verwijzen we naar de beschreven overwegingen in paragraaf 6.3.

In het volgende hoofdstuk staan de overwegingen van onderwijsprofessionals uit het voortgezet onderwijs centraal. In deze gesprekken is gevraagd naar de overwegingen gedurende de loopbaan van leerlingen binnen de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ook is gevraagd welke factoren de onderwijskansen van leerlingen kunnen beïnvloeden en aan welke knoppen de professionals kunnen en willen draaien.

7 VO: HET PERSPECTIEF VAN DE ONDERWIJSPROFESSOR

In dit hoofdstuk worden de bevindingen besproken van gesprekken met Utrechtse onderwijsprofessionals uit het voortgezet onderwijs. Evenals in het vorige hoofdstuk over het primair onderwijs is aan deze onderwijsprofessionals gevraagd welke factoren volgens hen van invloed zijn op onderwijskansen van leerlingen en welke overwegingen zij hebben bij hun advisering en beslissingen over de onderwijspaden van leerlingen. Het betreft beslissingen omtrent door op-, door-, af-, of uitstroom van leerlingen op het moment dat een leerling de bevorderingsnormen niet heeft gehaald of juist hoog scoort. Ook is gevraagd aan welke “knoppen zij draaien” om de onderwijskansen van hun leerlingen te beïnvloeden, voor welke dilemma’s zij komen te staan en wat zij nodig hebben om onderwijskansen van leerlingen te bevorderen. De volgende onderzoeksvragen stonden weer centraal:

- Welke factoren zijn volgens onderwijsprofessionals van invloed op onderwijskansen van leerlingen in Utrecht?
- Welke overwegingen hebben onderwijsprofessionals bij hun advisering en beslissingen over onderwijspaden van leerlingen in Utrecht?

In dit onderzoek zijn er met zes mentoren en/of teamleiders uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs gesprekken gevoerd. In twee gevallen was er een schooldirecteur aanwezig. Ook hier zijn de gesprekken gevoerd met behulp van de situatiebeschrijvingen. Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd welk advies zij de leerling in de situatiebeschrijving zouden geven. Het betrof in alle gevallen een beschrijving van een hypothetische leerling in de tweede klas van het vmbo-kl.⁶⁰ Onderwijsprofessionals waren vrij om een realistische, soortgelijke leerling in gedachten te nemen.

7.1 VO: factoren van invloed op-, af- uit-, doorstroom of doubleren

In deze paragraaf worden verschillende factoren beschreven die in overweging worden genomen door vo-onderwijsprofessionals op het moment dat zij samen met de leerling en ouders een keuze moeten maken voor doubleren of op-, af-, uit-, of doorstroom. Ook vo-onderwijsprofessionals geven aan dat de beslissingen zorgvuldig worden genomen en dat er een groot aantal factoren in overweging wordt genomen.

Op de vraag of leerlingen met gelijke capaciteiten dezelfde kansen krijgen, benoemt een teamleider:

“Het ligt echt in het kind dan, wat hij wil, zijn bereidheid, waar hij er verder mee wil [red. in de toekomst]. Je hebt kinderen met gelijke capaciteit, maar de rest niet: executieve functies, motivatie, thuis bereid om mee te denken, opvoeding. Motivatie is daarin wel heel belangrijk, een kind moet echt wel willen.”

In de volgende paragrafen wordt het complexe samenspel verder toegelicht.

Niveaubepaling door complex samenspel van factoren

In een situatie waarin een leerling de bevorderingsnorm niet lijkt te halen, geven de onderwijsprofessionals aan dat er eerst onderzoek nodig is om te begrijpen waarom een leerling niet goed presteert of geen goede werkhouding laat zien. De onderwijsprofessionals benoemen verschillende factoren die in overweging worden genomen. Ten eerste worden de ‘harde’ gegevens bekeken. Dat wil zeggen: cijfers voor de kernvakken en scores op de Cito-toetsen. Ook worden prestaties op de RTTI-toetsen⁶¹ volgens onderwijsprofessionals bekeken om te onderzoeken waarom de leerling niet tot leren komt (snapt de leerling het niet of leert hij/zij niet). Vier scholen geven expliciet aan in de eerste jaren van het vo ook terug te kijken

⁶⁰ Het onderwijsniveau dat benoemd is in de situatiebeschrijving is afgestemd op de beschikbare onderwijsniveaus binnen de vo-school.

⁶¹ RTTI staat voor Reproductie, Toepassingsgericht niv. 1 (training), Toepassingsgericht niv. 2 (transfer) en Inzicht. Deze vier cognitieve niveaus worden verwerkt in toetsen of opdrachten en geven inzicht in het leerproces en leerbehoeften van een leerling.

naar de gegevens van de basisschool. Bijvoorbeeld op het moment dat een leerling in de eerste klas van het voortgezet onderwijs hoger scoort dan het oorspronkelijke schooladvies van de basisschool of op het moment dat de leerling in de eerste klas opvalt vanwege het gedrag of werkhouding. Gesprekken en inschattingen van de verschillende vakdocenten worden ook als belangrijke bron gezien om het niveau van een leerling te kunnen bepalen (wat zien ze in de les?). Verder voeren de onderwijsprofessionals gesprekken met ouders. Een school geeft aan dat mentoren, mocht dat nodig zijn, ouders blijven bellen totdat ze ouders hebben bereikt. Vier scholen benoemen expliciet dat de wens en de wil van een leerling als een belangrijke factor in de beslissingen over de loopbaan van een leerling.

“De wens van een leerling is zeer belangrijk. Als een leerling een vak op een hoger niveau wil proberen, dan mag dat altijd. Het helpt als een leerling assertief is en de kans pakt om een vak op een hoger niveau te doen. Docenten houden dit ook in de gaten.”

Een onderwijsprofessional geeft aan dat een leerling een grotere kans heeft om door te stromen als hij of zij gemotiveerd is en gedisciplineerd werkt. Ook ondersteuning vanuit thuis kan daarbij helpen. Tegelijkertijd wordt benoemd dat een leerling *zelf* het diploma moet halen. Motivatie en ‘zichzelf competent voelen’ zijn daarbij belangrijke aspecten.

“De leerling moet het ook zelf oppakken. Je kan alle hulptroepen er omheen zetten, maar als een leerling niet wil dan moet je soms iets anders inzetten als het OPDC. Een leerling kan terugkeren met handelingsadviezen of start bij een ander onderwijs type, meestal VSO. Je ziet het aan de interventies die je doet of een leerling het gaat ‘redden’.

In het bovenstaande citaat wordt aangegeven dat de school eerst steun inzet om de leerling ‘op niveau’ te houden. Dit kunnen vormen van ondersteuning binnen (bijv. extra begeleiding door de mentor of huiswerkklass binnen de school) en buiten de school zijn (bijv. thuismentoraat). Deze ingezette steun wordt geëvalueerd om te bekijken wat de effecten zijn op bijvoorbeeld de leerprestaties of werkhouding van de leerling. Als dan blijkt dat een leerling het onderwijsniveau op basis van zijn of haar capaciteiten moet kunnen behalen en er thuis geen erge dingen aan de hand zijn, dan zou een leerling nog getest kunnen worden op bijvoorbeeld een leerstoornis of faalangst.

Ouderbetrokkenheid

Een onderwijsprofessional geeft met betrekking tot ouderbetrokkenheid aan dat je minimaal hoopt dat ouders meedenken over de mogelijkheden voor hun kind. Je kunt als school ouders betrekken door hen op de hoogte te houden van de mogelijkheden voor hun kind en te zorgen dat je als school op één lijn met ouders blijft.

“Dat is ons grootste doel: samen met ouders nadenken over wat mogelijk is voor het kind. Sommige ouders nemen het advies over en gaan ermee aan de slag. Van andere ouders moet je soms wat overnemen en andere dingen aanbieden en ondersteunen.”

Een teamleider vertelt dat het een misvatting is dat ouders met een lager SES minder betrokken zijn. Deze ouders zijn niet minder betrokken, maar in sommige gevallen niet heel ‘handig betrokken’. De teamleider geeft aan dat deze ouders soms erg voor het gedrag of (lage) prestaties van hun kind opkomen en dit op een wat ongenueanceerde manier kunnen uiten. Dit is niet altijd helpend in de gesprekken die gevoerd worden over de leerling. Twee teamleiders benoemen ook dat het wel belangrijk is dat een ouder het kind altijd steunt, maar dat dit samen moet gaan met ‘af en toe met de vuist op tafel slaan’. Een ouder moet niet de eigen verantwoordelijkheid voor het handelen bij het kind wegnemen. Een leerling moet het zelf doen.

Een teamleider beschrijft een situatie waarin de betrokkenheid van een ouder in sommige situaties wel helpend kan zijn. Zo wilde de ouder dat haar kind zou doubleren in plaats van afstromen, omdat ze bang was dat het kind het verkeerde pad op zou gaan. De school heeft de leerling een kans gegeven. Er zijn toen goede afspraken gemaakt met de leerling en ouder, namelijk: ‘de knop moet echt om’.

Zorgindicatie

Er wordt vermeld dat er een protocol is voor leer- en gedragsproblematiek en dat er per leerling wordt gekeken wat een passende aanpak is. Een school benoemt dat er bij gedragsproblematiek ook wordt gekeken

hoe en of er op school mee omgegaan kan worden. Enerzijds wordt er naar het team gekeken (kunnen zij het opvangen) en naar wat passend is bij de leerling (grootte van de school m.b.t. inrichting schoolgebouw of het aantal leerlingen).

“Als een kind hier niet past, heeft dat vaak niet met het niveau te maken, maar eerder met de onderwijssetting. Vaak kan een leerling het niveau wel aan in een andere onderwijssetting.”

Een school beschrijft dat als een leerling het niveau door bijvoorbeeld de leerstoornis niet lijkt te halen de school in gesprek gaat met ouders. School en ouders overwegen dan bijvoorbeeld de volgende opties: niveau lager, hetzelfde onderwijsniveau behouden maar de loopbaan langzamer doorlopen, met ondersteuning voorlopig doorstromen op hetzelfde onderwijsniveau en dan halverwege het volgende jaar opnieuw bekijken of het niveau passend is of hetzelfde niveau houden. Een andere onderwijsprofessional geeft aan dat in het verleden veel leerlingen met een leerstoornis binnen de school afstroomden, maar dat dat nu niet meer voorkomt:

“Het leerprobleem blijft bestaan, ook als je afstroomt. We proberen dus nu het leerprobleem aan te pakken.”

Thuisituatie

“Als je thuis ondersteund wordt, heb je wel meer kansen. Hoger opgeleide ouders hebben meer middelen om hun kind te helpen. Het is nog knapper als een leerling zonder ondersteuning van thuis het zo ver kan schoppen. Vaak is motivatie het belangrijkste.”

Het bovenstaande citaat illustreert vooral het belang van een goede motivatie. Een teamleider geeft aan dat als het leren op school belemmerd wordt door de thuisituatie, er eerst op school gekeken wordt naar wat de leerling zelf wil (waartoe is de leerling bereid), wat de opgelopen achterstand is (hoeveel heeft de leerling gemist) en de haalbaarheid (wat zijn de capaciteiten, is het wel realistisch). Vervolgens kan er ondersteuning binnen en buiten de school worden ingezet.

7.2 VO: Overwegingen en dilemma's

In deze paragraaf beschrijven we een aantal overwegingen dat door onderwijsprofessionals uit het voortgezet onderwijs zijn genoemd. We rapporteren op basis van de gesprekken die gevoerd zijn aan de hand van de situatiebeschrijvingen. Aan de onderwijsprofessionals is gevraagd welk advies zij de leerling in de situatiebeschrijving zouden geven. Het betrof in alle gevallen een hypothetische leerling in de tweede klas van een bepaald onderwijsniveau. Het betreffen de overwegingen rondom de beslissingen over de op-, af-, door- en uitstroom van leerlingen op het moment dat de bevorderingsnormen niet zijn gehaald of een leerling juist hoog scoort.

Overwegingen bij advisering

Op basis van de gevoerde gesprekken zijn benoemde overwegingen van onderwijsprofessionals onderverdeeld in categorieën, namelijk overwegingen om bij het niet behalen van de bevorderingsnormen of juist hogere scores te kiezen voor:

- ... doorstroom, afstroom, doubleren of uitstroom
- ... opstroom

Overwegingen voor afstroom, doorstroom, uitstroom of doubleren

“We kijken naar een individueel verhaal. Het is niet ‘je hebt de normen niet gehaald, punt’. Zo gaan we niet te werk. Je hebt altijd leerlingen die in een bepaald grijs gebied vallen.”

Scholen geven aan goed na te denken over de route die het beste bij een leerling past en dat altijd het doel is ‘een leerling op een goede plek te krijgen en met een diploma van school te laten gaan’.

Zoals al eerder is beschreven worden er veel factoren in overweging genomen als de bevorderingsnormen niet gehaald worden en voordat er een beslissing kan worden genomen over doubleren, afstroom, uitstroom of doorstroom. Scholen kunnen dan ook voor dilemma's komen te staan.

Een voorbeeld is een leerling bij wie in het eerste jaar al veel gesprekken zijn gevoerd, veel ondersteuning is ingezet en in het tweede jaar de bevorderingsnormen wederom niet lijkt te halen. De school beschrijft een dilemma: afstromen betekent uitstromen⁶², maar van school gaan zou kunnen betekenen dat de leerling helemaal geen diploma behaalt (door contact met de straatcultuur). Doubleren is een optie en wordt overwogen als de school het idee heeft dat de leerling het wel zou kunnen redden op de school, maar het nu wegens omstandigheden niet lukt.

Ook een andere school heeft te maken met het feit dat afstroom automatisch uitstroom betekent. Op het moment dat een leerling dan cijfermatig niet over is, moet er een beslissing worden genomen (doubleren of afstroom dus uitstroom). Deze beslissing wordt genomen op basis van het totaalpakket (cijfers, gesprekken met leerling en ouders en informatie vakdocenten). De school ervaart hier een dilemma:

“We realiseren ons heel goed: wie zijn wij om te zeggen je kan hier niet verder? Een kind ontwikkelt op zijn eigen manier en op zijn eigen tempo, dus dat weet je gewoon niet. Dus alleen op basis van wat je nu weet, kun je een advies geven.”

Soms zijn er leerlingen die een sterke ‘wil’ hebben om op school te blijven, maar bij wie onderwijsprofessionals zich soms afvragen of doubleren verstandig is. Een ander onderwijsniveau zou misschien beter passen bij de leerling, zodat hij hierdoor meer ‘lucht’ krijgt en minder ‘op zijn tenen hoeft te lopen’. Een alternatief voor doubleren zou zijn: cijfermatige op bepaalde vakken blijven zitten. Deze leerling krijgt dan een aangepast rooster.

Een andere school geeft aan zoveel mogelijk leerlingen te laten doorstromen, omdat ‘zeker als een leerling ongemotiveerd is, doubleren geen zin heeft omdat dat de motivatie niet ten goede komt’.

Overwegingen voor opstroom

Verschillende scholen geven aan dat de motivatie of ‘wil’ van een leerling belangrijk is in de bepaling of de leerling mag opstroom. Ook beschrijven scholen dat leerlingen binnen de eigen klas een vak op een hoger niveau mogen volgen om bijvoorbeeld een maatwerkdiploma te halen. Dit vraagt wel veel van de mate van zelfstandigheid van de leerling. Een school benoemt de ervaring te hebben dat een leerling met een goede motivatie dit goed aan zou moeten kunnen. Een overweging om de leerling in zijn eigen klas een vak op een ander niveau te laten volgen is de overweging van ‘hoe zit het kind in de groep’:

“Vmbo-bl zijn kleine groepen, namelijk 17 kinderen. Soms heeft een kind vanwege die groep het niveau kunnen bereiken, dat kan een overweging zijn om een kind in de basisgroep op kader te laten werken. Het kind kan dan nog wat steviger worden. Soms als je net vrienden hebt gemaakt in de klas, dan niet ineens doorsturen want dan kan het misschien helemaal misgaan.”

Voor opstroom wordt er ook gekeken naar goede cijfers op kernvakken, bijvoorbeeld voor alle vakken hoger dan een 7.5. Ook worden scores op Cito toetsen klas 1 en 2 en de RTTI-scores bekeken om te kijken of het de andere bevindingen ondersteunt. Immers, leerlingen moeten de stof namelijk in een complexere context kunnen toepassen. Een teamleider geeft aan dat zij wel zien dat, als een leerling in de eerste twee jaar van het vo hoog scoort op de kernvakken, maar de Cito scores lager zijn, de leerling het in het derde schooljaar moeilijk kan gaan krijgen. Afgevraagd kan worden of een kans voor opstroom dan wel passend is:

“We bieden graag kansen, maar het moeten wel realistische kansen zijn.”

⁶² In deze casus was er geen ander onderwijsniveau mogelijk binnen de school.

7.3 VO: aan de knoppen draaien

In de gesprekken is aan de onderwijsprofessionals gevraagd aan welke knoppen zij draaien om gelijke onderwijskansen van leerlingen te bevorderen. Tevens is gevraagd wat zij nog nodig hebben om gelijke kansen te stimuleren.

Inzet extra ondersteuning

Verschillende onderwijsprofessionals benoemen dat als ouders een leerling thuis niet goed kunnen ondersteunen (doordat ouders een mbo-opleiding hebben afgerond of niet in Nederland geboren zijn) er bijvoorbeeld thuismentoraat ingezet kan worden of er een plek beschikbaar wordt gesteld bij het huiswerkinstituut binnen de school. Als ouders deze huiswerkbegeleiding niet kunnen betalen, zorgt de school ervoor dat de leerling toch begeleiding kan krijgen⁶³. Er wordt altijd gekeken naar ‘wat kunnen we met elkaar bieden’ en ‘hoe kunnen we het weer vlottrekken’.

Inzetten op zelfredzaamheid van de leerling

Verschillende onderwijsprofessionals geven aan dat zij hun leerlingen zelfredzaam willen maken en daarop inzetten. Zo benoemen een teamleider en mentor:

“Je wilt dat de leerling het beste uit zichzelf haalt en zo hoog mogelijk komt. Wat er ook om je heen gebeurt. We zetten ook in op de zelfstandigheid van het kind. Je wilt een kind ook leren: je moet het doen met de situatie waarin je nu zit. Je werkt voor jouw eigen toekomst ook al doen jouw ouders het misschien anders. We kunnen er heel veel omheen zetten, maar een leerling komt waarschijnlijk daarna op het mbo terecht en moet hier mee leren dealen. Voor jezelf zoeken: hoe doe ik dit.”

Deze professionals geven ook aan dat zij binnen het vmbo altijd bezig zijn met het bieden en stimuleren van kansen aan leerlingen, maar dat leerlingen soms een voorkeur voor andere kandidaat voelen tijdens sollicitaties:

“Onze taak is om leerlingen daar zo goed en zelfverzekerd mogelijk op voor te bereiden.”

Warme overdracht tussen po en vo

Een school geeft aan dat de warme overdracht en goede afstemming met de basisschool van belang is, om gelijke kansen te bevorderen. De school geeft aan dat de warme overdracht tussen het basisonderwijs en voortgezet onderwijs heel vaak goed verloopt, maar soms ook niet. De teamleider benadrukt het belang van het zorgvuldig invullen van het OKR en geeft aan dat leerkrachten uit groep 8 vooral geen informatie moeten weglaten. De school geeft aan dat ze juist de informatie over bijvoorbeeld de werkhouding van de leerling willen hebben, zodat ze zich goed kunnen voorbereiden en direct bij de start in klas 1 “samen met de leerling en ouders op weg kunnen gaan”.

Inzet op ervaringen opdoen

Een school geeft aan dat er verschillen bestaan tussen leerlingen in de mate waarin zij ervaringen en kennis van huis uit meekrijgen. De school probeert daarom zoveel mogelijk (betaalbare) situaties te creëren waarin leerlingen geprikkeld en uitgedaagd worden. Het doel hiervan is: meemaken en beleven. De mentor houdt in de gaten of alle leerlingen de kans krijgen om mee te gaan naar deze activiteiten.

⁶³ Zie ook: <https://www.oberon.eu/uitgelicht/artikel/2018/01/licht-op-schaduwonderwijs.html> Leerlingen met lager opgeleide ouders, die bijles volgen, doen dat in vergelijking met leerlingen met hoger opgeleide ouders relatief vaak in de eigen school. Hetzelfde geldt voor huiswerkbegeleiding en examentraining. Andersom geldt de relatie ook: door scholen georganiseerde activiteiten worden relatief vaker benut door vmbo'ers, leerlingen met lager opgeleide ouders en leerlingen in de onderbouw.

Verbetering vmbo-imago

Evenals in het primair onderwijs benadrukken vo-professionals het belang van de het werken aan het vmbo-imago. Dat betekent volgens een schoolleiders dat er ook in de politiek correct gepraat moet worden over onderwijs, dus niet over “hoog en laag” als het gaat om onderwijsniveaus.

Minder nadruk op prestaties

Een schoolleider benoemt de nadruk op de theoretische en academische ontwikkeling in het onderwijs. Met name leerlingen van vmbo-bl en vmbo-kl moeten leren door ervaring.

“Nu wordt er nog te vaak gevraagd: heb je je boeken bij je?”

Ook de indeling van niveaus en op- en afstroom hebben vooral relatie met cijfers. De wens bestaat om meer nadruk te leggen op het waarderen van wat er goed gaat bij een leerling en de competenties benoemen waar het nog beter kan.

Veranderingen in onderwijssysteem

Een schoolleider benadrukt het belang van de afstemming met het mbo om gelijke kansen van leerlingen te bevorderen:

“Wat hebben onze leerlingen nodig om bij jullie [red. de mbo-instelling] aangenomen te worden.”

Ook benoemt deze schoolleider de mogelijkheid van een 6-jarig vmbo, zodat leerlingen meer tijd krijgen om zichzelf te leren kennen.

7.4 Conclusie

In dit hoofdstuk stonden de overwegingen van Utrechtse onderwijsprofessionals uit het voortgezet onderwijs met betrekking tot op-, door-, af-, of uitstroom van leerlingen centraal. We hebben op zes scholen met mentoren en/of teamleiders uit de onderbouw en twee schoolleiders gesproken. Aan de professionals is gevraagd welke factoren de onderwijskansen van leerlingen kunnen beïnvloeden, aan welke “knoppen zij draaien” om onderwijskansen van leerlingen te bevorderen.

De bevindingen laten zien dat Utrechtse onderwijsprofessionals in het voortgezet onderwijs (vo), evenals in het primair onderwijs (po), een groot aantal factoren in overweging nemen om vervolgens tot een beslissing te komen over de onderwijsloopbaan van een leerling. Bij twijfel of een leerling kan doorstromen tellen ook in het voortgezet onderwijs motivatie van een leerling mee in de overwegingen van onderwijsprofessionals. Wellicht wordt het vergroten van zelfredzaamheid daarom ook een aantal keer genoemd als een ‘knop’ om onderwijskansen van leerlingen te bevorderen. Immers, een leerling moet uiteindelijk zelf een diploma halen. Belangrijke overeenkomsten tussen de gesprekken met po en vo onderwijsprofessionals zijn de wens om in te zetten op het verbeteren van het imago van het vmbo, het belang van blijvende aandacht voor een warme overdracht en het inzetten op extra steun door de school als de thuissituatie dat onvoldoende kan bieden. Geheel passend bij de leeftijd van de leerlingen zetten po-onderwijsprofessionals vooral in op het vergroten van de woordenschat en het bijbrengen van kennis van de wereld en worden leerlingen door vo-onderwijsprofessionals gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen.

In het volgende hoofdstuk wordt de laatste overgang besproken die in dit rapport centraal staat. Het betreft de overgang van het vmbo naar het mbo.

8 DE OVERGANG VAN VMBO NAAR MBO

8.1 Inleiding

Net als op andere schakelmomenten in het onderwijs bestaat ook in de overstap van vmbo naar mbo het risico op ongelijke onderwijskansen; bijvoorbeeld als sommige groepen jongeren beter voorbereid zijn op of geïnformeerd zijn over het vervolg in het mbo dan andere. In de regio Utrecht werken voortgezet onderwijs, mbo en gemeenten via De Overstap intensief samen om ervoor te zorgen dat leerlingen een succesvolle overstap kunnen maken van het voortgezet (speciaal) onderwijs naar het mbo. Zo moeten leerlingen zich voor 1 april aanmelden bij een mbo-opleiding. Hierdoor hebben vo-scholen en mbo-opleidingen voldoende tijd om de leerlingen die de overstap gaan maken te volgen en te onderzoeken welke leerlingen extra begeleiding nodig hebben om de overstap te kunnen maken. In 2017 maakten 97% van de voortgezet (speciaal) onderwijs leerlingen en 98% van de vmbo-leerlingen de overstap naar het mbo of een andere onderwijsinstelling.⁶⁴

Binnen scholen is in de voorbereiding op het vervolgonderwijs een belangrijke rol weggelegd voor de decaan; de decaan geeft binnen scholen vorm aan de loopbaanoriëntatie- en begeleiding (LOB) en fungeert voor leerlingen en ouders als tweedelijns aanspreekpunt.⁶⁵

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag welke factoren die van belang zijn in de overgang van vmbo naar mbo, ook een rol spelen in het LOB-beleid van scholen met het oog op het vergroten van gelijke onderwijskansen. Voor ons kwalitatieve onderzoek hebben we voortgebouwd op de door het GION uitgevoerde reviewstudie naar de vmbo-mbo overgang (Korpershoek et al, 2016). De factoren in de linkerkolom van tabel 4 zijn hieraan ontleend. In februari 2018 hebben we een focusgroepgesprek georganiseerd waarvoor we de decanen hebben uitgenodigd die participeren in het Utrechtse decanennetwerk, aangevuld met de twee grootste vmbo's in de stad. Aan de bijeenkomst van één uur konden en wilden uiteindelijk vier decanen uit het Utrechts vmbo deelnemen. Tezamen 'vertegenwoordigen' zij ruim 60% van de jaarlijkse uitstroom vanuit het Utrechtse vmbo.

8.2 Uitkomsten van de focusgroepbijeenkomst

Bespreking van de factoren

In tabel 4 staan de factoren weergegeven die op basis van de reviewstudie door ons zijn voorgelegd (linkerkolom) en daarnaast de factoren die door de gesprekspartners werden toegevoegd (rechterkolom). Een beschrijving van de ontbrekende factoren en de manier waarop deze volgens de gesprekspartners van invloed zijn op hun schoolbeleid volgt onder de tabel.

Tabel 4. Voorgelegde factoren (willekeurige volgorde) en toegevoegde factoren

Factoren voorgelegd	Factoren door focusgroep toegevoegd
Instroomeisen in het mbo	Imago
Ondersteuningsmogelijkheden in het mbo	Verzuimhistorie
Sociaal milieu	Beperkingen (ondersteuningsbehoefte)
Aspiraties van ouders (ambities)	Ervaring met de vervolgopleiding en arbeidsmarkt
Ouderbetrokkenheid bij schoolloopbaan	Thuis taal
Ondersteuning door ouders bij schoolloopbaan	
Gedrag van leeftijdsgenoten	

⁶⁴ Voor meer informatie over de procedure met betrekking tot De Overstap en de meest recente cijfers verwijzen we naar het jaarverslag 2017: <http://www.sterkvo.nl/doc/vombo/basisdocumenten/deoverstap/Jaarverslag%20de%20Overstap%202017.pdf>

⁶⁵ Voor de in het onderzoek geraadpleegde decanen fungeert de mentor als eerste aanspreekpunt en feitelijke uitvoerder voor het LOB.

Sekse	
Etnisch-culturele achtergrond	
Werkhouding	
Persoonlijkheid (nauwkeurig etc.)	
Talenten (creatief etc.)	
Schoolprestaties / cijfers	
Vertrouwen in eigen kunnen (self efficacy)	
Betrokkenheid leerling bij school	
Negatieve schoolervaring leerling	
Aspiraties van leerling (ambities)	
Zelfinzicht en beroepsinteresses	
Kennis van vervolgopleiding en arbeidsmarkt	

De gesprekspartners *herkennen* alle voorgelegde factoren (niet noodzakelijk voor hun eigen school). Wel missen de gesprekspartners enkele factoren die zij van belang achten. In onderstaande paragraaf vermelden wij tussen haakjes wanneer de factor door deelnemers is toegevoegd.

Rol van ouders

In hun reviewstudie melden Korpershoek et al (2016): “Ouders die meer betrokken zijn bij de opleiding van hun kinderen zijn vaak beter op de hoogte van de (doorstroom)mogelijkheden. Door kennis over deze mogelijkheden kunnen hun kinderen hier beter gebruik van maken. De overgang naar vervolgonderwijs hangt dus ten dele af van de mogelijkheden die ouders kunnen aanwenden (bijvoorbeeld via hun sociale netwerk) om aan deze kennis te komen. Hierdoor krijgen leerlingen uit lagere sociale milieus mogelijk minder kansen dan leerlingen uit hogere sociale milieus.” De factoren ‘Aspiraties van ouders (ambities)’, ‘Ouderbetrokkenheid bij schoolloopbaan’ en ‘Ondersteuning door ouders bij schoolloopbaan’ springen één deelnemer meteen in het oog. Het is volgens die deelnemer niet voor niets dat de rol van ouders in de reviewstudie (Korpershoek et al, 2016) drie keer wordt genoemd. Voor scholen is ouderbetrokkenheid een factor die meer aandacht behoeft:

“Het is wel iets waarin we allemaal wel een slag in willen slaan, maar je kan kinderen wel aansturen, maar de ouders niet altijd.”

Meerdere deelnemers bevestigen dat het ook binnen scholen meespeelt hoe en of ouders zich betrokken tonen.⁶⁶ Hoewel de scholen er nu nog weinig op sturen vinden ze wel dat ze dit meer zouden moeten.

Imago (toegevoegd) en etnisch-culturele achtergrond

De reviewstudie van (Korpershoek et al, 2016) concludeert dat de schoolloopbaan van leerlingen afkomstig uit etnische minderheidsgroep over het algemeen wat minder gunstig verloopt dan voor de andere leerlingen. De betrokken decanen spitsen dit in de focusgroep met name toe tot het imago van bepaalde groepen jongeren. Een deelnemer noemt “*het beeld dat zij denken dat de media over hen heeft*” als factor die in ons overzicht ontbreekt. Anderen bevestigen dit voor hun school; het imago van vmbo’ers met een migratieachtergrond (met name Marokkaanse jongens) speelt bij jongeren mee in hun overstap naar het mbo. Richting de decanen beargumenteren jongeren soms hun negatief gedrag met “*Dat is toch wat van mij verwacht wordt*”.

Bij het prioriteren wordt genoemd dat stagebedrijven (in de ervaring van de betreffende decanen) niet zitten te wachten op vmbo’ers en helemaal niet op Marokkaanse vmbo’ers. Wat betekent dat Marokkaanse jongeren volgens de decanen, vergeleken met hun leeftijdsgenoten, minder gemakkelijk aan een stageplaats

⁶⁶ Een deelnemer trekt een parallel met het rechtssysteem en refereert aan een onderzoek waaruit blijkt dat jongeren die met hun ouders naar de rechtbank kwamen lagere straffen kregen dan jongeren die alleen kwamen; dit verklaarde waarom autochtone jongeren lagere straffen kregen dan allochtone jongeren.

komen. De school probeert dit tegen te gaan door het vmbo te laten zien aan de omgeving (bedrijven en mbo-instellingen) waar leerlingen uiteindelijk terecht moeten komen. Hierdoor hopen scholen dat de omgeving op een positieve manier kennis kan maken met jongeren met een migratieachtergrond, wat hun kansen op een stageplaats moet vergroten. Ook laten zij leerlingen zien dat er heel erg naar hen wordt gekeken; dat ze minder fouten kunnen maken vanwege hun ‘imago’. “...maar ook heb ik de omgeving nodig om gelijke onderwijskansen te kunnen bieden. Maar op dat niveau zitten we nog niet”, aldus een van de decanen.

Etnisch-culturele achtergrond zelf wordt door de deelnemers minder als expliciete factor in LOB of doorstroomkansen gezien. Of zoals een decaan het beschrijft:

“Voor mijn LOB-plan heb ik totaal geen verschil of ik nou met een jongen of een meisje te maken heb, of een Turk of een Marokkaan of een Hollander of een Surinamer, helemaal geen verschil.”

Desgevraagd herkennen de decanen wel het door de onderzoekers voorgelegde beeld⁶⁷ van allochtone leerlingen die kiezen voor een opleiding in de administratieve sector vanwege het imago van dit werk (schone handen, fysiek niet zwaar) dat hun ouders hierover hebben; dit terwijl de baankansen een stuk lager liggen dan bij bijvoorbeeld technische beroepen. Deelnemers herkennen dit beeld en proberen hier wat tegen te doen door leerlingen actief te laten kennismaken met bijvoorbeeld techniek en bouw (project met baangarantie), om de beeldvorming van deze leerlingen te beïnvloeden. Dit gebeurt vervolgens wel generiek; er wordt geen specifiek beleid ingezet op verschillende groepen leerlingen.

Kennis en ervaring van vervolgopleiding en arbeidsmarkt

Volgens een deelnemer zijn de *ervaringen* (in stages, bezoeken aan opleidingen en werkplekken) die leerlingen opdoen nog veel belangrijker voor de keuzes van jongeren dan de *kennis* die ze opdoen. Veel leerlingen hebben concrete voorbeelden in hun omgeving van mensen met een eigen bedrijfje wat ervoor zorgt dat zij daar een goed beeld van hebben. Deze leerlingen kunnen op basis van deze voorbeelden bepalen of een opleiding in die richting, of het werken in het midden- en kleinbedrijf ‘iets voor hen is’ en daarmee een beter gefundeerde beroepskeuze maken. Echter hebben niet alle leerlingen dergelijke voorbeelden in hun omgeving. Voor leerlingen die dat beeld niet hebben doet de school niet iets anders. Een decaan benoemt:

“Ze krijgen allemaal bliksemstages, ze gaan allemaal stages doen, ze krijgen allemaal gesprekken met de mentor en klassikale lessen en momenten. En als jouw oma kapper is en jij kan daar iets over vertellen, dan hoor jij dat nou ook, ook al interesseert het je niets”,

Op deze betreffende school zijn de verschillen tussen leerlingen op dit vlak evenwel beperkt. Op een andere school, waar de leerlingen onderling meer verschillen, spelen ze hier wel op in.

“Wij zijn er als school wel van bewust dat de natuurlijke hulpbronnen van leerlingen verschillen.”

Daarom past de school het aanbod aan deze verschillen aan. Leerlingen die de kennis niet van huis uit meekrijgen of geen vertrouwen in zichzelf hebben, worden eerder doorgestuurd naar zorg binnen de school of de decaan.

Een decaan vermeldt:

“Alleen dat heeft betrekking op de alertheid van de mentor en de bewustwording daarin.”

Verzuimhistorie (toegevoegd)

Verzuimgedrag wordt door een school genoemd als factor waarop leerlingbegeleiding (algemeen, maar ook LOB) op wordt gebaseerd. Op leerlingen die vaak of veel verzuimen wordt extra gelet, zeker ook in de opmaat naar vervolgonderwijs om uitval te voorkomen.

⁶⁷ Onder meer beschreven in Gelderblom, De Koning en Den Hartog, 2008 en <https://www.trouw.nl/home/allochtoon-kiest-vaker-studie-die-kleinere-kans-op-baan-biedt~a89ef4e5>

Beperkingen (ondersteuningsbehoefte) (toegevoegd)

Beperkingen, rugzakjes en PGB's spelen ook een rol in het schoolbeleid, veel meer eigenlijk dan op de niet-schoolse-talenten van leerlingen (genoemd door één school en bevestigd door anderen). Scholen betrekken dit in de begeleiding van leerlingen naar het vervolgonderwijs.

Thuis taal (toegevoegd)

Tijdens het prioriteren wordt de taalachterstand van leerlingen zelf als factor genoemd.

“Wij denken in een bepaald jargon, en dat wordt door leerlingen niet altijd begrepen, ook niet door ouders”.

Sommige leerlingen (en hun ouders) zijn hierdoor minder goed in staat zich te oriënteren op een passende vervolgopleiding en andere school constateert op dit punt wel een groot verschil tussen de scholen. De eigen school is sterk homogeen; bijna alle leerlingen zijn allochtoon,

“...dus ik heb geen verschil in aanbod. Het hele programma is al afgestemd voor leerlingen voor wie Nederlands misschien de eerste taal is, maar zeker niet voor hun ouders. Natuurlijk is dat in de wereld buiten onze school iets waarin leerlingen verschillen, maar wij als school hoeven daar niet in te differentiëren”,

aldus een decaan. Twee andere deelnemers bevestigen dit ook voor hun school.

Sekse

De literatuur (Korpershoek et al, 2016) wijst er op dat meisjes in de lagere onderwijsniveaus wat meer bezig lijken te zijn met beroepsoriëntatie dan jongens. Tijdens het focusgroepgesprek worden verschillen tussen jongens en meisjes evenwel niet beschouwd vanuit ‘meer of minder bezig met’, maar met een verschillende manier van oriënteren op opleidingen, en op groepsprocessen die ontstaan als jongens en meisjes samen of juist apart deelnemen aan LOB. Een deelnemer stelt aanvankelijk:

“Er is toch geen school die iets verschillends doet voor jongens en meisjes?”.

Een andere deelnemer reageert dat zij voor meisjes andere loopbaanactiviteiten aanbieden dan voor jongens, omdat meisjes in hun ervaring zich anders gedragen in een klas met jongens. Op het gebied van technische opleidingen krijgen meisjes op een andere manier informatie dan jongens (door speeddates) voor wie de keuze voor een technische opleiding vanzelfsprekender is.

Schoolprestaties / cijfers

Niet verrassend concluderen Korpershoek et al (2016) dat “hoe beter de leerprestaties, hoe groter de kans om een vo-diploma van een hoger niveau te behalen en hoe groter de kans om door te stromen naar hogere vormen van vervolgonderwijs.”. Scholen spelen hier ook op in. Een school zegt in het LOB-beleid uit te gaan van schoolprestaties; de prestaties bepalen de brugklasindeling en sturen daarmee überhaupt de mogelijkheden voor vervolgopleidingen. Voor een andere school is het LOB-plan voor basis en kader gelijk; alleen voor tl wijkt het af omdat de tl'ers geen praktische profiel oriëntatie hebben en geen praktijkvakken krijgen.

Prioritering van de factoren

De belangrijkste uitkomst in het prioriteren van factoren is dat er voor de deelnemende decanen *geen gedragen prioritering te maken* is in de factoren. Hoewel de decanen de aangedragen (en aangevulde) factoren herkennen als factoren die van belang zijn in de overgang van vmbo naar mbo, constateren ze dat hun scholen onderling sterk verschillen. De ene school maakt daardoor andere keuzes dan de andere. Daarnaast wordt benoemd dat de overgang van vmbo naar mbo veel meer gezien moet worden als een vierjarig proces dan een overstapmoment; in dit proces kunnen de benoemde factoren verschuiven. Hieronder gaan we hier dieper op in.

Verschillen tussen scholen

De verschillende gesprekspartners zien gemeenschappelijke factoren die op elk van de scholen van belang zijn. Daarentegen zien ze ook onderlinge verschillen in factoren die van belang zijn in hun LOB-beleid. Deze verschillen worden volgens de scholen ingegeven door de schoolpopulatie. Enkele scholen vinden dat ze een etnisch-cultureel homogene populatie hebben, terwijl anderen hun school op dat vlak als meer gemengd beschouwen. Voor scholen met een sterk homogene populatie is de noodzaak kleiner om in het LOB-beleid te differentiëren naar leerlingkenmerken, terwijl deze behoefte op andere scholen sterker wordt gevoeld.

Vorbereiding op mbo als proces i.p.v. overstapmoment

Eén van de decanen benoemt dat er in de overstap van vmbo naar mbo niet zozeer sprake is van een overstapmoment, maar van een vierjarig proces waarin leerlingen veranderen.

“Een kind kan in het begin helemaal niet zo betrokken zijn bij het eigen leren, maar opeens kan het kwartje vallen dat hij heel graag in de zorg en welzijn wil werken. Dus gaat hij zich daar voor inzetten, neemt de betrokkenheid bij het eigen schoolplan toe. Meestal zie je dan ook dat de schoolprestaties omhooggaan”

Hierin verschilt deze ‘overstap’ fundamenteel van de instroom in het basisonderwijs of nog sterker: de overgang naar het vo. Een deelnemer geeft ook aan dat het begint te duizelen, doordat er heel veel factoren staan, die ook nog als constante worden gepresenteerd, terwijl ze dat niet zijn. Kinderen komen op de school blanco binnen “*Ze weten niet wat ze willen, ze weten niet eens wie ze zijn*”⁶⁸, en vervolgens zijn er gradaties per leerjaar, soms per week in de groei op LOB tussen leerlingen. De ene leerling weet al heel snel wat hij wil, terwijl een andere twijfelt tot aan de profielkeuze of zelfs later.

“Het gaat binnen LOB om leerlingen keuzevaardig te maken”.

Volgens de decaan is dat een van de lastigste dingen in de leeftijdsfase van de jongeren. De school probeert leerlingen te trainen in het onderbouwen van keuzes en ouders hier heel nauw bij te betrekken.

8.3 Dilemma's en knelpunten

In de bijeenkomst worden enkele dilemma's en knelpunten benoemd. Ook benoemen de decanen enkele ‘knoppen’ waaraan gedraaid zou moeten worden om gelijke onderwijskansen te kunnen bevorderen.

Wens op bredere voorbereiding

De decanen pleiten ervoor om leerlingen zo breed mogelijk op te leiden:

“De keuze komt later wel”. “Het is heel leuk om nu voor te sorteren op zorg en welzijn, maar als je daarna kiest om de mediakant op te gaan, dan heb je niet zo veel gehad aan ‘zorg en welzijn’. Je hebt alleen de ervaring gehad die ervoor zorgt dat je iets níét wordt. Dat is ook wat waard, maar het zo breed mogelijk te oriënteren zou veel belangrijker gemaakt moeten worden.”

Een decaan benoemt dat leerlingen zo veel mogelijk ervaringen moeten opdoen met mogelijkheden in mbo en op de arbeidsmarkt:

“Wat kun je allemaal kiezen, wat past bij jou, en daar met de leerlingen en ouders steeds het gesprek over voeren”.

Volgens de betrokken decanen zorgt de huidige wetgeving en indeling van het vmbo ervoor dat leerlingen op jonge leeftijd moeten kiezen voor een betrekkelijk smal profiel. Dit, terwijl leerlingen hier volgens hen mentaal (gemiddeld genomen) nog niet klaar voor zijn. De school probeert leerlingen keuzevaardig te maken en leerlingen te leren voor henzelf keuzes te beargumenteren. De scholen zouden graag zien dat zij leerlingen

⁶⁸ De decaan refereert hierbij aan onderzoek van Jelle Jolles (hoogleraar Neuropsychologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam) waarin wordt gesteld dat het ‘puberbrein’ van leerlingen nog niet klaar is voor dergelijke keuzes.

breder kunnen laten oriënteren en ervaringen op laten doen in meerdere sectoren, in plaats van hen vroeg te laten voorsorteren op profielen waar zij uiteindelijk mogelijk niet eens in door gaan op het mbo. In de ogen van de betrokkenen kunnen leerlingen zo beter ontdekken waar hun interesses echt liggen, waardoor ze uiteindelijk minder van hun keuze hoeven terug te komen op het mbo (switchen)

Onnodig groot verschil tussen uitstroombmogelijkheden vmbo-basis en -kader

De knip tussen uitstroombmogelijkheden van vmbo-bl en -kl is volgens de deelnemende decanen onnodig groot. Daarbij komt nog eens dat de opleidingsmogelijkheden en baankansen op niveau-2 beperkt zijn. Vmbo-scholen springen hierop in door leerlingen na het behalen van diploma vmbo-bl soms door te laten stromen naar kaderberoepsgerichte leerweg. Zo meldt één van de scholen dat er de laatste jaren steeds meer vraag is naar doorstroom naar kader na het behalen van het vmbo-bl diploma. Leerlingen kunnen daarmee bij 95% van de opleidingen op mbo-niveau 4 starten, aldus de decaan. Met een vmbo-bl diploma mag een leerling alleen op mbo-niveau 2 instromen, daar zijn zeer weinig keuzemogelijkheden op het mbo.

“De keuzemogelijkheden op niveau 2 zijn zo beperkt dat daar een grote kans op ongelijkheid ligt”.

Daarom adviseert de decaan soms leerlingen om eerst een kader-diploma te halen, dan heb je veel meer keuzemogelijkheden op het mbo. De praktijkvakken heeft de leerling dan eigenlijk al gehaald, en hij hoeft alleen de theorievakken nog te doen op hoger niveau. Volgens de decaan is het per leerling afhankelijk of het beter is om binnen het mbo op te stromen of eerst op te stromen binnen het vmbo. Op school wordt dit met de leerling besproken. Soms zijn er ook praktische beperkingen, bijvoorbeeld als er geen plek is op kader 4. Het helpt volgens meerdere decanen ook niet dat de namen in het mbo op de lagere niveaus niet echt aanspreken.

“Leerlingen weten allemaal wat ze op niveau 4 zouden willen doen”,

aldus een decaan. Los van de keuzemogelijkheden zijn volgens deelnemers de baankansen van leerlingen op niveau 2 ook beperkt. Sommige mbo's hanteren daarom ook al een numerus fixus op niveau 2.

Kennis van het vmbo (bij het mbo)

Deelnemende decanen missen bij intakers in het mbo soms de kennis over het vmbo. Volgens de decanen weet men op het vmbo niet voldoende hoe leerlingen zijn voorbereid op het mbo. Volgens de decanen zou de leerling meer ‘gezien’ moeten worden in wat hij al heeft geleerd en waar het mbo op kan voortbouwen. “Daar is echt wel iets te winnen”. Andere decanen bevestigen dit.

8.4 Conclusie

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal welke factoren die van belang zijn in de overgang van vmbo naar mbo ook een rol spelen in het LOB-beleid van scholen met het oog op het vergroten van gelijke onderwijskansen. Uit het focusgroepgesprek blijkt dat decanen de aangedragen factoren uit de literatuur herkennen en zelf enkele aanvullingen hebben. Deelnemers zien dat verschillende factoren de doorstroombmogelijkheden van leerlingen beïnvloeden. Echter verschillen scholen onderling in de mate waarin zij in hun LOB-beleid inspelen op deze factoren. Enerzijds komt dit doordat scholen in hun eigen populatie soms weinig variatie in de factoren zien, waardoor zij een meer uniform aanbod als gerechtvaardigd zien. Anderzijds komt dit doordat leerlingen zich gedurende hun schoolloopbaan ontwikkelen, waardoor de factoren door de tijd niet constant zijn. De begeleiding die een leerling binnen het LOB-beleid ontvangt is, in tegenstelling tot het feitelijk vaststellen van het schooladvies een langdurig proces en geen eenmalige activiteit.

9 LITERATUUR

- Akgündüz, Y. E. en S. Heijnen (2016) *Impact of funding targeted pre-school interventions on school readiness: Evidence from the Netherlands*. CPB Discussion Paper, 328.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- Bol, T., Witsche, J., Van de Werfhorst, H., & Dronkers, J. (2014). Curricula tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92,1545-1572. doi:10.1093/sf/sou003
- Bomhof, M. & Van Aarsen, E., (2017). *Schoolloopbaan na de BSA. Deel 1: de onderwijspositie van voormalig BSA-leerlingen*. Oberon: Utrecht
- Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W. (red.) (2014). *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Den Haag: SCP/WRR.
- Broekhuizen, M. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. Utrecht University. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K.(2009) The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 183-192. doi:10.1016/j.stueduc.2009.12.002
- Cattan, S., Crawford, C., & Dearden, L. (2014). *The economic effects of pre-school education and quality* (No. R99). IFS Reports, Institute for Fiscal Studies.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980.
- Claassen, A. & Mulder, L. (2006). *Na vier jaar voortgezet onderwijs. Afsluitende rapportage over Prima cohort 00-08 in het vierde jaar en de eindexamens van vmbo-leerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Contini, D. & Scagni, A. (2011). Inequality of opportunity in secondary school enrolment in Italy, Germany and the Netherlands. *Quality and Quantity*, 45, 441-464. doi:10.1007/s11135-009-9307-y
- CPB (2016) *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168-179. doi:10.1037/a0017289
- De Geus, W. & Bisschop, P. (2017). *Licht op schaduwonderwijs: onderzoek naar deelname aan en uitgaven voor schaduwonderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/rapporten/2017/10/30/licht-op-schaduwonderwijs>
- De Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 177-194.
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23.
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2011). Staan jongens in het primair en voortgezet onderwijs op achterstand? *Pedagogische Studiën*, 88, 323-338.

- Dronkers, J., (2014). *Sociale herkomst en kwaliteit van VO scholen*. Blog.
<http://apps.eui.eu/Personal/Dronkers/Dutch/schoolprestaties%202014%20scholen.pdf>
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 138-154.
- Elango, S., J. L. Garcia, J. J. Heckman en A. Hojman (2016) Early childhood education. In: R.A. Moffitt (red.), *Economics of means-tested transfer programs in the United States*, deel 2. NBER, 235–297.
- Elffers, Louise, Herman G. van de Werfhorst & Mirjam M. Fischer. In druk. 'De invloed van het verkorten van de heterogene brugperiode op leerprestaties, burgerschap, en motivatie: een quasi-experimentele casestudy.' *Pedagogische Studiën*.
- Fukkink, R., L. Jilink en R. Oostdam (2015) *Met een blik op de toekomst. Een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.
- Gelderblom, De Koning & Den Hartog (2008). *Allochtonen en keuze voor technische opleidingen: een onbenut potentieel*. SEOR
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16, 555-573. doi:10.1007/s11218-013-9227-5
- Heckman, J. J., S. H. Moon, R. Pinto et al. (2010) The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
- Henrichs, L.F. & Leseman, P.P.M. (2016). *Onderzoeksrapport VVE Utrecht 2012-2015 - Wetenschap en Werkveld ontmoeten elkaar in actieonderzoek*. (70 p.). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hermans, D. J., Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2004). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de eindonderwijspositie én de vertraging in het secundair onderwijs* (LOA-rapport nr. 28). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen.
- Hornstra, L., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195-204.
- Huizenga, J. & Damstra, G. (2016) *Doorstroom van kleuters: is het kind klaar voor groep 3 of is groep 3 klaar voor het kind?*
https://www.poraad.nl/files/themas/onderwijsinhoud_en_opbrengsten/brochure_doorstroom_van_kleuters.pdf
- Hustinx, P. & Meijnen, W. (2001). *Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd*. In: W. Meijnen, J. C. C. Rupp, & T. Veld (Eds.). *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven: Garant.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kloosterman, R. (2010). *Social background and children's educational careers*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kloosterman, R., & de Graaf, P. M. (2010). Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in secondary education for three cohorts of Dutch pupils. *Oxford Review of Education*, 36(3), 363–384. doi:10.1080/03054981003775244

- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., van Rooijen, M., ... Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- Korthals, R. (2015) *Tracking Students in Secondary Education: Consequences for Student Performance and Inequality*. PhD thesis, Maastricht University.
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. doi:10.3102/00028312043002193
- Leseman, P. & A. Veen (2016). *Pre-COOL cohortonderzoek. Effecten van kwaliteit van voorschoolse instellingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lüdemann, E. & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? *Journal of Population Economics*, 26, 455–481. doi:10.1007/s00148-012-0414-z
- Luyten, H. & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, 89–103.
- Magnuson, K., & Duncan, G. J. (2016). Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity?. *RSF*
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L. E., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, 26–35.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawel, A., Slot, P.
- Moser, T., Leseman, P. P. M., Melhuish, E., Broekhuizen, M. L., & Slot, P.L. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. Utrecht University. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf
- Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2015). *Pre-COOL cohortonderzoek: resultaten over de voorschoolse periode - Hoofdstuk: "Metingen van taal en executieve functies in de voorschoolse periode"*. Kohnstamm Instituut.
- Neuenschwander, M. P. & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64, 41–57. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00547.x
- Nürnbergger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J., & Sütterlin, S. (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers' tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 152–174.
- OECD. (2016). *Netherlands 2016, Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing, Paris.
- Onderwijsraad. (2014). *Overgangen in het onderwijs*. Briefsadvies Onderwijsraad. Retrieved from <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/overgangen-in-het-onderwijs/volledig/item7086>
- Oomens, M., Scholten, F., & Luyten, H. (2017). *Evaluatie Wet Eindtoetsing PO, Tussenrapportage*. Utrecht: Oberon.
- Opdenakker, M. C. J. L. & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33–66). Gent: Academia Press.

- Parool (2018) <https://www.parool.nl/4556600>
- PO Raad (2017) *Handreiking schooladvies*. <http://www.nieuweregelingovergangpo-vo.nl/wp-content/uploads/sites/4/2014/10/Handreiking-schooladvies.pdf>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322.
- POVO (2017). *Naar het voortgezet onderwijs! Handleiding voor PO en VO bij de procedure 2017-2018*. <https://www.naarhetvo.nl/wp-content/uploads/2017/09/docentenhandleiding-1192017.pdf>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., & White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360-364.
- 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., Mulder, L., & Paas, T. (2011). *De gevolgen van een later afname van de Cito Eindtoets Basisonderwijs*. Amsterdam: Radboud Universiteit Nijmegen/Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J. & Van der Veen, I., (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten, *Pedagogische Studiën*, 84, 448-462
- Schneider, S. L. & Tieben, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37, 139-166. doi:10.1080/03054985.2011.559349
- SER (2016) *Gelijk goed van start. Visie op het toekomstige stelsel van voorzieningen voor jonge kinderen*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Serbin, L. A., Stack, D. M., & Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1331-1347. doi:10.1007/s10964-013-9987-4
- Smeets, J. & Resing, W. (2013). *Overgang van najaarsjaarsleerling naar groep nader onderzocht*. <http://www.100jaarorthopedagogiek.nl/100jaarPDF/PDF/paid/201309Overgang%20van.pdf>
- Smeets, E., Van Kuijk, J., & Driessen, G. (2014). *Handreiking bij het opstellen van het basisschooladvies*. Retrieved from <http://www.nieuweregelingovergangpo-vo.nl/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/Rapportage-Bao-advies-ITS-16-jan-2015.pdf>
- Tesser, P. T. M., Dagevos, J. M., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001: Vorderingen op school en Meer werk*. Den Haag: SCP
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student–teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology*, 50(2), 257-273.
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P. C. (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering*. Groningen: GION
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478.
- Tolsma, J. & Wolbers, M. H. J. (2010). Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn? De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waarde van diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland. *Tijdschrift voor Sociologie*, 31, 239-259.

- Traag, T. & Van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Van Aarsen, E., & Broekman, L. (2013). *De voorspellende waarde van LOVS-toetsen in Almere*. http://kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen/2013_Voorspellende_waarde_van_LOVS-toetsen_in_Almere.html
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L. & Sjoerd Karsten, S. (red.) (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken. Leren, werken en burgerschap*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. doi:10.3102/0002831209353594
- Van der Veen, I. (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *Social Psychology of Education*, 6, 233-250.
- Van Huizen, T., Dumhs, L., & Plantenga, J. (2016) *A cost-benefit analysis of universal preschool education: Evidence from a Spanish reform*. U.S.E. Discussion Paper, 16-11. Utrecht School of Economics.
- Van Huizen, T. & Plantenga, J. (2015) *Universal child care and children's outcomes: A metaanalysis of evidence from natural experiments*. U.S.E. Discussion Paper, 15-13. Utrecht School of Economics.
- Van Huizen, T. & Plantenga, J. (2017). Het maatschappelijk rendement van voorschoolse voorzieningen. *Economisch Statistische Berichten*, 102 (4747), (pp. 106-108).
- Veen, A., Van der Veen, I., Van Schaik, S., Leseman, P. (2017) *Kwaliteit in kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen. Resultaten uit het pre-COOL onderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Rapport 973.
- Working Group on Early Childhood Education and Care. (2015). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf