

De prestaties van de OVB-doelgroepleerlingen in 1990: stand van zaken na de tweede meting

P. Tesser en H. Vierke

Samenvatting

Ten behoeve van de evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid voeren het ITS en het RION een reeks longitudinale onderzoeken uit naar de ontwikkeling van de schoolprestaties van opeenvolgende cohorten basisschoolleerlingen. De eerste meting heeft in 1988 plaatsgevonden, de tweede meting in 1990. Dit artikel gaat over de resultaten van beide metingen. Het begint met enkele analyses van de gegevens uit de tweede meting. Vervolgens beschrijft het cross-sectionele en longitudinale vergelijkingen van de resultaten van 1988 en 1990. De achterstand van de leerlingen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid blijkt zowel cross-sectioneel als longitudinaal in 1990 precies even groot als in 1988. Dit geldt in gelijke mate voor scholen die in het geheel niet, in beperkte zin of intensief bij het OVB zijn betrokken.

1 Inleiding

Het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) is gericht op groepen leerlingen bij wie als gevolg van hun sociaal-etnische achtergrond de schoolprestaties en de schoolloopbanen achterblijven. Met het OVB wil de overheid de schoolprestaties en de schoolloopbanen van deze leerlingen verbeteren. De vraag is of en in hoeverre dit lukt en welke factoren hierbij een rol spelen.

Om hier zicht op te krijgen zijn het ITS en het RION in 1987 gestart met de uitvoering van een breed opgezet onderzoeksprogramma, de landelijke evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid (LEO-OVB) (Kloprogge, 1986). De kern van het programma bestaat uit een serie longitudinale onderzoeken bij opeenvolgende leerlingcohorten in groep 4, 6 en 8 van het basisonderwijs en bij de scholen waar deze leerlingen op zitten. De longitudinale onder-

zoeken verlopen in fases: om de twee jaar worden gegevens verzameld over scholen, leerlingen en de ouders. De longitudinale onderzoeken hebben tot doel de ontwikkeling van de schoolprestaties en algemene cognitieve vaardigheden van de cohortleerlingen vast te stellen. Daartoe maken de leerlingen een taalrekenoets en een intelligentietest. De schooldirecteuren en leerkrachten beantwoorden schriftelijk vragen over het functioneren van de school en over hun werkwijze in de klas. De ouders van de leerlingen krijgen een kleine lijst met vragen over schoolondersteunend gedrag en de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen in het gezin.

De longitudinale onderzoeken geven in de eerste plaats informatie over de schoolprestaties en de verdere loopbanen van de leerlingen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid. De belangrijkste doelgroepen zijn autochtone en allochtone leerlingen van wie tenminste een van beide ouders een laag opleidings- of beroepsniveau heeft. De leerlingen uit deze doelgroepen tellen bij de bepaling van de formatie van basisscholen zwaarder mee in het leerlingenaantal van de school dan leerlingen die niet tot de doelgroepen horen. De extra formatie die scholen voor de doelgroepleerlingen krijgen, is een van de twee hoofdcomponenten van het OVB. De tweede component bestaat uit de voorrangsgebieden. Dit zijn plaatselijke of regionale samenwerkingsverbanden tussen scholen en welzijnsinstellingen die tot doel hebben concrete vormen van aanpak van onderwijsachterstand tot ontwikkeling te brengen. De gebieden beschikken over middelen voor coördinatie en voor specifieke door scholen uit te voeren projecten.

Als het OVB effect heeft dan zullen de prestaties van de leerlingen uit de doelgroepen op den duur dichter in de buurt komen van de gemiddelde prestaties van alle basisschoolleerlingen. Het uiteindelijke doel is de achterstand van de doelgroepleerlingen op te heffen dan

wel te verminderen. In de longitudinale onderzoeken proberen we vast te stellen of een dergelijke ontwikkeling zich inderdaad voordoet. Het gaat hierbij in de eerste plaats om het opsporen van cohorteffecten. Doen de doelgroep-leerlingen die in 1990 in groep 4, 6 of 8 zitten het beter dan de doelgroepleerlingen die in 1988 in diezelfde jaargroepen zaten? Daarnaast zijn we geïnteresseerd in longitudinale effecten: hoe zijn de prestaties van de doelgroepleerlingen die in 1988 in groep 4 zaten twee jaar later in groep 6?

De eerste fase van de longitudinale onderzoeken is in het schooljaar 1988/1989 uitgevoerd. De resultaten gaven een beeld van de taal- en rekenachterstand van de doelgroepleerlingen in 1988. Omdat het een beginmeting was, konden nog geen uitspraken worden gedaan over eventuele effecten van het beleid. Van deze eerste fase wordt wat het leerlingdeelte betreft, verslag gedaan in de bijdrage van Van der Werf, Mulder en Tesser in dit nummer.

De belangrijkste resultaten van de eerste fase waren dat de prestaties van de allochtone doelgroepleerlingen veel slechter zijn dan we op grond van vooronderzoek (Tesser, Van der Werf, Mulder & Weide, 1989) hadden verwacht en dat de criteria voor de autochtone doelgroep niet stringent genoeg zijn. Veel van deze leerlingen zijn niet te beschouwen als kinderen met een maatschappelijke achterstand. Verder bleek dat de prestaties op scholen in voorranggebieden slechter zijn en dat dit een gevolg is van het hoge percentage allochtone leerlingen op deze scholen.

Inmiddels is ook de tweede fase van de longitudinale onderzoeken afgerond. Het is nu mogelijk de prestaties van de doelgroepleerlingen in de eerste fase te vergelijken met de prestaties in de tweede fase. Dit geeft zicht op mogelijke effecten van het OVB.

In dit artikel presenteren we gegevens ter beantwoording van de volgende twee algemene vragen:

- 1 Hoe staat het in 1990 met de prestaties in taal en rekenen van de leerlingen uit de belangrijkste OVB-doelgroepen en in hoeverre zijn er hierin verschillen met de situatie in 1988?
- 2 In hoeverre zijn er in de vergelijking van de

resultaten van 1988 en 1990 effecten van OVB te onderkennen?

Om de beantwoording van de tweede vraag handen en voeten te geven hebben we scholen ingedeeld naar de mate van hun betrokkenheid bij het OVB.

2 Steekproeven en variabelen

Bij de eerste toetsafname in schooljaar 1988/1989 waren bijna 40.000 leerlingen betrokken. De leerlingen maakten deel uit van drie cohorten: 88-4, 88-6 en 88-8. De cohorten bestaan uit leerlingen die in het schooljaar 1988/1989 in groep 4, 6 of 8 zaten.

De tweede fase van de longitudinale onderzoeken is in het schooljaar 1990/1991 uitgevoerd. In dat schooljaar zijn de leerlingen uit de cohorten 88-4 en 88-6 die in groep 6 en 8 werden aangetroffen opnieuw onderzocht, tegelijk met de andere leerlingen in die jaargroepen. Uit de 'oude' 88-cohorten zijn de leerlingen verdwenen die zijn blijven zitten of verhuisd of die om andere redenen niet zijn doorgestroomd naar de hogere jaargroepen van dezelfde school. Verder is in 1990/1991 een nieuw groep 4-cohort onderzocht, cohort 90-4.

In de tweede fase zijn dus twee (deel)cohorten uit de eerste fase te onderscheiden: 88-4 en 88-6, en drie complete cohorten uit 1990: 90-4, 90-6 en 90-8. Alleen over de eerste twee cohorten, 88-4 en 88-6 zijn er longitudinale gegevens. Elk cohort bestaat uit ongeveer 13.000 leerlingen. De 'longitudinale cohorten' 88-4 en 88-6 bestaan elk uit ongeveer 8.000 leerlingen.

In de OVB-evaluatie werken we in hoofdzaak met drie categorieën leerlingen. De leerlingcategorieën zijn gebaseerd op de wegingsfactoren van de OVB-formatieregeling: allochtone doelgroepleerlingen, autochtone doelgroepleerlingen en leerlingen die niet tot de OVB-doelgroepen horen. Korthedshalve duiden we de verschillende categorieën aan met de wegingsfactor: 1.90, 1.25 en 1.00. De doelgroepen met de wegingsfactor 1.40 en 1.70, de schipperskinderen en de woonwagenkinderen blijven hier verder buiten beschouwing. Leerlingen die tot deze groepen behoren hebben we ingedeeld bij de groep met de wegingsfactor 1.25. Het gaat om enkele tientallen leerlingen.

De cohortsteekproeven van de landelijke evaluatie zijn gedeeltelijk getrapte steekproeven. Eerst is een steekproef van scholen getrokken en vervolgens zijn binnen deze scholen alle leerlingen die voldoen aan de cohortdefinitie bij het onderzoek betrokken. In totaal nemen ruim 600 scholen deel aan de longitudinale onderzoeken. De scholensteekproef bestaat uit twee hoofdbestanddelen: een referentiesteekproef en een aanvullende steekproef. De referentiesteekproef is een toevalsselectie van 3.5 procent van alle Nederlandse basisscholen. Deze scholen zijn representatief voor de basisscholen in Nederland. De referentiesteekproef fungeert in de cohortonderzoeken als normgroep waartegen de prestaties van leerlingen uit de OVB-doelgroepen worden afgezet.

In de referentiesteekproef zitten te weinig scholen die voor de OVB-evaluatie van belang zijn. De referentiesteekproef bevat namelijk slechts enkele scholen met veel 1.90- en/of 1.25-leerlingen en ook zitten er weinig scholen in die deelnemen aan een onderwijsvoorrangsgebied. Daarom is deze steekproef aangevuld met alle scholen uit de helft van de onderwijsvoorrangsgebieden en met scholen die niet deelnemen aan een voorrangsgebied maar die toch veel 1.90 of 1.25-leerlingen hebben.

De scholen hebben we naar de aard van hun betrokkenheid bij OVB in drie typen verdeeld: gebiedsscholen, formatiescholen en niet OVB-scholen. Gebiedsscholen krijgen OVB-formatie en participeren aan een voorrangsgebied. De meeste gebiedsscholen hebben relatief veel 1.90-leerlingen. Formatiescholen krijgen wel extra formatie maar maken geen deel uit van een voorrangsgebied. Deze scholen hebben gemiddeld meer 1.25-leerlingen dan de gebiedsscholen en de scholen zonder OVB-formatie. Scholen zonder OVB-formatie hebben geen of vrijwel geen 1.90-leerlingen en merken in feite weinig van het OVB; ze kunnen nog wel een behoorlijk percentage 1.25-leerlingen hebben.

Van alle Nederlandse basisscholen is ruim veertig procent een formatieschool, zo'n negen procent is een gebiedsschool, iets meer dan 50 procent van de scholen valt buiten het OVB.

3 De vergelijkbaarheid van de toetsscores

Voor het vaststellen van de ontwikkeling van de taal- en rekenprestaties van de leerlingen uit de OVB-doelgroepen zijn bij de leerlingen speciaal voor de longitudinale onderzoeken ontworpen toetsen afgenomen. De toetsen zijn ontwikkeld door het CITO (Van Bergen, 1989). Als scores op de toetsen gelden de aantallen goed gemaakte opgaven op de toetsen. Dit levert echter enkele problemen op. Er zijn voor de onderscheiden jaargroepen verschillende toetsen, de ruwe scores op deze toetsen zijn niet met elkaar vergelijkbaar. De toetsen verschillen tussen de jaargroepen en naar vakgebied, de aantallen opgaven zijn ongelijk en de aantallen antwoordalternatieven variëren. Hier komt nog bij dat de moeilijkheidsgraad niet steeds hetzelfde is. Het gemiddelde aantal goed gemaakte opgaven van bijvoorbeeld de 1.25-leerlingen in groep 4 is daardoor niet zonder meer vergelijkbaar met het gemiddelde aantal van de 1.25-leerlingen in groep 6. Vanwege de verschillen in de aantallen antwoordalternatieven en de verschillen in moeilijkheidsgraad is ook het percentage goed gemaakte opgaven geen geschikte maat voor de prestaties. De onvergelijkbaarheid van de toetsscores in de verschillende jaargroepen is in ons geval extra lastig omdat we ook longitudinale vergelijkingen van de resultaten van verschillende groepen leerlingen willen uitvoeren. We willen bijvoorbeeld weten of de achterstand van de 1.90-leerlingen die in 88 in groep 4 zaten twee jaar later in groep 6 groter of kleiner is geworden.

Om dit probleem van de onvergelijkbaarheid van de toetsresultaten zo goed mogelijk te ondervangen hebben we de aantallen goed gemaakte opgaven van de leerlingen op de verschillende toetsen omgezet in relatieve scores. De scores van de individuele leerlingen zijn in oplopende volgorde gerangschikt. De zo verkregen rangen zijn getransformeerd tot normscores, met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1. Van deze normscores zijn vervolgens T-scores gemaakt met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10: $T = 10 * Z + 50$.

Hierin is:

T = T-score met een gemiddelde van 50 en een

standaarddeviatie van 10;
 Z = de genormaliseerde rangscores.

We zijn in de longitudinale onderzoeken in de eerste plaats geïnteresseerd in de achterstand die de leerlingen uit de OVB-doelgroepen hebben ten opzichte van het landelijk gemiddelde. Daarom hebben we de normalscores in eerste instantie berekend voor de leerlingen in de referentiesteekproef. Vervolgens is aan de somscore van de overige leerlingen de T-score toegekend die overeenkomt met die voor deze somscore berekende T-score in de referentiesteekproef.

Door deze operatie hebben de scores in de referentiesteekproef op elke toets in elke jaargroep een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10. Iets meer dan 15 procent van de leerlingen in de referentiesteekproef heeft een score kleiner dan 40. Een even groot percentage heeft een score groter dan 60. Iets minder dan 35 procent heeft een score tussen 40 en 50 en eveneens iets minder dan 35 procent zit tussen 50 en 60.

Om enig idee te geven wat de betekenis is van de T-scores in relatie tot de aantallen goed gemaakte opgaven staan in Tabel 1 enkele kerncijfers. De tabel bevat de aantallen goed gemaakte opgaven op de taal- en rekenoets in 1990 in de groepen 4, 6 en 8 die corresponderen met T-scores van 40, 50 en 60. In de tabel hebben we ook nog een keer het totaal aantal toetsopgaven opgenomen.

Tabel 1

Correspondentie tussen T-scores en aantallen opgaven goed op de taal- en rekenoets in de groepen 4, 6 en 8 in 1990. Aantallen goed bij T-scores van 40, 50 en 60

| | aantallen opgaven goed bij | | | maximum goed |
|----------------|----------------------------|--------|--------|--------------|
| | T = 40 | T = 50 | T = 60 | |
| TAAL | | | | |
| groep 4 | 44 | 53 | 59 | 65 |
| groep 6 | 38 | 45 | 53 | 60 |
| groep 8 | 48 | 55 | 62 | 67 |
| REKENEN | | | | |
| groep 4 | 27 | 33 | 38 | 40 |
| groep 6 | 22 | 29 | 36 | 40 |
| groep 8 | 21 | 28 | 35 | 40 |

De T-scores zeggen iets over de *relatieve* prestaties van afzonderlijke leerlingen of groe-

pen leerlingen op taal en rekenen in een bepaalde jaargroep. Met de T-scores kunnen we deze prestaties vergelijken met die van een soortgelijke groep leerlingen in een andere jaargroep of met de prestaties van diezelfde leerlingen twee jaar later.

Uitspraken over verschillen tussen cohortpopulaties als geheel in termen van leerwinst zijn met de T-scores niet mogelijk omdat het gemiddelde in elke populatie steeds hetzelfde is. Omdat het in de eerste plaats gaat om de beschrijving en vergelijking van de prestaties van specifieke groepen leerlingen, de doelgroepen van het OVB, is dit niet zo'n groot bezwaar.

4 De taal- en rekenprestaties in 1990

Om te beginnen laten we de taal- en rekenprestaties in 1990 zien van de 1.90-, de 1.25- en de 1.00-leerlingen in de groepen 4, 6 en 8 van het basisonderwijs. We beschrijven de resultaten van de verschillende categorieën aan de hand van de gemiddelden en de standaarddeviaties van de T-scores. De cijfers staan in Tabel 2.

Tabel 2

Taal- en rekenprestaties in 1990 van de 1.90-, de 1.25 en de 1.00-leerlingen in groep 4, 6 en 8. Gemiddelden (gem) en standaardafwijkingen (sd) van de T-scores

| | 1.90 | | 1.25 | | 1.00 | |
|----------------|------|-----|------|-----|------|-----|
| | gem | sd | gem | sd | gem | sd |
| TAAL | | | | | | |
| groep 4 | 41.3 | 9.4 | 48.5 | 9.6 | 52.2 | 9.6 |
| groep 6 | 42.0 | 8.7 | 48.4 | 9.4 | 52.4 | 9.5 |
| groep 8 | 40.8 | 9.2 | 48.5 | 9.6 | 52.8 | 9.3 |
| REKENEN | | | | | | |
| groep 4 | 44.3 | 9.7 | 48.6 | 9.9 | 51.6 | 9.6 |
| groep 6 | 44.4 | 9.7 | 48.5 | 9.7 | 51.8 | 9.7 |
| groep 8 | 43.3 | 9.6 | 48.2 | 9.7 | 52.6 | 9.4 |

Deze tabel is een toonbeeld van regelmaat. In alle drie de jaargroepen liggen de taal- en rekenscores van de leerlingen uit de OVB-doelgroepen, de 1.90- en de 1.25-leerlingen, onder het landelijk referentiegemiddelde. De scores van de 1.00-leerlingen liggen in alle gevallen boven het landelijk gemiddelde.

De scores van de 1.25-leerlingen zitten weliswaar onder het landelijk gemiddelde, maar de verschillen ten opzichte hiervan zijn gering: in

de meeste gevallen zo'n anderhalf punt. De 1.90-leerlingen komen veel lager uit. Op taal ligt hun gemiddelde score 8 tot 10 punten onder het landelijk referentiegemiddelde; op rekenen 5 tot 6 punten.

Bij vergelijking van de drie leerlinggroepen onderling zien we grote verschillen. Op taal scoren de 1.90-leerlingen 6 tot 8 punten lager dan de 1.25-leerlingen. De 1.25-leerlingen blijven op hun beurt op taal gemiddeld ongeveer 4 punten achter bij de 1.00-leerlingen.

Op rekenen is het verschil tussen de 1.90-leerlingen en de 1.25-leerlingen ongeveer 4 punten. Het verschil tussen de 1.25-leerlingen en de 1.00-leerlingen is zo'n 3 punten.

Bij de 1.00 en de 1.25-leerlingen is weinig verschil tussen de scores op taal en rekenen. Bij de 1.90-leerlingen ligt dit anders. Hun gemiddelde rekenscore ligt beduidend hoger dan hun gemiddelde taalscore. Dit wijst erop dat bij de 1.90-leerlingen vooral taal het grote knelpunt is. Rekenen leer je meer dan taal in hoofdzaak op school. Je zou kunnen zeggen dat de rekenscore aangeeft hoeveel minder de allochtone leerlingen van de schoolse component van het leren oppikken. In de taalscore komt daar nog een buitenschoolse component bovenop. Hierbij moeten we wel bedenken dat er ook in het rekenonderwijs, zeker in de hogere jaargroepen een taalcomponent zit.

5 Verschillen tussen groep 4, 6 en 8

Bij nauwkeurige bestudering van de cijfers in Tabel 2 tekent zich een tendens af naar grotere verschillen tussen de leerlingcategorieën in de hogere leerjaren. Met name de achterstand van de 1.90-leerlingen lijkt in de hogere jaargroepen iets groter. Om hier duidelijkheid over te krijgen hebben we de verschillen tussen leerlingcategorieën en jaargroepen verder onderzocht met behulp van variantie-analyse. Hiertoe zijn de gegevens van de drie jaargroepen bij elkaar gevoegd.

In de variantie-analyse die we hebben uitgevoerd zijn wegingsfactor en jaargroep factoren die mogelijk een deel van de verschillen in toetsprestaties kunnen verklaren. In de analyse toetsen we of de factoren ieder afzonderlijk of combinaties van hun categorieën, hun interac-

tie, een significante eigen bijdrage leveren aan de verklaring van verschillen tussen de leerlingen op de taal- en rekenoetsen.

Als de tendens in Tabel 2, namelijk dat de verschillen tussen de leerlingcategorieën in de hogere leerjaren groter zijn, zich inderdaad voordoet dan moet dit in de variantie-analyse tot uiting komen in een significant interactie-effect van jaargroep met wegingsfactor. Dat wil zeggen dat bepaalde combinaties van wegingsfactor en leerjaar een andere score opleveren dan je zou krijgen door de effecten van die twee factoren gewoon op te tellen.

Toetsing van de effecten gebeurt in de variantie-analyse aan de hand van de grootheid F . F is de verhouding tussen de verschillen die gebonden zijn aan een bepaalde variantiecomponent enerzijds en de niet gebonden variantie anderzijds. De kansverdeling van F is bekend en als de kans dat een gevonden F aan toeval te wijten is, erg klein is dan is er sprake van een significant, dat wil zeggen betekenisvol effect.

De resultaten van de variantie-analyse staan in Tabel 3. Deze tabel bevat de verschillen, of preciezer, de sommen van de gekwadrateerde verschillen die gebonden zijn aan de factoren: de kwadratensommen. Verder staan in Tabel 3 de aantallen vrijheidsgraden per analysecomponent, de waarde van F voor die component en de kans om die F bij toeval te vinden. Het aantal vrijheidsgraden is het aantal categorieën waarover de verschillen die gebonden zijn aan een bepaalde component vrij zijn te verdelen. Het aantal vrijheidsgraden speelt een rol bij de berekening van F en bij de bepaling van de kanswaarde voor F .

Uit de analyses blijkt dat er zowel bij taal als bij rekenen significante interactie-effecten zijn van wegingsfactor en jaargroep. In dit geval betekent dit dat de verschillen tussen leerlingen met een verschillende wegingsfactor in de hogere leerjaren van het basisonderwijs in 1990 significant groter zijn dan in de lagere leerjaren.

Hoewel de verschillen significant zijn, kunnen we daar toch weinig waarde aan hechten. Het interactie-effect verklaart zowel bij taal als ook bij rekenen slechts eentiende procent van de totale variantie, en is daarom te verwaarlozen.

Tabel 3

Variantie-analyse van taal-(T) en rekenscores (R) in 1990, met wegingsfactor en jaargroep als hoofdeffecten: kwadratensommen, vrijheidsgraden (df), F-waarden en kansen op F (p)

| variantiebronnen | (T) (R) | kwadratensom | df | F | p |
|------------------|------------|------------------------|--------|------------------|------------|
| wegingsfactor | (T) (R) | 583579.9 300004.9 | 2 2 | 3349.5 1600.2 | .00 .00 |
| jaargroep | (T) (R) | 312.2 783.6 | 2 2 | 1.8 4.2 | .17 .02 |
| interactie | (T) (R) | 2408.5 3322.5 | 4 4 | 6.9 8.9 | .00 .00 |
| niet gebonden | (T) (R) | 2752230.4 2961495.4 | 31593 | | |

Tabel 4

Gemiddelde t-scores op taal (T) en rekenen (R) per schooltype in 1990: groep 4, 6 en 8

| Schooltype | groep 4 | | groep 6 | | groep 8 | |
|------------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | (T) | (R) | (T) | (R) | (T) | (R) |
| gebied | 43.8 | 45.6 | 43.6 | 45.4 | 43.3 | 44.8 |
| formatie | 49.1 | 48.6 | 48.7 | 48.7 | 48.6 | 48.5 |
| niet-OVB | 51.1 | 51.1 | 51.5 | 51.2 | 51.9 | 51.6 |

Betekent dit nu ook dat de verschillen groter worden naarmate de leerlingen verder in het onderwijs komen? Het ziet er wel naar uit, maar op grond van deze analyse alleen kunnen we dat strikt genomen nog niet zeggen. De leerlingen in groep 4 zijn andere dan in groep 6 en 8 en het kan dus ook zijn dat de doelgroopleerlingen in de jongere jaargroepen het beter doen, bijvoorbeeld omdat de aanpak van achterstand in de eerste plaats is gericht op de lagere jaargroepen. Ook is het mogelijk dat de jongere cohorten om andere redenen beter zijn dan de oudere. Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van de prestaties van de verschillende groepen leerlingen hebben we longitudinale analyses nodig. Die behandelen we verderop in dit artikel.

6 Verschillen tussen schooltypen

Het OVB werkt via scholen en voorrangsgebieden. Scholen krijgen extra formatie en gebieden proberen inhoud te geven aan voorrang door de ontwikkeling en toepassing van speciale programma's, projecten en activiteiten voor leerlingen uit de doelgroepen. In de cohortonderzoeken proberen we zicht te krijgen op de effecten van een en ander door prestatieverschillen te analyseren tussen relevante categorieën leerlingen en tussen schooltypen: gebiedsscholen, formatiescholen en scholen zonder OVB-formatie.

Hierboven hebben we gezien dat ook in 1990 de leerlingen uit de OVB-doelgroepen over het geheel genomen nog duidelijk lagere taal- en rekenprestaties halen dan de leerlingen die niet tot de doelgroepen horen. Maar hoe staat het met de schooltypen?

Tabel 4 geeft de gemiddelde toetscores per schooltype. De standaarddeviaties zijn ter wille van de overzichtelijkheid weggelaten. Ze variëren tussen 9.6 en 10.2 en wijken dus in elke afzonderlijke groep minimaal af van de standaardafwijking in de totale jaargroepen.

De niet-OVB-scholen halen in alle drie de jaargroepen zowel op taal als op rekenen duidelijk de hoogste gemiddelden. De formatiescholen zitten daar zo'n 2 tot 3 punten onder. De gemiddelden van de gebiedsscholen zijn veel lager. Ze liggen ongeveer 6 tot 8 punten onder de gemiddelden van de niet-OVB-scholen.

De verhoudingen tussen de schooltypen lijken enigszins op de verhoudingen tussen de leerlingcategorieën (Tabel 2). De scholen zonder OVB-formatie zitten ongeveer op het niveau van de 1.00-leerlingen, de formatiescholen hebben de positie van de 1.25-leerlingen en de gebiedsscholen komen op de plaats van de 1.90-leerlingen. Dit is niet zo vreemd omdat deze leerlingcategorieën op de betreffende schooltypen sterk zijn oververtegenwoordigd. Zo bestaat de leerlingbevolking van OVB-gebiedsscholen voor bijna 40 procent uit 1.90-leerlingen, terwijl dit op niet-OVB-scholen nog geen 2 procent is.

Maar betekent dit nu dat de verschillen tussen de schooltypen geheel zijn te herleiden tot verschillen in de samenstelling van de schoolbevolking? Of dit het geval is, hebben we weer uitgezocht met variantie-analyse. Als de verschillen tussen schooltypen volledig het gevolg zijn van verschillen in samenstelling van de leerlingbevolking dan moeten in variantie-analyses met wegingsfactor en schooltype als onafhankelijke verklarende factoren alleen significante hoofdeffecten van de wegingsfactor te vinden zijn en geen significante effecten van schooltype. De betreffende analyses zijn uitgevoerd over de gegevens van groep 4, 6 en 8. De resultaten zijn in elke jaargroep ongeveer hetzelfde, daarom beperken we de presentatie ervan tot groep 8. De analysegegevens staan in Tabel 5. Deze tabel begint met de gemiddelde toetscores per combinatie van wegingsfactor en schooltype. Daarna volgen de resultaten van de variantie-analyse met de taal- en rekenscore als afhankelijke variabelen en wegingsfactor en schooltype als verklarende factoren.

Aan de gemiddelden is al te zien dat ook bij gelijke wegingsfactor de leerlingen op de niet-OVB-scholen het beter doen dan de leerlingen op de OVB-scholen. In alle gevallen zijn de scores van de leerlingen op de niet-OVB-scholen het hoogst. De indruk die uit de gemiddelden naar voren komt wordt bevestigd door de variantie-analyse. De hoofdeffecten, wegingsfactor en schooltype, zijn beide significant. Alle leerlingen halen ongeacht hun wegingsfactor op OVB-gebiedsscholen zwakkere

resultaten dan op OVB-formatiescholen. Op de formatiescholen zijn de resultaten weer minder dan op de niet-OVB-scholen.

De gemiddelden van leerlingen met een bepaalde wegingsfactor op een bepaald schooltype zijn niet volledig de optelsom van de effecten van schooltype en wegingsfactor. Dit komt doordat er ook significante interactie-effecten zijn. Deze zijn echter erg klein en er zit geen duidelijke lijn in. Daarom laten we ze hier verder buiten beschouwing.

Leerlingen op OVB-scholen halen slechtere resultaten dan leerlingen op niet-OVB-scholen. Moeten we hieruit afleiden dat het OVB niet of zelfs averechts werkt? De verschillen tussen schooltypen waren er ook bij de eerste meting in 1988. Bij nadere analyse bleek toen dat de verschillen niets te maken hadden met de deelname van de scholen aan het beleid. De prestaties op de OVB-scholen waren lager omdat de sociale achtergrond van de leerlingen op deze scholen ook bij gelijke wegingsfactor ongunstiger was dan bij leerlingen op niet-OVB-scholen en omdat er op de OVB-scholen veel meer 1.90-leerlingen zitten. In Tesser en Mulder (1990) hebben we laten zien dat het percentage 1.90-leerlingen op een school een negatief effect heeft op de gemiddelde prestaties.

Omdat de oorzaken van de verschillen tussen de schooltypen van groot belang zijn voor een beoordeling van de effecten van het beleid hebben we ook onderzocht hoe dit in 1990 zit.

Tabel 5

Variantie-analyses van de taal- (T) en rekenscores (R) in 1990 in groep 8 met wegingsfactor en schooltype als hoofdeffecten: gemiddelden per combinatie van wegingsfactor en schooltype, kwadratensommen, vrijheidsgraden(df), F-waarden(F) en kansen op F(p)

| | 1.90 | | 1.25 | | 1.00 | |
|------------------|------|--------------|-------|--------|------|------|
| | (T) | (R) | (T) | (R) | (T) | (R) |
| gebied | 39.5 | 42.5 | 45.8 | 45.9 | 51.1 | 50.7 |
| formatie | 41.8 | 43.4 | 47.5 | 47.3 | 51.9 | 51.6 |
| niet-OVB | 42.9 | 46.2 | 50.0 | 49.4 | 53.2 | 53.0 |
| variantiebronnen | (T) | kwadratensom | df | F | p | |
| wegingsfactor | (T) | 328338.8 | 2 | 1878.1 | .00 | |
| | (R) | 238445.0 | 2 | 1326.2 | .00 | |
| schooltype | (T) | 52465.5 | 2 | 300.1 | .00 | |
| | (R) | 44185.9 | 2 | 245.7 | .00 | |
| interactie | (T) | 5202.8 | 4 | 14.9 | .00 | |
| | (R) | 1917.7 | 4 | 5.3 | .00 | |
| niet gebonden | (T) | 4223129.3 | 48313 | | | |
| | (R) | 4343388.8 | | | | |

7 Sociale achtergrond, samenstelling leerlingbevolking en prestaties

In hoeverre zijn in 1990 de verschillen tussen de schooltypen toe te schrijven aan de sociale achtergrond van de leerlingen en de etnische samenstelling van de school? Om hier een beeld van te krijgen hebben we de variantie-analyses met wegingsfactor en schooltype van Tabel 5 nog een keer uitgevoerd, nu met controlevariabelen voor sociale achtergrond en samenstelling van de schoolbevolking. Als indicatoren voor de sociale achtergrond hebben we de opleiding van de vader en de moeder van de leerlingen genomen. Hierbij moeten we wel een kanttekening plaatsen. Gegevens omtrent de sociale achtergrond ontbreken bij in totaal 29 procent van de leerlingen. Uitgesplitst naar wegingsfactor ontbreken deze gegevens bij 28 procent van de 1.00-leerlingen en bij 26 procent van de 1.25-leerlingen. Bij de 1.90-leerlingen is de uitval hoger: 44 procent. De etnische samenstelling van de schoolbevolking is gemeten aan de hand van het percentage 1.90-leerlingen in de groep. Opleidingsniveau van de ouders en percentage 1.90-leerlingen zijn in de variantie-analyse als covariaten opgenomen.

In de variantie-analyse met covariaten worden de taal- en rekenscores per wegingsfactor en schooltype gecorrigeerd voor de effecten van opleiding vader en moeder en van het percentage allochtone leerlingen in de groep. We hebben eerst gecontroleerd voor de wegingsfactor en vervolgens voor de covariaten, opleidingsniveau van de ouders en percentage 1.90-leerlingen in de klas. De analyse levert verschillen in gemiddelden op tussen de schooltypen, eerst bij gelijke wegingsfactor en vervolgens bij gelijke wegingsfactor, gelijk

opleidingsniveau van de ouders en gelijk percentage 1.90-leerlingen. De mate waarin de correctie leidt tot een vermindering van de verschillen tussen schooltypen valt af te leiden uit een vergelijking van de analysesresultaten zonder en met de covariaten.

In Tabel 6 zijn alleen die resultaten van de analyse gepresenteerd die relevant zijn in verband met de vraag naar de verschillen tussen de schooltypen. In de tabel staan de gemiddelden van de schooltypen als afwijking van het algemeen gemiddelde van alle leerlingen. De tabel bevat ook het effect van schooltype in de vorm van een regressiecoëfficiënt (*bèta*). Uit de verschillen tussen de regressiecoëfficiënten valt af te leiden welk deel van de verschillen tussen de schooltypen is toe te schrijven aan de covariaten.

Wanneer we bij het bekijken van de cijfers in deze tabel ook nog de gegevens uit Tabel 5 betrekken, die de 'ruwe' verschillen tussen de schooltypen geeft, kan precies worden getraceerd hoe deze verschillen zijn opgebouwd. Zo is op taal het 'ruwe verschil' tussen gebiedsscholen en niet-OVB-scholen 8.6-punten. Bij gelijke wegingsfactor is dit nog 3.1 en na controle voor sociale achtergrond en percentage 1.90-leerlingen in de klas blijft er een verschil van 1.4-punten over ($-.86 - .55 = -1.41$).

In totaal komt ongeveer een kwart van de verschillen tussen de schooltypen voor rekening van de sociale achtergrond en nog eens een kwart voor rekening van het percentage 1.90-leerlingen in de groep.

De correctie met de covariaten leidt er vooral toe dat de verschillen tussen de gebiedsscholen en de formatiescholen vrijwel verdwijnen. Ook van de verschillen met de niet-OVB-scholen blijft weinig over. Het totale schooltype-effect is nog wel significant maar zo gering dat we er niet echt rekening mee hoeven te houden.

Al met al kunnen we vaststellen dat ook in 1990 leerlingen op de OVB-scholen slechter presteren dan leerlingen op niet-OVB-scholen maar dat dit niet mag worden uitgelegd als een gevolg van het beleid. De resultaten op de OVB-scholen zijn minder omdat de sociale achtergrond van de leerlingen op deze scholen ongunstiger is en omdat het percentage allochtone doelgroepelers op OVB-scholen hoger is.

Tabel 6

Effecten van schooltype op de taal- en rekenscores in 1990 in groep 8 onder constanthouding van wegingsfactor en zonder (ZC) en met controle (MC) voor opleiding ouders en percentage 1.90-leerlingen in de groep

| | | gebied | formatie | niet-OVB | bèta |
|---------|----|--------|----------|----------|------|
| taal | ZC | -2.26 | -.90 | .82 | .10 |
| taal | MC | -.86 | -.56 | .55 | .05 |
| rekenen | ZC | -1.63 | -.78 | .67 | .08 |
| rekenen | MC | -.39 | -.47 | .33 | .04 |

Ook bij adequate controle voor opleiding van de ouders zijn de gemiddelde prestaties van alle leerlingen lager naarmate het percentage 1.90-leerlingen hoger is. OVB heeft er ook in 1990 nog niet tot resultaat gehad dat dit effect is verdwenen.

8 Vergelijking van de resultaten uit 1988 met 1990

De OVB-evaluatie is longitudinaal opgezet. Om de twee jaar worden in de groepen 4, 6 en 8 toetsen afgenomen op dezelfde scholen. Dit biedt de mogelijkheid zowel cross-sectionele als ook longitudinale analyses uit te voeren.

Bij de cross-sectionele analyses worden de resultaten van leerlingen uit een bepaalde jaargroep vergeleken met die van leerlingen uit dezelfde jaargroep twee jaar eerder. Hierbij kunnen eventuele verschillen met betrekking tot de onderwijspositie van de doelgroepleerlingen tussen leerjaren worden onderzocht. Het nadeel van deze vergelijking is dat de samenstelling van de jaargroepen verschillend kan zijn.

Naast cross-sectionele gegevens hebben we ook de beschikking over longitudinale gegevens van twee cohorten: leerlingen die in 1988 in groep 4 c.q. in groep 6 zaten zijn in 1990 voor de tweede keer getoetst, zij zaten toen respectievelijk in groep 6 en groep 8. De longitudinale data maken het mogelijk de ontwikkeling van leerlingen tussen twee meetmomenten vast te stellen. Het nadeel is dat alleen leerlingen in de analyses zijn opgenomen die aan beide metingen hebben meegedaan, uitvallers (bijvoorbeeld zittenblijvers) blijven buiten beschouwing. Strikt genomen gaat het dus alleen om de ontwikkeling van de betere leerlingen.

8.1 1988-1990: cross-sectionele vergelijking

In de OVB-evaluatie proberen we op verschillende manieren vat te krijgen op de effecten van het beleid. Omdat we rekening willen houden met de mogelijkheid dat eventuele effecten zich pas op den duur zullen voordoen, zijn we vooral geïnteresseerd in de ontwikkeling van de schoolprestaties van de leerlingen uit de doelgroepen in de loop van de tijd. Nu, na de tweede fase, zijn de gegevens uit 1988 en 1990 bekend en kan dus een eerste vergelijking in de tijd worden gemaakt.

In deze paragraaf zetten we de resultaten van de leerlingcohorten 88-4, 88-6 en 88-8 naast die van de cohorten 90-4, 90-6 en 90-8. Van elk van de jaargroepcohorten hebben we de scores op dezelfde taal- en rekentoetsen. De scores van de 88-cohorten zijn genormaliseerd op de verdelingen in 1988, die van de 90-cohorten op de verdelingen in 1990. In beide jaren geven de scores dus de relatieve posities weer van de leerlingen ten opzichte van het landelijk gemiddelde in het betreffende jaar. De scores van de leerlingen in 1988 en 1990 zijn hiermee optimaal met elkaar vergelijkbaar en de gemiddelden per wegingsfactor geven aan hoe de positie van de leerlingen uit de doelgroepen van het OVB in 1988 zich verhoudt tot de positie van de doelgroepen in 1990. De betreffende gemiddelden voor taal en rekenen staan in Tabel 7.

Is er tussen 1988 en 1990 iets veranderd in de scores van de leerlingen uit de OVB-doelgroepen? Vergelijking van de paren van gemiddelden in 1988 en 1990 per jaargroep en wegingsfactor geeft hierover uitsluitsel. In vrijwel alle gevallen zijn de scores in 1990 hoger dan in 1988. De verschillen zijn echter gering. Het grootste verschil bedraagt één score-

Tabel 7

Gemiddelde T-scores voor taal en rekenen per leerlingcategorie in 1988 en 1990 in groep 4, 6 en 8

| | 1.90 | | 1.25 | | 1.00 | |
|---------|------|------|------|------|------|------|
| | 1988 | 1990 | 1988 | 1990 | 1988 | 1990 |
| TAAL | | | | | | |
| groep 4 | 41.4 | 41.3 | 48.5 | 48.6 | 51.8 | 52.2 |
| groep 6 | 41.7 | 42.0 | 48.0 | 48.4 | 52.4 | 52.4 |
| groep 8 | 40.1 | 40.8 | 48.3 | 48.4 | 52.4 | 52.8 |
| REKENEN | | | | | | |
| groep 4 | 44.1 | 44.3 | 48.6 | 48.6 | 51.3 | 51.6 |
| groep 6 | 43.4 | 44.4 | 48.1 | 48.5 | 52.2 | 51.8 |
| groep 8 | 43.0 | 43.3 | 47.9 | 48.2 | 52.2 | 52.6 |

punt, het gemiddelde verschil is iets meer dan drietiende punt.

We hebben de verschillen tussen wegingsfactoren, jaargroepen en onderzoeksjaren getoetst met variantie-analyse. Het onderzoeksjaareffect is significant.

We zijn vooral geïnteresseerd in de interactie tussen onderzoeksjaar en wegingsfactor. Is deze interactie significant dan betekent dit dat er tussen de leerlinggroepen verschillen zijn in de mate waarin de scores in 1990 hoger zijn dan in 1988. Dat kan wijzen op een OVB-effect.

De analyse wijst uit dat het interactie-effect noch voor taal noch voor rekenen significant is. Het sterkste interactie-effect dat de analyse oplevert is dat van jaargroep met wegingsfactor. Dit effect was ook te zien bij de analyses van de gegevens over 1990 afzonderlijk. Nu blijkt dus dat het zich in beide onderzoeksjaren voordoet. Het interactie-effect van jaargroep en wegingsfactor zegt in dit geval dat in beide onderzoeksjaren de verschillen tussen de scores van de leerlingen met verschillende wegingsfactor groter zijn in de hogere jaargroepen. Opnieuw zien we dus dat de achterstand van de leerlingen uit de OVB-doelgroepen groter is naarmate de leerlingen verder in het onderwijs zijn gevorderd.

Het belangrijkste resultaat van de cross-sectionele vergelijking is de vaststelling dat de achterstand van de leerlingen uit de OVB-doelgroepen in 1990 vrijwel even groot is als in 1988. Tussen de cohorten 88 en 90 is er nauwelijks sprake van enige ontwikkeling. Alleen de achterstand van de 1.90-leerlingen op rekenen is in 1990 een fractie geringer dan in 1988.

8.2 1988-1990: longitudinale vergelijking

Bij de longitudinale analyses van de gegevens gaat het om de vraag hoe de leerlingen die in 1988 zijn getest het er in 1990 afbrengen. Het betreft de leerlingen die in 1988 in groep 4 en 6 zaten. De longitudinale gegevens laten, nauwkeuriger dan bij de vergelijking tussen cohorten, een antwoord toe op de vraag hoe de verschillende leerlingcategorieën zich ontwikkelen naarmate de leerlingen verder in het onderwijs komen. Omdat het om dezelfde leerlingen gaat zijn verschillen tussen 1988 en 1990 te interpreteren als verschillen in ontwikkeling van de relatieve taal- en rekenprestaties. Voor een goed begrip van de resultaten is het van be-

lang te benadrukken dat we het steeds hebben over de *relatieve* prestaties van de leerlingen ten opzichte van hun medeleerlingen in hetzelfde cohort. Verschillen geven dus geen absolute leerwinst aan.

De longitudinale gegevens maken tot op zekere hoogte ook betere uitspraken mogelijk over de verschillen tussen OVB-gebiedsscholen, formatiescholen en niet-OVB-scholen. De prestaties in 1988 kunnen dienen als controle voor vooraf bestaande verschillen tussen de schooltypen en de effecten van de schooltypen zijn zuiverder te bepalen door hier bij de analyse van de resultaten van 1990 rekening mee te houden.

Doordat we bij de taal- en rekentoetsen met genormaliseerde rangscores werken, zijn de gemiddelde scores die de leerlingen in 1988 hebben gehaald te vergelijken met hun scores in 1990. Deze gemiddelden staan, uitgesplitst naar jaargroep en wegingsfactor in Tabel 8.

Tabel 8

Gemiddelde toetsscores op taal en rekenen per wegingsfactor van de leerlingen die in 1988 in groep 4 en 6 en in 1990 in groep 6 en 8 aan het onderzoek hebben meegeedaan

| | 1.90 | 1.25 | 1.00 |
|----------------|------|------|------|
| TAAAL | | | |
| groep 4(88) | 41.6 | 48.8 | 51.6 |
| groep 6(90) | 42.0 | 48.3 | 52.3 |
| REKENEN | | | |
| groep 6(88) | 41.3 | 48.1 | 52.4 |
| groep 8(90) | 41.5 | 48.3 | 52.7 |
| groep 4(88) | 43.8 | 48.8 | 51.2 |
| groep 6(90) | 44.2 | 48.5 | 51.6 |
| groep 6(88) | 43.6 | 48.4 | 52.1 |
| groep 8(90) | 43.6 | 48.0 | 52.5 |

In deze tabel moeten we per wegingsfactor kijken naar de verschillen tussen de (verticale) paren van gemiddelden in 1988 en 1990.

De verschillen binnen de paren zijn klein. Het grootste verschil bedraagt zeventiende punt. Om te achterhalen of er enige systematiek in de verschillen zit, hebben we ze ook statistisch getoetst. Dit kan op verschillende manieren, maar die zijn niet allemaal even goed. Een op het eerste gezicht voor de hand liggende methode is variantie-analyse met de meting in 1990 als afhankelijke variabele en de meting in 1988 als covariaat. Dit leidt echter tot mislei-

dende resultaten (zie Mulder, Vierke & Tesser, i.v.).

De meest in aanmerking komende alternatieven voor de covariantie-analyse zijn een herhaalde metingen-analyse en een variantie-analyse van verschildcores. Omdat die twee methoden in het geval van twee metingen op hetzelfde neerkomen en interpretatie van de analyseresultaten bij de verschildcores wat eenvoudiger is hebben we voor deze laatste methode gekozen.

Per leerling is het verschil berekend tussen de score op taal en rekenen in 1990 en in 1988. Met deze verschildcores als afhankelijke variabelen zijn vervolgens variantie-analyses uitgevoerd. We zijn daarbij voor de keuze van de verklarende variabelen uitgegaan van de verschillende invalshoeken die we hebben gehanteerd bij het bekijken van de gegevens over 1990. Dit zijn: de OVB-wegingsfactor van de leerlingen en het schooltype waar ze op zitten. Er zijn vier analyses uitgevoerd, twee analyses over de leerlingen die in 1990 in groep 8 zaten en in 1988 in groep 6, en twee analyses over verschillen in taal- en rekenscores van de leerlingen die in 1990 in groep 6 en in 1988 in groep 4 zaten. De groepen leerlingen duiden we verder aan met de benaming van het cohort waar ze bij de eerste meting deel van uitmaakten: cohort 88-6 en 88-4.

Met de variantie-analyses van de verschildcores kunnen verschillende vragen worden beantwoord. In de eerste plaats of er verschillen zijn in de ontwikkeling van de relatieve taal- en rekenprestaties van leerlingen met een verschillende wegingsfactor. In de tweede plaats of er verschillen zijn in de prestatie-ontwikke-

ling op de verschillende schooltypen. Verder brengen de analyses effecten aan het licht van specifieke combinaties van wegingsfactor en schooltype. De gemiddelde verschildcores naar wegingsfactor en schooltype vormen de basisgegevens voor de variantie-analyses. Ze staan in Tabel 9.

Op basis van de gemiddelden in deze tabel kunnen nog geen conclusies worden getrokken over de effecten van wegingsfactor en schooltype op de verschildcores. Vooral bij wegingsfactor en schooltype treedt er een vermenging van effecten op. Op gebiedsscholen zitten bijvoorbeeld veel meer 1.90-leerlingen dan op de andere schooltypen. Dit werkt door in het gemiddelde van de gebiedsscholen. De variantie-analyses leveren onafhankelijke effecten op van wegingsfactor en schooltype.

Van de variantie-analyses vermelden we hier alleen de belangrijkste resultaten. De hoofdeffecten van wegingsfactor en schooltype zijn wisselend. Soms zijn ze net wel, soms niet significant. Deze effecten zijn uiterst klein en er zit geen duidelijke lijn in. De conclusie moet zijn dat er geen systematische verschillen zijn in de ontwikkeling van de relatieve prestaties op taal en rekenen tussen leerlingen met een verschillende wegingsfactor en tussen leerlingen op de onderscheiden schooltypen.

Van belang zijn vooral de interactie-effecten. Deze kunnen een eventuele differentiële ontwikkeling van OVB-doelgroepleerlingen op OVB-scholen aan het licht brengen. Welnu, niets in de resultaten wijst erop dat dit het geval is. De interactie-effecten zijn nergens significant. Het is dus niet zo dat de ontwikkeling van de prestaties van leerlingen met een bepaalde wegingsfactor op bepaalde schooltypen duidelijk afwijkt van die van andere leerlingen. Een 'OVB-effect' doet zich niet voor.

In de cross-sectionele analyses bleek, dat de resultaten van de leerlingen met een verschillende wegingsfactor verder uiteen gaan lopen naarmate ze hoger in de basisschool komen. In de longitudinale analyse zijn, tenminste over een periode van twee jaar, geen systematische verschillen te vinden in de ontwikkeling van de toetscores in samenhang met de wegingsfactor. Omdat in de longitudinale analyse veel meer externe factoren onder controle worden gehouden, moeten we er voorlopig vanuit gaan dat zo'n differentiële ontwikkeling zich ook in-

Tabel 9

Gemiddelde verschildcores tussen 1990 en 1988 op taal en rekenen per wegingsfactor en schooltype in de cohorten 88-4 en 88-6

| | cohort 88-4 | | cohort 88-6 | |
|----------------------|----------------|------|----------------|------|
| | (T) | (R) | (T) | (R) |
| WEGINGSFACTOR | | | | |
| 1.90 | .65 | .52 | .34 | .00 |
| 1.25 | -.36 | -.32 | .24 | -.32 |
| 1.00 | .87 | .41 | .24 | .39 |
| SCHOOLTYPE | | | | |
| gebied | .18 | .16 | -.17 | .12 |
| formatie | -.44 | -.46 | -.32 | -.15 |
| niet-OVB | .92 | .52 | .77 | .20 |

derdaad niet voordoet. Voor het OVB betekent dit dat de achterstand die leerlingen uit de doelgroepen in 1988 in groep 4 en groep 6 hadden twee jaar later in groep 6 en 8 niet groter, maar ook niet kleiner is geworden. In feite is er in de periode van twee jaar tussen 1988 en 1990 in dit opzicht niets veranderd.

9 Conclusie

In het schooljaar 1986/87 is het onderwijsvoor-rangsbeleid volledig gaan draaien. Het doel is de achterstand in taal- en rekenprestaties van de leerlingen uit de doelgroepen te verminderen. Uit de resultaten die we in dit artikel hebben gepresenteerd blijkt dat hier weinig schot in zit. Ook in het schooljaar 1990/1991 zijn er grote verschillen in de prestaties van de onderscheiden groepen leerlingen. De taal- en rekenscores van de allochtone leerlingen blijven ver achter bij die van de autochtone doelgroepleerlingen van het OVB. De autochtone doelgroepleerlingen halen op hun beurt weer beduidend lagere scores dan de leerlingen van wie de ouders een hoger opleidings- en beroepsniveau hebben.

De resultaten van 1990/1991 wijken nauwelijks af van die in 1988/1989. Er zijn geen aanwijzingen dat het OVB een ontwikkeling in de richting van minder achterstand voor de doelgroepen op gang heeft gebracht. De leerlingen uit de doelgroepen doen het in 1990 in de overeenkomstige jaargroepen niet beter dan in 1988. Ook is er geen vermindering in de achterstand van de doelgroepleerlingen die tussen 1988 en 1990 twee jaargroepen verder in het basisonderwijs zijn gekomen. Enigszins opmerkelijk is wel dat de achterstand ook niet groter is geworden.

Ten gevolge van het OVB krijgen scholen met veel leerlingen uit de doelgroepen meer personeelsformatie en scholen in voorranggebieden nemen deel aan activiteiten en projecten die er specifiek op zijn gericht achterstand te verminderen. Dit resulteert vooralsnog niet in betere prestaties van de leerlingen uit de doelgroepen op deze scholen. De ontwikkeling van de prestaties tussen 1988 en 1990 is op de OVB-formatie en -gebiedsscholen hetzelfde als op de scholen die geen OVB-faciliteiten krijgen. Van een 'OVB-effect' in de zin van gunstiger ontwikkeling van de prestaties van

doelgroepleerlingen op OVB-gebiedsscholen of OVB-formatiescholen is geen sprake.

Eerdere analyses van de gegevens uit 1988 hebben uitgewezen dat de prestaties op scholen met veel allochtone leerlingen lager zijn dan op scholen met weinig of geen allochtone leerlingen. De resultaten die we in dit artikel hebben laten zien wijzen erop dat het in 1990 niet anders is. Scholen met veel allochtone leerlingen nemen vaak deel aan een onderwijsvoor-rangsgebied. Dit heeft tot gevolg dat de resultaten op scholen waar het OVB de meeste impact heeft het slechtst zijn. De faciliteiten en activiteiten leiden er niet toe dat de extra 'handicap' die het hebben van veel leerlingen uit de allochtone doelgroepen met zich meebrengt wordt overwonnen.

Alles overziende zijn de resultaten die de vergelijking van de eerste en de tweede fase van de longitudinale onderzoeken oplevert van een welhaast ontmoedigende gelijkvormigheid. Het is al eerder geconstateerd, onderwijsachterstand verminderen is moeilijk (Tesser, 1992).

De hier gepresenteerde analyses werpen licht op een van de mogelijke oorzaken hiervan. Een van de redenen waarom het zo lastig is achterstand ten gevolge van sociaal-etnische kenmerken van leerlingen aan te pakken ligt waarschijnlijk in de door ons gesignaleerde grote onderlinge verschillen in prestaties binnen de doelgroepen van het OVB. In elk van de doelgroepen zijn er altijd substantiële aantallen leerlingen die het zo slecht nog niet doen en die zelfs beter presteren dan leerlingen die niet tot de doelgroepen worden gerekend. Voor de docent zit hier vrijwel zeker een belangrijke belemmering om te komen tot een doelgerichte aanpak. In strategieën voor aanpak van onderwijsachterstand is hier ons inziens tot nu toe onvoldoende rekening mee gehouden.

Literatuur

- Bergen, J. B. A. M. van (1989). *Verantwoording constructie toetsen voor de evaluatie van het onderwijsvoor-rangsbeleid*. Arnhem: CITO.
- Kloprogge, J. (1986). *Uitvoeringsplan evaluatie onderwijsvoor-rangsbeleid*. Den Haag: SVO.

- Tesser, P., Werf, M. van der, Mulder, L., & Weide, M. (1989). *De beginfase van het onderwijsvoor-rangsbeleid in het basisonderwijs. Verslag van het oriënterend onderzoek van de landelijke OVB evaluatie*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Tesser, P., & Mulder, L. (1990). Concentratie en prestatie van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Migrantenstudies*, 2, 31-44.
- Tesser, P. (1992). *OVB-activiteiten ingekaderd. Aanbevelingen en checklist*. Nijmegen: ITS.

Manuscript aanvaard 11-1-1993

Auteurs

P. Tesser (1946) werkte tot 1992 op het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen in Nijmegen en was daar onder andere projectleider van de Landelijke Evaluatie Onderwijsvoor-rangsbeleid. Is sinds juni 1992 werkzaam bij het Sociaal Cultureel Planbureau.

H. Vierke (1953) is werkzaam bij het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen in Nijmegen en is daar onder andere betrokken bij de Landelijke Evaluatie Onderwijsvoor-rangsbeleid.

Correspondentieadres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

The achievements of the OVB-target groups: comparison of the results of 1988 and 1990

P. Tesser & H. Vierke. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 122-134.

On behalf of the National Evaluation Survey on Educational Priority Policy (OVB), two institutions for educational research in The Netherlands are carrying out a longitudinal research into the development of school achievements of subsequent cohorts of primary school students. The first stage of the research took place in 1988, the second one in 1990. This article deals with the results of both stages. It starts with some analyses of the data from the second stage. After that it describes the cross-sectional and longitudinal comparison of the results of 1988 and 1990. The backlog of the students belonging to the Educational Priority Policy target groups appears to be in 1990 as great as in 1988. This applies in equal extent to students at all schools, independent of the amount of OVB facilities a school get.