Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021

Chris Bluemink
Tessa Jenniskens
Annemarie van Langen
Bianca Leest
Maarten Wolbers

KBA Nijmegen

Projectnummer: 2020049

© 2022 KBA Nijmegen

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

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

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Inleiding en probleemstelling	2
Onderzoeksopzet	4
Resultaten	9
Conclusie en discussie	13
Literatuur	16
Bijlage	18

Samenvatting

In dit rapport staat onderpresteren van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs centraal. Onderpresteren is gedefinieerd als de discrepantie tussen leerpotentie en schools presteren op het gebied van begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde. Met behulp van NCO-data, aangevuld met gegevens over leerpotentie en toetsprestaties van leerlingen, is onderzocht in hoeverre onderpresteren relatief vaker voorkomt bij leerlingen met laagopgeleide ouders, leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond en jongens. De empirische analyse heeft betrekking op 3.402 leerlingen die in schooljaar 2020-2021 in groep 6 zaten. De resultaten laten zien dat er op het gebied van spelling bij 19 procent van de leerlingen sprake is onderpresteren. Wat betreft begrijpend lezen en rekenen-wiskunde zijn deze percentages respectievelijk 13 en 12 procent. Deze bevindingen maken duidelijk dat er zich nog een reservoir aan verborgen talent bevindt in het basisonderwijs. Tevens is vastgesteld dat onderpresteren vooral voorkomt bij doelgroepleerlingen. In het bijzonder bij leerlingen met laag- en middelbaar opgeleide ouders is sprake van onderpresteren op alle drie leergebieden. Dit maakt dat er voor het beleid gericht op het creëren van gelijke onderwijskansen en het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden nog veel werk aan de winkel is.

Inleiding en probleemstelling

Voor ongelijke kansen in het onderwijs is de laatste jaren veel aandacht. Een belangrijke aanleiding daarvoor was de publicatie van de Staat van het Onderwijs over het schooljaar 2014/15 van de Inspectie van het Onderwijs (IvhO) waarin werd geconstateerd dat de onderwijskansen van kinderen van lager en hoger opgeleide ouders in toenemende mate uit elkaar lopen (IvhO, 2016). Ook ander onderzoek uit die periode signaleert dat gelijke kansen in het Nederlandse onderwijs onder druk staan (zie bijvoorbeeld OECD, 2016) en dat er sprake is van een aanzienlijke opleidingskloof op tal van maatschappelijke domeinen (Van de Werfhorst, 2015; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2015).

Zowel vanuit individueel, maatschappelijk als economisch perspectief wordt het als problematisch gezien dat kinderen uit bepaalde sociale groepen in de samenleving, waar minder ouderlijke ondersteuning en stimulans is, hun talenten niet optimaal weten te benutten in het onderwijs (Wolbers, 2014). Om gelijke onderwijskansen te bevorderen, werd daarom op 31 oktober 2016 het Actieplan Gelijke Kansen gelanceerd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) (OCW, 2016). Het accent in het plan lag op het verbeteren van overgangen in het onderwijs, bijvoorbeeld door middel van schakelprogramma's (zoals doorstroomprogramma's povo). Onderdeel van het actieplan was dat onderwijsinstellingen in de gelegenheid werden gesteld voorstellen in te dienen voor interventies die moeten bevorderen dat leerlingen en studenten zo gelijk mogelijke kansen krijgen op een bij hun talenten passende opleiding (Jenniskens et al., 2022).

Meer recent heeft de coronapandemie geleid tot bezorgdheid over een toenemende kansenongelijkheid in het onderwijs waarbij leerachterstanden als gevolg van de schoolgebouwensluitingen en het thuisonderwijs met name zijn ontstaan bij leerlingen met een ongunstige thuissituatie (Bol, 2020). Aan de hand van relevante maatregelen zoals de Subsidieregeling Inhaal- en ondersteuningsprogramma's 2020/21 en het Nationaal Programma Onderwijs wordt getracht deze leerachterstanden in te lopen. Twee jaar na het uitbreken van de coronacrisis geldt voor spelling en rekenen-wiskunde in het basisonderwijs nog steeds dat leerlingen van laag- en middelbaar opgeleide ouders meer vertraging in hun leergroei ervaren dan leerlingen van hoogopgeleide ouders. De verschillen in de opgelopen vertraging zijn wel kleiner geworden (Haelermans et al., 2022).

Onderwijsongelijkheid is echter al tientallen jaren een belangrijk onderwerp van overheidsbeleid. Het gaat daarbij om het voorkomen en bestrijden van ongelijke onderwijskansen die het gevolg zijn van verschillen in de gezinsomstandigheden waarin kinderen opgroeien. Hoewel de benaming van dit beleid in de loop van de tijd verschillende malen is gewijzigd, gaat het in de regel om onderwijsachterstandenbeleid (OAB) waarbij (basis)scholen extra financiële middelen krijgen wanneer veel kinderen uit achterstandssituaties op de school zitten (Roeleveld et al., 2015).

Dit beleid vindt zijn oorsprong in de jaren zestig van de vorige eeuw toen in het zogenoemde Talentenproject, dat het Leids Sociologisch Instituut onder leiding van Van Heek (Van Heek et al., 1968) uitvoerde, werd vastgesteld dat kinderen van laagopgeleide ouders minder kans hadden om door te stromen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Er was volgens Van Heek sprake van 'verborgen' talent: de sociale herkomst van leerlingen, afgemeten aan het ouderlijk opleidingsniveau, bleek naast aanleg een beduidende rol te spelen in de schoolloopbaan van leerlingen. Met andere woorden, leerlingen met dezelfde

aanleg of talenten, maar afkomstig uit een verschillend sociaal herkomstmilieu maken door milieuspecifieke voorkeuren, hulpbronnen en restricties andere keuzen (bijvoorbeeld ten aanzien van het type voortgezet onderwijs aan het einde van de basisschool) die sterk bepalend zijn voor de verdere schoolloopbaan en het hoogst te bereiken opleidingsniveau.

In de onderwijssociologie wordt de rol van talenten voor het verklaren van de invloed van het sociaal herkomstmilieu van leerlingen op hun onderwijskansen aangeduid als het onderscheid tussen primaire en secundaire effecten van sociale stratificatie (Boudon, 1974). Is sociale reproductie in het onderwijs (dat wil zeggen, de intergenerationele overdracht van opleiding van ouders op hun kinderen) enkel het gevolg van selectie op verschillen in talenten tussen sociale milieus (primaire effecten) of maken leerlingen met dezelfde talenten (samen met hun ouders en leerkracht) andere onderwijskeuzen, die sterk met hun sociale herkomst samenhangen (secundaire effecten)?

Het vaststellen van secundaire effecten van sociale stratificatie is geen sinecure (Dronkers & De Graaf, 1995). Bij het bepalen van talenten of aanleg van leerlingen in het basisonderwijs hebben kinderen immers al een aantal jaren opvoeding achter de rug. Zijn de aangetoonde verschillen in aanleg op deze leeftijd daarmee wel aangeboren of zijn ze tot stand gekomen door de verschillende opvoedingspraktijken en inzet van ouderlijke hulpbronnen in hogere en lagere herkomstmilieus (‘nature’ versus ‘nurture’)? Met andere woorden, het is denkbaar dat de milieu-invloed op schoolprestaties groter is dan vaak wordt gesuggereerd, want talenten gemeten op bijvoorbeeld 10-jarige leeftijd staan ook voor socialisatie.

De secundaire effecten van sociale stratificatie kunnen ook worden beschreven in termen van onderpresteren en daarmee van (verwachte) onderwijsachterstanden. Het is niet automatisch zo dat elk kind van laagopgeleide ouders onderwijsachterstanden oploopt (dat wil zeggen, achterblijft bij het gemiddelde van leeftijdgenoten). Sommige kinderen uit lagere sociale herkomstmilieus presteren gemiddeld of goed. Maar het gaat om de vraag of ze hun potentie waarmaken. Bij gunstiger omstandigheden thuis (of op school, bij hogere leerkrachtverwachtingen) zouden deze leerlingen wellicht (nog) hoger kunnen komen dan ze feitelijk doen (dus bijvoorbeeld een vwo- in plaats van een havo-advies krijgen in groep 8 van het basisonderwijs). Achterstandsleerlingen zijn dus niet per se leerlingen met zwakke prestaties; het gaat om leerlingen die vanwege gezinsomstandigheden minder goed presteren dan ze zouden kunnen, gegeven hun leerpotentie (dus: onderpresteren) (Kloprogge & De Wit, 2015).

Het risico op onderwijsachterstanden van basisschoolleerlingen wordt in het kader van het huidige onderwijsachterstandenbeleid vastgesteld door het bepalen van een zogenoemde achterstandsscore. Dit betreft zoals gezegd geen feitelijke achterstand, maar een verwachte achterstand. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) berekent ieder jaar per leerling een onderwijsscore die de geschatte onderwijsachterstand weergeeft gegeven diverse omgevingskenmerken zoals het opleidingsniveau van beide ouders (Posthumus, Scholtus & Walhout, 2019). Op schoolniveau wordt vervolgens een geaggregeerde achterstandsscore bepaald die wordt gebruikt als achterstandenindicator ten behoeve van de verdeling van onderwijsachterstandsmiddelen over basisscholen door OCW.

Onderwijsachterstanden van leerlingen als gevolg van onderpresteren worden niet alleen met sociale herkomst in verband gebracht, maar ook met migratieachtergrond (dat wil zeggen, kinderen van niet-Westerse migranten) en geslacht (in de eerste decennia dat er

onderwijsachterstandenbeleid werd gevoerd: meisjes; meer recentelijk: jongens) (Hoover-Schultz, 2005). Onderpresteren manifesteert zich dus via alle drie dimensies van kansenongelijkheid in het onderwijs (dat wil zeggen, sociale ongelijkheid, etnische ongelijkheid en sekse-ongelijkheid). Net zoals bij sociale herkomst kunnen de oorzaken hiervan liggen in de beperkte beschikbaarheid en inzet van ouderlijke hulpbronnen, cultureel bepaalde verschillen in opvoeding en onderwijsondersteunend thuisklimaat, discrepanties tussen de thuis- en schooltaal, en stereotypering door leerkrachten of docenten (Aalders et al., 2020).

In dit rapport onderzoeken we in hoeverre onderpresteren plaatsvindt in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021. We richten ons daarbij op leerlingen uit groep 6. Meer specifiek bestuderen we aan de hand van verzamelde data over leerpotentie (op basis van de NSCCT, zie Batenburg & Van der Werf (2004)), die vervolgens zijn gekoppeld aan prestatie- en achtergrondgegevens van leerlingen uit het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO), in hoeverre onderpresteren vaker voorkomt onder leerlingen met laagopgeleide ouders, leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond en jongens. Onderpresteren wordt daarbij opgevat als de discrepantie tussen leerpotentie en schools presteren op het gebied van taal en rekenen (Reis & McCoach, 2000; Driessen & Mooij, 2007).

Onderzoeksopzet

Data

De basis van het NCO wordt gevormd door een combinatie van registerdata afkomstig van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) van OCW (Basisregister Onderwijs [BRON]) en het CBS (Stelsel van Sociaal-statistische Bestanden [SSB]). In de basale NCO-dataset zijn longitudinale leerlinggegevens over instroomcohorten in onder andere het primair onderwijs opgenomen, inclusief achtergrondgegevens. Ten behoeve van de empirische analyse in dit rapport zijn allereerst alle leerlingen geselecteerd die in schooljaar 2020-2021 in Nederland in groep 6 zaten. De beschikbare gegevens van deze groep leerlingen zijn vervolgens op twee manieren verrijkt.

In de eerste plaats zijn de gegevens uitgebreid met vaardigheidsscores van leerlingen uit de leerlingvolgsystemen (LVS) van basisscholen, gemeten met toetsen van Cito. Het gaat hierbij om de vaardigheidsscores op drie domeinen: begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde. Basisscholen konden deze gegevens op vrijwillige basis doorgeven aan het NCO waardoor deze beschikbaar komen voor wetenschappelijk onderzoek. Ongeveer 30 procent van de basisscholen heeft in 2021 aan deze oproep gehoor gegeven.

In tweede plaats zijn gegevens over leerpotentie opgenomen. Deze gegevens zijn ten behoeve van de herijking van de onderwijsachterstandenindicator in 2025 verzameld door KBA Nijmegen en Kohnstamm Instituut, en via de Remote Access faciliteit van het CBS geüpload. In totaal hebben aan dit onderzoek, dat in het voorjaar van 2021 is gehouden, 14.114 leerlingen uit groep 6 (afkomstig van 583 basisscholen) meegedaan.

Door de koppeling van deze verschillende datasets is een gecombineerd gegevensbestand ontstaan waarin gegevens over 3.649 leerlingen uit groep 6 beschikbaar zijn. Deze gegevens zijn op schoolniveau – aan de hand van gegevens over schoolweging (dit is een maat voor de typering van de leerlingenpopulatie van een basisschool) en de stedelijkheidsklasse van het 4-cijferige

postcodegebied waar de school staat – gewogen om generaliseerbare uitspraken te kunnen doen voor de gehele populatie van leerlingen in Nederland die in schooljaar 2020-2021 in groep 6 zaten. Na het verwijderen van leerlingen met ontbrekende waarnemingen op een of meerdere relevante variabelen uit het databestand is een analytische steekproef overgebleven van 3.402 respondenten.

Afhankelijke variabelen

Leerpotentie

Om leerpotentie te meten is gebruikgemaakt van de NSCCT (Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test) (Van Batenburg & Van der Werf, 2004; Van Batenburg, 2015). Deze test is bedoeld om leerkrachten op basisscholen inzicht te geven in het leervermogen van een leerling. Waar andere testen zich richten op de feitelijke kennis die een leerling heeft, meet de NSCCT leercapaciteit: het vermogen van een leerling om toekomstige kennis te verwerven. Door de capaciteiten van een leerling in beeld te brengen kan de school beter voorspellen wat de mogelijkheden van het kind zijn. Met behulp van de NSCCT kunnen ze leerlingen opsporen die onder hun niveau presteren en daar iets aan doen. De test wordt klassikaal in een uur (door de leerkracht) afgenomen. De NSCCT is ontwikkeld door onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen en goedgekeurd door de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP).

De test omvat drie dimensies: verbaal, numeriek en ruimtelijk. Deze drie dimensies zijn onderverdeeld in vijf subcategorieën: figuur samenstellen (22 items), exclusie (19 items), getallenreeksen (12 items), categorieën (20 items) en analogieën (20 items). De totale test telt dus 93 items.

Testscores zijn bepaald door eerst het aantal goed beantwoorde items bij elkaar op te tellen. Vervolgens is deze ruwe somscore omgerekend naar een (op grond van een door cumulatieve percentielscores getransformeerde, normaal verdeelde) leerpotentiescore met een gemiddelde van 100 en een standaarddeviatie (SD) van 15 (Jenniskens et al., 2022).

Vaardigheid begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde

Om vervolgens te kunnen bepalen of een leerling onder zijn of haar kunnen presteert, is informatie over het schools presteren van leerlingen gebruikt. Deze prestaties, gemeten met toetsen van Cito, staan geregistreerd in het leerlingvolgsysteem (LVS) van de school en zijn zoals gezegd sinds kort beschikbaar via het NCO. Het NCO heeft alle basisschoolbesturen gevraagd om LVS-gegevens beschikbaar te stellen. In ruil voor het beschikbaar stellen van deze gegevens krijgen basisscholen een tweejaarlijks rapport over de leergroei van hun leerlingen. Uiteindelijk zitten er 1.936 basisscholen (met in totaal 442.239 leerlingen) in de LVS-NCO dataset. Deze scholen hebben de zogeheten M- en E-toetsen (M staat voor midden; E voor eind) van groep 3 tot en met 8 vanaf schoolcohort 2013/2014 tot en met schooljaar 2020/2021 aangeleverd. Van de M- en E-toetsen zijn vaardigheidsscores op de onderdelen begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde verkregen. M-toetsen worden afgenomen in januari-februari en E-toetsen in juni van het desbetreffende schooljaar. Doordat de leerpotentietest in de periode maart tot en met juli is afgenomen, dus na de afnameperiode van de M-toetsen, zijn enkel de E-toetsscores (van groep 6) meegenomen in de analyse.

Onderpresteren

Om uiteindelijk vast te stellen of een leerling onderpresteert, is de leerpotentiescore vergeleken met de vaardigheidsscore op de domeinen begrijpend lezen, rekenen-wiskunde en spelling. Doordat de leerpotentiescore en de vaardigheidsscores een verschillende metriek hebben, zijn de individuele scores op de vier meetinstrumenten eerst gestandaardiseerd (dat wil zeggen, omgezet naar z-scores). Er is sprake van onderpresteren wanneer een leerling een gestandaardiseerde leerpotentiescore heeft die ten minste één standaarddeviatie hoger is dan de gestandaardiseerde vaardigheidsscore op begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde. De omgekeerde situatie, waarbij een leerling ten minste één standaarddeviatie lager scoort op de leerpotentietest dan op de prestatietoetsen, noemen we overpresteren. Daarbinnen presteert een leerling op niveau. De gehanteerde definitie en indeling is eerder toegepast in onderzoek naar onderpresteren (Ziegler & Stöger, 2003; Driessen & Mooij, 2007).

Onafhankelijke variabelen

Opleidingsniveau van de ouders

Het opleidingsniveau van de ouders, als maat voor het sociaal herkomstmilieu van de leerlingen, is geoperationaliseerd aan de hand van informatie over het hoogst bereikte opleidingsniveau van de (juridische) vader en moeder. Oorspronkelijk bestond deze variabele uit een achttal opleidingscategorieën, maar deze is voor de empirische analyse teruggebracht tot drie categorieën: laagopgeleid (bo, vmbo, mbo 1-3), middelbaar opgeleid (mbo 4, havo, vwo) en hoogopgeleid (hbo, wo) (Pleijers & De Vries, 2021). We hebben ervoor gekozen om het maximum van het opleidingsniveau van de vader en de moeder (in plaats van bijvoorbeeld het gemiddelde opleidingsniveau van beide ouders) te gebruiken in de analyse.

Migratieachtergrond

De migratieachtergrond van de leerlingen is vastgesteld aan de hand van hun eigen geboorteland en dat van hun ouders. We onderscheiden de volgende driedeling: geen migratieachtergrond, Westerse migratieachtergrond en niet-Westerse migratieachtergrond. Daarbij is een leerling met als migratieachtergrond een van de landen in Europa (exclusief Turkije), Noord-Amerika en Oceanië, of Indonesië en Japan als Westers beschouwd. Een leerling met als migratieachtergrond een van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije is als niet-Westers gedefinieerd.

Geslacht

Verschillen tussen jongens en meisjes zijn bepaald met behulp van de variabele geslacht.

Covariaten

Gezinssituatie

Het is belangrijk om in de empirische analyse statistisch te controleren voor de samenstelling van het gezin van de leerlingen, omdat deze samenhangt met hun sociale herkomst en migratieachtergrond. Daartoe is allereerst informatie over de gezinssituatie gebruikt: de leerling woont bij beide ouders versus de leerling woont bij (g)een ouder. Het opnemen van deze controlevariabele is relevant, omdat kinderen die opgroeien in een niet-intacte gezinssituatie, door de afwezigheid van één (of beide) ouder(s) als gevolg van echtscheiding of sterfte, gemiddeld genomen slechter presteren op school dan kinderen die opgroeien bij beide ouders (Westerman & Van Gaalen, 2015).

Aantal kinderen in het huishouden

Daarnaast is het aantal kinderen in het huishouden als maat voor de gezinssamenstelling in de empirische analyse gebruikt. Uit eerder onderzoek is namelijk bekend dat kinderen afkomstig uit grote gezinnen gemiddeld genomen slechter presteren op school dan kinderen uit kleine gezinnen (Van der Veer, Van Gaalen & Linder, 2021).

Percentage achterstandsleerlingen op de school

Op schoolniveau is gecontroleerd voor het aandeel achterstandsleerlingen. De veronderstelling is dat leerlingen op een basisschool met relatief veel achterstandsleerlingen minder gemotiveerd zijn (en minder gestimuleerd worden) om goed te presteren op school (Mulder et al., 2014). Dit treft in het bijzonder leerlingen met laagopgeleide ouders en leerlingen met een migratieachtergrond die deze scholen bezoeken.

Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat

Leerlingen met een migratieachtergrond zijn oververtegenwoordigd in stedelijke gebieden en uit onderzoek is bekend dat kinderen in deze gebieden lagere schoolprestaties behalen als gevolg van het optreden van meerdere maatschappelijke problemen, zoals een hogere werkloosheid en meer criminaliteit aldaar (Leseman, 2007). Daarom is tot slot gecontroleerd voor de stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat. Op grond van de omgevingsadressendichtheid is aan ieder 4-cijferig postcodegebied een stedelijkheidsklasse (niet, weinig, matig, sterk, zeer sterk) toegekend.

In tabel 1 is een statistische beschrijving van de in de empirische analyse gebruikte variabelen weergegeven. Als we kijken naar onderpresteren, bijvoorbeeld, dan zien we dat dit op het gebied van rekenen-wiskunde bij 12 procent van alle leerlingen voorkomt. Op het gebied van begrijpend lezen is dit 13 procent en op het gebied van spelling 19 procent.

Tabel 1 – Statistische beschrijving van de geanalyseerde variabelen (N = 3.402)

	Gemiddelde	Minimum	Maximum	SD
Leerpotentie	100,158	65	135	14,680
Vaardigheid begrijpend lezen	178,904	78	338	28,169
Vaardigheid spelling	339,871	141	454	36,832
Vaardigheid rekenen-wiskunde	238,967	111	332	27,478
Onderpresteren begrijpend lezen				
Overpresteren	0,117	0	1	-
Op niveau presteren	0,755	0	1	-
Onderpresteren	0,128	0	1	-
Onderpresteren spelling				
Overpresteren	0,183	0	1	-
Op niveau presteren	0,627	0	1	-
Onderpresteren	0,190	0	1	-
Onderpresteren rekenen-wiskunde				
Overpresteren	0,109	0	1	-
Op niveau presteren	0,770	0	1	-
Onderpresteren	0,121	0	1	-
Opleidingsniveau van de ouders				
Hoogopgeleid	0,573	0	1	-
Middelbaar opgeleid	0,322	0	1	-
Laagopgeleid	0,105	0	1	-
Migratieachtergrond				
Geen migratieachtergrond	0,723	0	1	-
Westerse migratieachtergrond	0,199	0	1	-
Niet-Westerse migratieachtergrond	0,078	0	1	-
Geslacht				
Meisje	0,490	0	1	-
Jongen	0,510	0	1	-
Gezinssituatie				
Woont bij twee ouders	0,825	0	1	-
Woont bij (g)een ouder	0,175	0	1	-
Aantal kinderen in het huishouden	2,338	0	9	0,942
Percentage achterstandsleerlingen op de school	16,736	0	76	16,735
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat				
Niet	0,066	0	1	-
Weinig	0,206	0	1	-
Matig	0,214	0	1	-
Sterk	0,281	0	1	-
Zeer sterk	0,233	0	1	-

Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Resultaten

Leerpotentie

Voordat we vaststellen of onderpresteren in het basisonderwijs vaker voorkomt bij leerlingen met laagopgeleide ouders, leerlingen met een migratieachtergrond en jongens, is nagegaan of deze achtergrondkenmerken van leerlingen ook (al) samenhangen met hun leerpotentie. Tabel 2 geeft de resultaten van een lineaire regressieanalyse met leerpotentie als afhankelijke variabele.

Uit de resultaten hiervan valt allereerst op te maken dat leerlingen met middelbaar en laagopgeleide ouders een lagere leerpotentie kennen dan leerlingen met hoogopgeleide ouders (de referentiecategorie; zie model 1). Hun score is gemiddeld genomen bijna zeven, respectievelijk ruim negen punten lager. Ook leerlingen met een Westerse migratieachtergrond scoren lager op de leerpotentietest dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Dit verschil is wel kleiner in vergelijking met het ouderlijk opleidingsniveau. Het bedraagt ongeveer vijf punten. Verder hebben jongens een lagere leerpotentie. Het verschil met meisjes is twee punten.

Tabel 2 – Determinanten van leerpotentie

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	105,278**	0,408	104,746**	1,178
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	-6,626**	0,533	-5,396**	0,551
Laagopgeleid	-9,484**	0,860	-7,306**	0,892
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	-4,949**	0,650	-2,974**	0,732
Niet-Westerse migratieachtergrond	0,815	0,903	1,704	0,904
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	-2,094**	0,476	-1,971**	0,471
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			-1,127	0,650
Aantal kinderen in het huishouden			0,635*	0,263
Percentage achterstandsleerlingen op de school			-0,146**	0,018
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			0,628	1,053
Matig			0,519	1,053
Sterk			0,176	1,034
Zeer sterk			1,086	1,113
Adjusted R^2	0,108		0,128	
N	3.402		3.402	

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Deze verschillen in leerpotentie blijven bestaan wanneer controlevariabelen worden toegevoegd aan het model (zie model 2). Wel wordt de omvang van de effecten kleiner. Zo is, bijvoorbeeld, het verschil in leerpotentie tussen leerlingen met laag- en hoogopgeleide ouders nu ruim zeven punten (in plaats van ruim negen punten in model 1). Sommige controlevariabelen zijn zelf ook gerelateerd aan leerpotentie. Zo hangt een hoger aantal kinderen in het huishouden positief samen met een hogere leerpotentiescore. Zo hebben kinderen met veel broers en/of zussen in het huishouden een hogere leerpotentiescore dan kinderen met weinig of geen broers en/of zussen. Verder geldt dat de leerpotentie van leerlingen lager is wanneer het percentage achterstandsleerlingen op de school hoger is.

Onderpresteren

De determinanten van onderpresteren zijn, zoals gezegd, onderzocht op een drietal domeinen: begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde. De resultaten van de empirische analyse ter bepaling hiervan is weergegeven in de tabellen 3 tot en met 5. In deze tabellen zijn multinomiale logit modellen gepresenteerd waarbij de kans op onderpresteren is gecontrasteerd met de kans op niveau te presteren (het contrast tussen overpresteren en op niveau presteren is simultaan geschat, maar omwille van overzichtelijkheid niet weergegeven). In deze modellen wordt gecontroleerd voor leerpotentie om de invloed van bodem- en plafondeffecten uit te schakelen.

Een alternatieve (meer indirecte) modelspecificatie om onderpresteren in beeld te brengen is weergegeven in de tabellen B1 tot en met B3. Hier is de vaardigheidsscore (op begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde) de afhankelijke variabele waarbij leerpotentie als covariaat is opgenomen. De effecten van de andere onafhankelijke variabelen in het model kunnen daarmee worden opgevat als effecten op de vaardigheidsscore waarvoor geldt dat de rol van leerpotentie is verdisconteerd, dat wil zeggen dat individuele verschillen in leerpotentie zijn weggenomen. Bijvoorbeeld: een positief effect van het opleidingsniveau van de ouders op de vaardigheidsscore voor begrijpend lezen betekent hier dat een kind met een bepaalde leerpotentie en met hoogopgeleide ouders beter presteert op deze vaardigheid dan een kind met dezelfde leerpotentie maar met laagopgeleide ouders. Of anders gezegd: het laatstgenoemde kind blijft, ondanks dezelfde leerpotentie, achter in leerprestatie op begrijpend lezen als gevolg van het lagere opleidingsniveau van zijn of haar ouders.

Over het algemeen laten beide modelspecificaties dezelfde resultaten zien. Dit is analysetechnisch gezien uiteraard geruststellend, en leidt er tevens toe dat we in de hoofdtekst slechts één modelspecificatie, dat wil zeggen de modellen met onderpresteren als afhankelijke variabele, woordelijk toelichten.

In tabel 3 zijn de resultaten met betrekking tot onderpresteren in begrijpend lezen weergegeven. Model 1 toont dat leerlingen met middelbaar en laagopgeleide ouders vaker onderpresteren op het gebied van begrijpend lezen dan leerlingen met hoogopgeleide ouders. Het geschatte logit effect voor leerlingen met laagopgeleide ouders impliceert dat voor deze leerlingen de kansverhouding op onderpresteren versus op niveau presteren ruim twee keer groter is dan de overeenkomstige kansverhouding voor leerlingen met hoogopgeleide ouders ($e^{0,803} = 2,232$). Ook voor leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond geldt dat zij vaker onderpresteren. Het effect van migratieachtergrond is kleiner dan dat van het ouderlijk opleidingsniveau. Tot slot blijkt uit model 1 dat jongens vaker onderpresteren op het gebied van begrijpend lezen dan meisjes.

Model 2 laat zien dat het effect van een niet-Westerse migratieachtergrond niet meer significant is als rekening wordt gehouden met de invloed van andere variabelen. Het percentage achterstandsleerlingen op de school is hier (met name) debet aan. Deze variabele hangt immers positief samen met onderpresteren in begrijpend lezen: naarmate het percentage achterstandsleerlingen op de school hoger is, des te groter is de kans op onderpresteren. De stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat is eveneens relevant: onderpresteren in begrijpend lezen komt het vaakst voor in de niet-stedelijke gebieden van Nederland.

Tabel 3 Determinanten van onderpresteren in begrijpend lezen

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	-9,882**	0,532	-9,972**	0,584
Leerpotentie	0,071**	0,005	0,074**	0,005
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	0,788**	0,126	0,699**	0,131
Laagopgeleid	0,803**	0,209	0,622**	0,219
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	0,104	0,197	0,081	0,201
Niet-Westerse migratieachtergrond	0,313*	0,153	0,174	0,176
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	0,284*	0,110	0,297**	0,111
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			0,036	0,154
Aantal kinderen in het huishouden			0,070	0,059
Percentage achterstandsleerlingen op de school			0,012**	0,004
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			-0,432	0,222
Matig			-0,640**	0,228
Sterk			-0,382	0,218
Zeer sterk			-0,576*	0,238
Nagelkerke R^2	0,214		0,231	
N	3.402		3.402	

*: p < 0,05; **: p < 0,01
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Onderpresteren in spelling komt vaker voor bij kinderen met middelbaar opgeleide ouders dan kinderen met hoogopgeleide ouders (zie tabel 4, model 1). Verder geldt dat leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond, verrassend genoeg, minder vaak onderpresteren op het gebied van spelling dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Het kan zijn dat op basisscholen veel aandacht is voor spellingsproblemen bij leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond waardoor zij op dit punt, gegeven hun leerpotentie, beter scoren dan leerlingen zonder migratieachtergrond.

De grotere kans op onderpresteren bij leerlingen met middelbaar opgeleide ouders verdwijnt zodra controlevariabelen worden opgenomen in model 2. Van de controlevariabelen heeft alleen het aantal kinderen in het huishouden een significant effect op onderpresteren: in gezinnen met veel kinderen is de kans op onderpresteren op het gebied van spelling groter dan in gezinnen met weinig kinderen.

Tabel 4. Determinanten van onderpresteren in spelling

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	-9,767**	0,494	-10,063**	0,547
Leerpotentie	0,080**	0,004	0,081**	0,004
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	0,263*	0,114	0,220	0,118
Laagopgeleid	0,181	0,215	0,109	0,223
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	0,053	0,179	0,077	0,183
Niet-Westerse migratieachtergrond	-0,417*	0,162	-0,456*	0,180
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	0,019	0,098	0,019	0,099
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			0,165	0,142
Aantal kinderen in het huishouden			0,119*	0,056
Percentage achterstandsleerlingen op de school			0,004	0,004
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			-0,079	0,206
Matig			0,015	0,205
Sterk			-0,092	0,204
Zeer sterk			-0,267	0,221
Nagelkerke R^2	0,339		0,345	
N	3.402		3.402	

*: p < 0,05; **: p < 0,01
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Tabel 5 geeft de resultaten van de multinomiale logit modellen met betrekking tot onderpresteren in rekenen-wiskunde weer. Zoals model 1 laat zien presteren leerlingen met middelbaar en laagopgeleide ouders vaker onder hun kunnen wat betreft rekenen-wiskunde dan leerlingen met hoogopgeleide ouders. Voor jongens geldt juist dat zij (omgekeerd aan de situatie bij begrijpend lezen) minder vaak onderpresteren op het gebied van rekenen-wiskunde dan meisjes. De geschatte kansverhouding op onderpresteren versus op niveau presteren is voor jongens ongeveer een derde van die voor meisjes ($e^{-1,159}$ = 0,314).

Deze resultaten gelden ook wanneer wordt gecontroleerd voor relevante leerling- en schoolkenmerken (zie model 2). Van deze controlevariabelen laat alleen de gezinssamenstelling een significant verband zien. Leerlingen die bij één of geen enkele ouder wonen hebben een grotere kans op onderpresteren in rekenen-wiskunde dan leerlingen die bij beide ouders wonen.

Tabel 5 – Determinanten van onderpresteren in rekenen-wiskunde

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	-7,379**	0,505	-8,193**	0,588
Leerpotentie	0,054**	0,004	0,056**	0,005
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	0,496**	0,128	0,431**	0,133
Laagopgeleid	0,684**	0,208	0,584**	0,217
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	0,262	0,196	0,231	0,200
Niet-Westerse migratieachtergrond	0,032	0,162	-0,104	0,182
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	-1,159**	0,123	-1,179**	0,124
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			0,530**	0,145
Aantal kinderen in het huishouden			0,071	0,061
Percentage achterstandsleerlingen op de school			0,004	0,004
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			0,342	0,263
Matig			0,441	0,261
Sterk			0,396	0,259
Zeer sterk			0,330	0,273
Nagelkerke R^2	0,262		0,277	
N	3.402		3.402	

*: p < 0,05; **: p < 0,01
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Conclusie en discussie

In dit rapport is onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021 onderzocht. De vraag was of onderpresteren relatief vaker voorkomt bij leerlingen met laagopgeleide ouders, leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond en jongens. We hebben ons daarbij gericht op leerlingen uit groep 6. Onderpresteren is gedefinieerd als de discrepantie tussen leerpotentie en schools presteren op het gebied van begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde.

Uit de resultaten blijkt dat onderpresteren inderdaad vaker voorkomt bij leerlingen met laag- en middelbaar opgeleide ouders dan bij leerlingen met hoogopgeleide ouders. Dit geldt voor alle drie

gebieden waarop onderpresteren is onderzocht, maar dit verschil is minder groot bij spelling dan bij begrijpend lezen en rekenen-wiskunde. Kinderen uit lagere sociale herkomstmilieus presteren gemiddeld genomen dus minder goed op school dan ze zouden kunnen op grond van hun leerpotentie. Hun thuissituatie maakt dat – bijvoorbeeld door een geringere beschikbaarheid over en inzet van ouderlijke hulpbronnen – zij vaker met onderpresteren worden geconfronteerd op de basisschool dan andere kinderen.

Hetzelfde geldt voor leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond, maar in veel geringere mate. Alleen op het gebied van begrijpend lezen is geconstateerd dat leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond vaker onderpresteren in vergelijking met leerlingen zonder migratieachtergrond. Voor rekenen-wiskunde zien we geen verschillen in de mate van onderpresteren en voor spelling geldt juist dat leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond minder vaak onderpresteren dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Deze laatste bevinding is mogelijk te verklaren door de specifieke aandacht van basisscholen voor de gebrekkige(r) spelling van leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond (vergeleken met leerlingen zonder migratieachtergrond), waardoor zij – rekening houdend met hun gemiddeld lagere leerpotentie – beter presteren op spelling dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Maar waarom het onderwijs er dan niet in is geslaagd om compenserend te werken op het domein van begrijpend lezen of bij leerlingen met laag- en middelbaar opgeleide ouders blijft een raadsel. Misschien dat bij begrijpend lezen ouders – in vergelijking tot de school – een relatief grotere rol spelen dan bij spelling. Denk bijvoorbeeld aan voorlezen dat vooral thuis plaatsvindt en waarvan bekend is dat dit minder vaak voorkomt bij leerlingen met een migratieachtergrond. Meer onderzoek is nodig om deze verschillen te duiden.

Sekseverschillen in onderpresteren hangen af van het leergebied. Voor begrijpend lezen geldt dat jongens relatief vaker onderpresteren, maar voor rekenen-wiskunde geldt het omgekeerde, namelijk dat meisjes relatief vaker onderpresteren. Op het gebied van spelling zijn geen verschillen tussen jongens en meisjes in de mate van onderpresteren gevonden.

Naast individuele verschillen zijn schoolverschillen gevonden als het gaat om de mate van onderpresteren. Dit geldt overigens alleen op het domein van begrijpend lezen. Op scholen waar het percentage achterstandsleerlingen hoger is, komt onderpresteren vaker voor. Verder vindt onderpresteren het meest plaats in de niet-stedelijke gebieden van Nederland.

Al met al is er dus sprake van onderbenutting van talenten. Dit is problematisch; zeker als het onderpresteren zich doorzet in het voortgezet onderwijs en daarna. Het kan leiden tot een achterstand of onvolledige ontplooiing van de vermogens van individuele leerlingen die naderhand niet of slechts met de grootst mogelijke moeite nog kan worden ingelopen. Dit geldt met name in Nederland, waar het onderwijsstelsel gekenmerkt wordt door vroege selectie (op 12-jarige leeftijd) en beperkte mogelijkheden voor stapelen en indirecte leerwegen naderhand.

Ook vanuit het perspectief van een kennissamenleving is onderbenutting van talenten onwenselijk. Wanneer grote aantallen leerlingen als gevolg van onderpresteren onnodig ‘de weg omhoog niet weten te vinden in het onderwijsgebouw’, dan zal dat negatieve consequenties hebben voor Nederland om bij te blijven in de wereldeconomie.

Het is nog ernstiger dat de mate van onderpresteren verschilt tussen groepen leerlingen. Gebleken is dat met name leerlingen uit de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid

onderpresteren in het basisonderwijs. Het betreft in het bijzonder leerlingen met laag- en middelbaar opgeleide ouders die op alle drie onderzochte leergebieden lager presteren dan ze zouden kunnen. Zoals gezegd werkt dit naar verwachting negatief door in de verdere schoolloopbaan van deze groepen leerlingen (het zogeheten Mattheus-effect). Het begint met lage(re) verwachtingen van de leerkracht, vervolgens krijgen deze leerlingen een lager advies voor het voortgezet onderwijs dan degenen met vergelijkbare prestaties, kiezen ze (samen met hun ouders) voor een lager schooltype voortgezet onderwijs dan ze – gezien hun leerpotentie en schools presteren – aankunnen, stromen ze met een lager diploma het voortgezet onderwijs uit, enzovoort. Voor het beleid gericht op het creëren van gelijke onderwijskansen en het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden is er dus nog veel werk aan de winkel.

Tot slot nog het volgende. De hier gerapporteerde bevindingen hebben betrekking op de situatie in het voorjaar van 2021, net na de tweede periode van afstandsonderwijs als gevolg van de coronapandemie. Op dat moment waren de basisscholen (weer) gewoon open, maar de opgelopen leerachterstanden bij leerlingen nog niet weggewerkt. Met name leerlingen uit de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid hebben leerachterstanden opgelopen als gevolg van de schoolgebouwensluitingen en het afstandsonderwijs (Haelermans et al., 2022). Dit maakt dat zij relatief lager presteerden op dat moment. In de veronderstelling dat de meting van leerpotentie niet door corona(maatregelen) is beïnvloed – de NSCCT meet immers niet de op school vervorven kennis, maar de capaciteiten die kinderen van zichzelf al hebben –, betekent dit dat de mate van onderpresteren vooral bij doelgroepleerlingen is overschat. Met andere woorden, de gerapporteerde verschillen in onderpresteren tussen doelgroep- en niet-doelgroepleerlingen is waarschijnlijk een overschatting van de toestand zonder corona. Het is daarom interessant de mate van onderpresteren van het hier bestudeerde cohort van leerlingen uit groep 6 later tijdens de schoolloopbaan nogmaals in beeld te brengen, bijvoorbeeld in groep 8, wanneer cognitieve corona-achterstanden naar verwachting zijn ingelopen. Een alternatief is het huidige onderzoek over enkele jaren te herhalen wanneer corona geen parten (meer) speelt bij het bepalen van schools presteren bij leerlingen die dan in groep 6 zitten.

Literatuur

Aalders, P., Langen, A.M.L. van, Smits, K., Tillaart, D. van den, & Wolbers, M.H.J. (2020). *Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs.* Nijmegen: KBA Nijmegen.

Batenburg, T. van, & Werf, M. van der (2004). *NSCCT. Niet Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test, Voor groep 4, 6 en 8 van het basisonderwijs. Verantwoording, normering en handleiding.* Groningen: GION.

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel.* SocArXiv, 30 april.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society.* New York: Wiley.

Driessen, G., & Mooij, T. (2007). Onderpresteren, begaafdheid en leerling- en groepskenmerken in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46*, 367-379.

Dronkers,, J. & P.M. de Graaf (1995), Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In: J. Dronkers & W.C. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 46-66). Assen: Van Gorcum.

Haelermans, C., Abbink, H., Baumann, S., Bijlsma, I., Havermans, W., Jacobs, M., Van Vugt, L., & Van Wetten, S. (2022). *Balans na twee jaar: nog steeds vertraging in de leergroei, maar nadeel kwetsbare leerlingen verkleind.* NCO Factsheet No. 2022-1.

Heek, F. van et al. (1968). *Het verborgen talent.* Meppel: Boom.

Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today, 28*, 46-49.

IvhO (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jenniskens, T., Langen, A. van, Stronkhorst, E., Veen, I. van der, Veen, A., & Wolbers, M. (2022). *Meting leerpotentie in groep 6. Technisch rapport.* Nijmegen/Amsterdam: KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut.

Jenniskens, T., Langen, A. van, & Wolbers, M. (2022). *Doorstroomprogramma's po-vo. Deel 2: Effectmeting en verklarende evaluatie. Een onderzoek naar de effecten en werkzame elementen van de doorstroomprogramma's po-vo in het kader van het Actieplan Gelijke Kansen.* Nijmegen: KBA Nijmegen.

Kloprogge, J., & Wit, W. de (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Literatuurstudie t.b.v. expertbijeenkomst OAB september 2015.* Den Haag: NRO.

Lange, M. de, Tolsma, J., & Wolbers, M.H.J. (red.) (2015). *Opleiding als sociale scheidslijn. Een nieuw perspectief op een oude kloof.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Leseman, P.P.M. (2007). Achterstandenbeleid: voorbij de voor- en vroegschoolse periode. In: P.A.H. van Lieshout, M.S.S. van der Meij & J.C.I. de Pree (red.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid* (pp. 113-130). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Mulder, L., Fettelaar, D., Schouwenaars, I., Ledoux, G., Dikkers, L., & Kuiper, E. (2014). *De achterstand van autochtone doelgroepleerlingen. Oorzaken en aanpak.* Nijmegen/Amsterdam: ITS/Kohnstamm Instituut.

OCW (2016). *Brief van de Minister en Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (31 oktober 2016), Tweede Kamer, vergaderjaar 2016-2017, 34 550 VIII, nr. 16.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future (Reviews of National Policies for Education).* Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pleijers, A., & Vries, M.R. de. (2021). *Invulling praktisch en theoretisch opgeleiden: Een bruikbaar alternatief voor de huidige indeling van onderwijsniveau?* CBS webpublicatie.

Posthumus, H., Scholtus, S., & Walhout, J. (2019). *De nieuwe onderwijsachterstandenindicator primair onderwijs. Samenvattend rapport.* Den Haag: CBS.

Reis, S. & McCoach, D. (2000).The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*, 152-70.

Riemersma, F, & Maslowski, R. (2007). *Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Advies om onderbenutting in het onderwijs tegen te gaan.* Paper gepresenteerd op de ORD 2007, 6-8 juni, Groningen. Den Haag: Onderwijsraad.

Roeleveld, J., Driessen, G., Veen, I. van der, & Ledoux, G. (2015). Ontwikkeling van onderwijsachterstanden in het basisonderwijs. In: H. van de Werfhorst (red.), *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek* (pp. 241-260). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Veer, S. van der, Gaalen, R. van, & Linder, F. (2021). *De eerste, de beste? Over geboortevolgorde, gezinsgrootte en opleidingsniveau.* Den Haag: CBS.

Werfhorst, H. van de (red.) (2015). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Westerman, S. & Gaalen, R. van. (2015). *Gezinsdynamiek, ouderlijk opleidingsniveau en schoolniveau van vijftienjarigen.* Geraadpleegd van: https://www.cbs.nl/-/media/imported/documents/2015/45/2015-gezinsdynamiek-ouderlijk-opleidingsniveau.pdf?la=nl-nl

Wolbers, M.H.J. (2014). *De twee gezichten van het onderwijs.* Inaugurele rede Radboud Universiteit (12 december 2014). S.l.: s.n..

Ziegler, A., & Stöger, H. (2003). Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessment. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International, 18*, 87-94.

Bijlage

Tabel B1 – Determinanten van vaardigheid begrijpend lezen

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	79,951**	2,913	79,977**	3,396
Leerpotentie	1,046**	0,027	1,029**	0,027
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	-10,509**	0,857	-9,133**	0,882
Laagopgeleid	-11,800**	1,376	-9,531**	1,423
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	-0,878	1,031	0,202	1,158
Niet-Westerse migratieachtergrond	1,136	1,420	0,996	1,429
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	-2,074**	0,750	-2,132**	0,746
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			-2,491*	1,027
Aantal kinderen in het huishouden			-0,858*	0,416
Percentage achterstandsleerlingen op de school			-0,128**	0,029
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			3,326**	1,663
Matig			6,886**	1,663
Sterk			5,172**	1,633
Zeer sterk			7,416**	1,758
Adjusted R^2	0,401		0,409	
N	3.402		3.402	

*: p < 0,05; **: p < 0,01
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Tabel B2 – Determinanten van vaardigheid spelling

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	263,158**	4,601	262,806**	5,396
Leerpotentie	0,779**	0,043	0,782**	0,043
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	-9,485**	1,354	-9,252**	1,402
Laagopgeleid	-11,379**	2,174	-10,936**	2,261
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	9,091**	1,628	8,959**	1,840
Niet-Westerse migratieachtergrond	6,585**	2,243	5,863*	2,270
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	1,242	1,185	1,144	1,186
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			-0,420	1,632
Aantal kinderen in het huishouden			-1,447*	0,661
Percentage achterstandsleerlingen op de school			-0,028	0,046
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			3,697	2,643
Matig			2,351	2,642
Sterk			4,650	2,595
Zeer sterk			5,958*	2,793
Adjusted R^2	0,126		0,127	
N	3.402		3.402	

*: p < 0,05; **: p < 0,01
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

Tabel B3 – Determinanten van vaardigheid rekenen-wiskunde

	Model 1		Model 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	124,059**	2,719	125,678**	3,181
Leerpotentie	1,107**	0,025	1,094**	0,025
Opleidingsniveau van de ouders (hoogopgeleid = ref.)				
Middelbaar opgeleid	-7,074**	0,800	-6,324**	0,826
Laagopgeleid	-7,745**	1,285	-6,499**	1,333
Migratieachtergrond (geen migratieachtergrond = ref.)				
Westerse migratieachtergrond	0,325	0,962	0,792	1,840
Niet-Westerse migratieachtergrond	0,697	1,326	0,917	1,338
Geslacht (meisje = ref.)				
Jongen	13,811**	0,700	13,823**	0,699
Gezinssamenstelling (woont bij twee ouders = ref.)				
Woont bij (g)een ouder			-4,630**	0,962
Aantal kinderen in het huishouden			-0,016	0,390
Percentage achterstandsleerlingen op de school			-0,043	0,027
Stedelijkheid van het postcodegebied waar de school staat (niet = ref.)				
Weinig			0,855	1,558
Matig			0,615	1,557
Sterk			0,100	1,530
Zeer sterk			1,539	1,646
Adjusted R^2	0,452		0,455	
N	3.402		3.402	

*: p < 0,05; **: p < 0,01
Bron: NCO-data, eigen berekeningen

© KBA Nijmegen