

Binnen en buiten Onderwijsvoorrangsgebieden. Sociaal-etnische achtergronden en onderwijspositie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*

G. Driessen**

Samenvatting

Het gebiedenbeleid vormt een van de componenten van het Onderwijsvoorrangsbeleid. Binnen onderwijsvoorrangsgebieden (OVG's) is sprake van een cumulatie van achterstanden. Om deze te verminderen gaan basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs en welzijnsinstellingen samenwerkingsrelaties aan. Over de situatie van leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs binnen de OVG's is nog weinig bekend. De centrale vraag van deze bijdrage luidt dan ook: waarin onderscheiden v.o.-leerlingen binnen OVG's zich van v.o.-leerlingen buiten OVG's? Deze vraag wordt beantwoord met behulp van gegevens die zijn verzameld in het CBS-cohortonderzoek VOCL'89. Het blijkt dat er zich verschillen voordoen tussen OVG's en niet-OVG's met betrekking tot de sociaal-etnische achtergronden van de leerlingenpopulaties, het niveau van de schooltypen en de toetsprestaties. Echter, de verschillen in prestaties kunnen nagenoeg geheel worden herleid tot verschillen in schooltype en sociaal-etnische achtergronden. Na controle voor de invloed van de laatste twee factoren is het verschil in prestaties tussen leerlingen binnen en buiten gebieden nog slechts uiterst gering.

* De gegevens die gebruikt zijn voor de hier beschreven analyses zijn afkomstig uit het cohortonderzoek VOCL'89. De data zijn verzameld en beschikbaar gesteld door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). De uitvoering van de oorspronkelijke analyses is mogelijk gemaakt door een subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) te 's-Gravenhage.

** Met dank aan L. Mulder, G. W. Meijnen en J. Klopogge voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel en H. Migchielsen voor het verstrekken van enige achtergrondinformatie.

Inleiding

Teneinde onderwijsachterstanden die het gevolg zijn van sociale, economische en culturele omstandigheden op te heffen dan wel te verminderen, wordt het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) uitgevoerd. Binnen dit beleid kunnen twee componenten worden onderscheiden, namelijk het formatiebeleid en het gebiedenbeleid. Het formatiebeleid houdt in dat in het basisonderwijs de personeelsformatie van de scholen afhankelijk wordt gesteld van de sociaal-etnische samenstelling van hun leerlingpopulatie. In het voortgezet onderwijs komen scholen in aanmerking voor extra formatie in verband met de aanwezigheid van allochtone leerlingen. De tweede component van het OVV is het gebiedenbeleid. Binnen onderwijsvoorrangsgebieden - dit zijn geografisch bepaalde eenheden waarin sprake is van een cumulatie van achterstanden - worden samenwerkingsverbanden aangegaan tussen basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs en welzijnsinstellingen (zoals peuterspeelzalen, bibliotheken). In 1986 zijn 70 van dergelijke OVG's van start gegaan. Zij hebben tot doel concrete vormen van onderwijsachterstandsbestrijding te ontwikkelen en in praktijk te brengen. Om dit doel te verwezenlijken krijgen de gebieden subsidie van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

Tot op heden is er in beperkte mate onderzoek gedaan naar het functioneren van de gebieden. Verwezen wordt op deze plaats naar onder andere Research voor Beleid (1987a, 1987b), Tesser, Van der Werf, Mulder en Weide (1989), Vermeulen en Van der Werf (1989), Verhaak en Brandsma (1991) en Tesser, Mulder en Van der Werf (1991). Genoemde studies hebben onder meer betrekking op de organisatie van OVG's, op de samenwer-

king tussen onderwijsinstaties en welzijnsinstellingen, op de inhoud van de gemaakte gebiedsplannen en op de prestaties van leerlingen in het basisonderwijs binnen en buiten gebieden. Waar nog nauwelijks zicht op is, is de situatie van de scholen voor voortgezet onderwijs binnen de gebieden. Meer specifiek: onbekend is in welke opzichten deze scholen binnen gebieden nu precies verschillen van scholen buiten gebieden, bijvoorbeeld voor wat betreft de samenstelling van hun leerlingpopulaties en de door die leerlingen geleverde prestaties.

Recentelijk zijn er in het kader van het CBS-cohortonderzoek VOCL '89 gegevens beschikbaar gekomen die voor een deel in deze lacune kunnen voorzien. Heel concreet gaat het in dat onderzoek om gegevens over sociaal-etnische achtergrondkenmerken van de leerlingen, over hun bereikte onderwijsniveau en over de daarbinnen behaalde prestaties. Daarnaast is bekend of de scholen waarop de leerlingen zitten participeren aan een onderwijsvoorrangsg gebied. Voor de duidelijkheid: bij VOCL '89 gaat het om het voortgezet onderwijs, dit in tegenstelling tot eerder onderzoek op leerlingniveau dat betrekking had op de situatie in het basisonderwijs.

Een van de aspecten van de OVB-evaluatie behelst de vraag naar effecten van participatie aan een OVG. Omdat het bij het onderzoek waarover in dit artikel wordt gerapporteerd pas om een eerste meting gaat, valt daar de facto nog niets over te zeggen. Bovendien behoren voor een goede interpretatie te zijner tijd ook gegevens over ondernomen OVG-activiteiten in de analyses te worden betrokken. Voor het vervolg van de OVB-evaluatie is het echter zinvol nu al inzicht te krijgen in de kenmerken van de leerlingpopulaties binnen en buiten gebieden. In het licht van het bovenstaande dient 'OVG-participatie' vooralsnog niet te worden opgevat in de zin van dat er extra activiteiten voor OVB-doelgroepen worden ondernomen, dan wel dat het een indicatie geeft van het feit dat er op de scholen die participeren, sprake is van een extra verzwaren van de achterstandsproblematiek als gevolg van een cumulatie van problemen.

In de hierna volgende analyses staan drie vragen centraal:

1. Bestaan er verschillen in sociaal-etnische achtergrondkenmerken tussen leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs die al dan niet deelnemen aan onderwijsvoorrangsg gebieden?
2. Bestaan er verschillen in onderwijspositie en toetsprestaties tussen leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs die al dan niet deelnemen aan onderwijsvoorrangsg gebieden?
3. Bestaan er verschillen in de verklaring van verschillen in onderwijspositie en toetsprestaties tussen leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs die al dan niet deelnemen aan onderwijsvoorrangsg gebieden?

De analyses worden uitgevoerd op leerlingniveau; ze zijn van beschrijvende en exploratieve aard.

De geformuleerde vragen hebben misschien op het eerste oog het karakter van 'open deuren'; om duidelijk te maken dat dit niet het geval is, is het belangrijk kort in te gaan op de ontstaansgeschiedenis van de OVG's rond 1985.

Binnen een OVG dienen ten minste 10 basisscholen, drie categorieën van voortgezet onderwijs en één welzijnsinstelling samen te werken. Aan de basisscholen werd de eis gesteld dat zij een bepaalde mate van achterstand moesten kennen, uitgedrukt in de zogenaamde SE-factor (sociaal-economische factor). Voor het voortgezet onderwijs gold dat er ten minste twee soorten van lager beroepsonderwijs en één soort algemeen vormend onderwijs, c.q. voorbereidend wetenschappelijk onderwijs vertegenwoordigd moesten zijn. Daarnaast diende er een bepaalde doorstroomrelatie te bestaan tussen de participerende basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs: ten minste 20 procent van de leerlingen die de deelnemende basisscholen verlieten moesten naar de deelnemende brugklassen doorstromen en het leerlingenbestand in de brugklassen diende voor ten minste 5 procent afkomstig te zijn van de deelnemende basisscholen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985b).

Duidelijk zal zijn dat deze criteria een aanzienlijke speelruimte over laten met betrekking tot de sociaal-economische en etnische samenstelling van de v.o.-scholen. Aan de 20, respectievelijk 5 procent doorstromers werden namelijk geen eisen gesteld; dat konden net zo goed

1.90- als 1.00-leerlingen zijn. En dat laatste gold evenzeer voor de resterende 80, respectievelijk 95 procent. Verder is het van belang dat er zich oorspronkelijk 116 potentiële gebieden hebben aangemeld, waarvan er uiteindelijk (slechts) 70 zijn erkend. Als criterium daarbij werd de zwaarte van de achterstand van het gebied gehanteerd. Bij de bepaling van de achterstand is uitgegaan van het aantal leerlingen dat op 16 september 1985 bij de scholen stond ingeschreven (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985a; Stimulans, 1985).

Samenvattend is er dus sprake van behoorlijke marges met betrekking tot de samenstelling van de schoolpopulaties in het voortgezet onderwijs (en dat geldt met name in het geval van brede scholengemeenschappen). Voorts zijn er destijds misschien scholen niet in een OVG opgenomen omdat het betreffende gebied net iets minder achterstand vertoonde dan een ander gebied en bovendien zijn er sedert de vorming van de gebieden alweer een aantal jaren verstreken. Al met al dus voldoende reden om na te gaan hoe de situatie in het voortgezet onderwijs er momenteel uit ziet.

1 Steekproef en variabelen

De gebruikte gegevens zijn oorspronkelijk verzameld ten behoeve van het cohortonderzoek VOCL'89. Het gaat hierbij om een onderzoek waarbij leerlingen gedurende hun loopbaan in het voortgezet onderwijs worden gevolgd. Centraal daarbij staat de relatie tussen onderwijspositie en sociaal-etnische achtergronden. De eerste gegevensverzameling heeft plaatsgevonden in het schooljaar 1989/1990. In dat jaar zijn onder andere toetsen afgenomen bij leerlingen in het eerste leerjaar voortgezet onderwijs en zijn achtergrondkenmerken verzameld bij hun ouders.

De populatie die het uitgangspunt vormde voor het onderzoek bestond uit 1818 scholen voor voortgezet onderwijs uit de categorieën ibo, lbo, mavo, havo, vwo, smalle scholengemeenschap en brede scholengemeenschap. Op die scholen zaten in totaal 185.198 leerlingen in het eerste leerjaar. Bij de steekproeftrekking is gekozen voor een tweetrapssteekproef, hetgeen inhoudt dat eerst scholen zijn getrokken en vervolgens daarbinnen klassen. De steek-

proef bestaat uit 19.524 leerlingen van 381 scholen. Van de deelnemende scholen zijn er 73 afkomstig uit een OVG; op deze scholen zitten 4278 leerlingen.

Teneinde te bepalen in hoeverre de steekproef representatief mag worden geacht voor de populatie is de samenstelling van beide op een aantal relevante kenmerken vergeleken. Dit gebeurde zowel op school- als ook op leerlingniveau (vgl. Driessen & Van der Werf, 1992a). De conclusie die op basis van de uitgevoerde analyses kan worden getrokken is dat de steekproef in zijn algemeenheid een redelijke afspiegeling vormt van de populatie. Een uitzondering betreft echter drie aspecten, namelijk: de steden Amsterdam en Den Haag zijn ondervertegenwoordigd, evenals ibo-scholen en -leerlingen; waarschijnlijk daarmee samenhangend is er tevens sprake van een lichte ondervertegenwoordiging van leerlingen in achterstandssituaties.

Voor de hierna te beschrijven analyses is gebruik gemaakt van de volgende variabelen:

Bij de bepaling van de *etnische herkomst* van de leerlingen is er van uitgegaan dat wanneer één van de ouders in het buitenland is geboren, hun kinderen als allochtoon worden beschouwd. De volgende categorieën zijn onderscheiden: (1) Nederlanders, (2) Antilliaanen, Surinamers en Molukkers, (3) Marokkanen, (4) Turken, (5) overige OVB-groepen (d.w.z. allochtonen die qua etnische herkomst tot de OVB-doelgroepen behoren, bv. Spanjaarden, Grieken), (6) overige allochtonen (bv. Fransen, Engelsen). Deze categorisering heeft plaats gevonden op basis van getalsmatige en inhoudelijke criteria.

Voor de vaststelling van het *beroepsniveau* is eerst voor de vader en de moeder afzonderlijk nagegaan tot welke beroepsgroep zij behoorden. Dat is gebeurd aan de hand van de CBS-beroepenclassificatie. Vervolgens is het hoogste niveau binnen het gezin genomen. De gehanteerde categorieën zijn (grovweg aangeduid): (1) niet-werkzame personen, (2) arbeiders, (3) bedrijfshoofden in de landbouw, (4) lagere employés en bedrijfshoofden buiten de landbouw, (5) middelbare employés, (6) hogere employés en beoefenaren van hogere beroepen.

Het *opleidingsniveau* van de ouders is op

vergelijkbare wijze bepaald als het beroepsniveau. Daarbij is gebruik gemaakt van de Standaard Onderwijsindeling (SOI) van het CBS. Uiteindelijk is het hoogst voltooide niveau binnen het gezin genomen. De indeling is als volgt: (1) geen lager onderwijs voltooid, (2) lager onderwijs, (3) voortgezet onderwijs, lagere trap (bv. lbo, mulo, lagere leerjaren hbs), (4) voortgezet onderwijs, hogere trap (bv. hogere leerjaren hbs, mbo), (5) hoger onderwijs, eerste fase (bv. hbo), (6) hoger onderwijs, tweede fase (bv. universiteit).

In het basisonderwijs wordt de eventuele achterstand van de leerlingen uitgedrukt in het zogenaamde *OVV-gewicht*. Daarbij worden in het algemeen drie categorieën onderscheiden, namelijk leerlingen zonder achterstanden (gewicht 1.00), autochtone achterstandslernlingen¹ (gewicht 1.25) en allochtone leerlingen in een achterstandssituatie (gewicht 1.90). Hoewel het in het onderhavige onderzoek om het voortgezet onderwijs gaat, zijn - teneinde een compacte indicering van achterstanden te krijgen - ook hier de leerlingen ingedeeld in de drie genoemde categorieën. Daarvoor is gebruik gemaakt van de informatie over de gezinssamenstelling, de etnische herkomst en het beroeps- en opleidingsniveau van de ouders.

Het *onderwijsniveau* betreft het type voortgezet onderwijs waarin de leerlingen zich ten tijde van de start van het onderzoek bevonden.

Voor het vaststellen van de *toetsprestaties* is een speciale CITO-Entreetoets ontwikkeld. Deze kent drie onderdelen, te weten: taal, rekenen en informatieverwerking, met elk 20 items. Naast een score per subtoets is tevens de totaalscore berekend. Deze scores zijn vervolgens omgezet in scores met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10.

OVV-participatie. Van alle leerlingen is bekend of zij op een school zitten die deelneemt aan een OVV.

2 Sociaal-etnische achtergronden

In Tabel 1 worden de leerlingen buiten en binnen OVV's vergeleken op enkele achtergrondkenmerken, te weten: etnische herkomst, beroeps- en opleidingsniveau ouders².

Tabel 1

Etnische herkomst (procenten), respectievelijk beroeps- en opleidingsniveau ouders, naar OVV-participatie (gemiddelden en () standaarddeviaties)

	niet-OVV	OVV	totaal	N
Nederland	90.4	77.0	87.6	
Ant/Sur/Mol.	1.7	4.2	2.2	
Marokko	1.3	4.7	2.0	
Turkije	1.1	6.0	2.1	
Overig OVV	.7	1.5	.9	
Overig all.	4.9	6.5	5.3	
N	12985	3371	16356	
beroep	3.7 (1.7)	3.0 (1.7)	3.5 (1.7)	16729
opleiding	3.7 (1.1)	3.2 (1.2)	3.6 (1.1)	16710

Deze tabel laat goed het grote verschil zien in sociaal-etnische samenstelling van de leerlingpopulatie binnen en buiten gebieden. Met name de verdeling van de allochtone leerlingen trekt de aandacht. Bijna een kwart van de leerlingen binnen gebieden is van allochtone herkomst; buiten de gebieden gaat het om minder dan 10 procent. Met betrekking tot de verdeling naar beroeps- en opleidingsniveau ouders bedraagt het verschil tussen gebieden en niet-gebieden bijna een halve standaarddeviatie. Overigens behoren lang niet alle allochtone leerlingen tot de doelgroep van het OVV; een aantal van hen voldoet namelijk niet aan alle criteria die voor hen gelden. Dat wil dus zeggen dat het opleidings- en/of beroepsniveau van hun ouders als zijnde te hoog wordt beschouwd. Om een betere indruk te verkrijgen van de verdeling van de OVV-doelgroepen binnen en buiten OVV's, wordt in Tabel 2 de verdeling gegeven van de drie grootste categorieën.

Tabel 2

OVV-gewicht, naar OVV-participatie (procenten)

	niet-OVV	OVV	totaal
1.00	63.8	44.7	59.9
1.25	32.3	39.9	33.8
1.90	4.0	15.4	6.3
N	12911	3342	16253

Op de eerste plaats wordt uit deze tabel duidelijk dat het totaal aantal leerlingen in achterstandssituaties wel erg groot is: meer dan 40 procent van de kinderen uit de steekproef bevindt zich volgens de huidige normen in een

achterstandssituatie. Aangezien in de steekproef enkele grote steden ondervetegenwoordigd zijn houdt dit in dat het genoemde percentage waarschijnlijk nog een onderschatting betreft. Tesser e.a. (1991) komen voor het basisonderwijs op een nog hoger percentage uit, namelijk 48³. De vraag kan worden gesteld of deze verhouding met betrekking tot het in achterstandssituatie verkeren wel reëel is.

Opvallend is verder dat de verschillen tussen OVG's en niet-OVG's qua relatieve aantallen 1.25-leerlingen minder groot zijn dan die qua 1.00- en 1.90-leerlingen. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het gegeven dat de gebieden vaak samenvallen met (wijken binnen) grote steden (vgl. Tesser e.a., 1991) en dat juist in die steden de concentratie van 1.90-leerlingen het hoogste is. In totaal bedraagt het percentage doelgroepopleerlingen buiten de gebieden ruim 36 en binnen de gebieden 55; binnen de OVG's gaat het dus om de helft meer 1.25-plus 1.90-leerlingen dan buiten de OVG's. Dit laatste is een kwantitatieve interpretatie; in kwalitatief opzicht kan men zich bovendien afvragen of er ook niet nog eens sprake is van een diepgaandere en meerzijdige achterstandsproblematiek binnen gebieden.

Tabel 3
Onderwijsniveau, naar OVG-participatie (procenten)

	niet-OVG	OVG	totaal
ibo	2.9	7.5	3.9
lbo	19.8	33.3	22.8
lbo/mavo	6.6	5.4	6.3
mavo	25.3	13.8	22.8
avo/vwo	16.4	26.3	18.6
havo/vwo	23.1	1.0	18.2
vwo	3.5	-	2.7
overig	2.4	12.7	4.7
N	15246	4278	19524

3 Onderwijsniveau

Tabel 3 geeft de verdeling weer van de leerlingen over de onderwijsniveaus binnen en buiten voorrangsggebieden. Ter verduidelijking: 'avo/vwo' omvat de brede brugklassen mavo/havo/vwo; onder 'overig' vallen met name de internationale schakelklassen (isk) en middenschool.

Uit Tabel 3 kan worden afgeleid dat het vooral de lagere onderwijstypen zijn die aan OVG's participeren. Binnen de OVG-categorie bevinden zich vooral veel meer ibo- en lbo-leerlingen en nagenoeg geen havo/vwo- en zelfs helemaal geen vwo-leerlingen. Concreter: van de leerlingen binnen de gebieden volgt ruim 40 procent een ibo- of lbo-opleiding, terwijl het overeenkomstige percentage buiten de gebieden slechts de helft daarvan bedraagt. Uiterst schril steken de percentages leerlingen van de onderscheiden groepen op havo/vwo of vwo tegen elkaar af: 26.6 procent buiten tegen niet meer dan 1 procent binnen de gebieden. Opvallend is dat de OVG-categorie wel een oververtegenwoordiging kent van leerlingen uit brede, heterogene brugklassen van het type mavo/havo/vwo. Misschien heeft dit te maken met het feit dat het hier om een wat vage schoolkeuze betreft, waarbij de leerlingen nog vele kanten op kunnen. Nadere analyse maakt duidelijk dat relatief veel 1.90-leerlingen dit schooltype kiezen; mogelijk hebben zij (of hun docenten) meer moeite met het bepalen van hun definitieve keuze.

Teneinde een duidelijker beeld te krijgen van de verdeling van de achterstandscategorieën over de onderwijsniveaus zijn deze in Tabel 4 nog eens uitgesplitst naar OVG-participatie. Ter wille van de leesbaarheid zijn de percentages afgerond op hele getallen.

Tabel 4
OVB-gewicht naar OVG-participatie, naar onderwijsniveau (procenten)

niveau	ibo		lbo		lbo/mavo		mavo		avo/vwo		havo/vwo		vwo	
	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja
1.00	32	26	41	31	47	35	61	53	75	58	83	79	95	-
1.25	58	51	52	57	49	48	34	34	22	24	15	18	4	-
1.90	10	24	7	12	4	17	5	13	3	18	1	3	1	-
totaal	63	37	70	30	84	16	87	13	70	30	99	1	100	-
N	557		3641		985		3904		3043		2969		433	

Voor zowel 1.00-leerlingen binnen als 1.00-leerlingen buiten OVG's geldt dat hun relatieve aantal sterk toeneemt naarmate het onderwijsniveau stijgt. Voor nagenoeg alle niveaus gaat het omgekeerde op voor 1.25-leerlingen. Het brekpunt lijkt voor beide categorieën te liggen tussen lbo/mavo- en mavo-niveau, of anders gezegd: tussen beroepsonderwijs enerzijds en avo en vwo anderzijds. Het relatieve aantal 1.90-leerlingen vertoont een dalende lijn voor niet-OVG's; voor OVG's is er geen duidelijke trend waarneembaar. Indicatief voor de onderwijspositie van allochtone doelgroep-leerlingen is wellicht het vermelde percentage voor vwo: slechts 1 procent van hen bezoekt dit schooltype; het vwo wordt bijna geheel bevolkt door leerlingen uit de 1.00-categorie, dat wil zeggen de middelbare en hogere milieus.

4 Toetsprestaties

Eerder is gebleken dat er grote verschillen bestaan tussen OVG's en niet-OVG's qua sociaal-etnische samenstelling van hun leerlingpopulaties. Te verwachten valt dat de verschillen in toetsprestaties naar OVG-participatie navenant zullen zijn. In hoeverre dat werkelijk zo is, staat in Tabel 5. Pro memorie: het totaal gemiddelde van de toets en van de subtoetsen bedraagt 50 met een standaarddeviatie van 10.

Tabel 5
Toetsprestaties, naar OVG-participatie (gemiddelden)

	niet-OVG	OVG	N	E ²
totaal	51.2	45.5	18159	.05
taal	51.2	45.8	18526	.05
rekenen	51.1	46.2	18456	.05
info	51.1	46.1	18335	.04

Tabel 6
Toetsprestaties naar OVG-participatie, naar onderwijsniveau (procenten)

niveau	ibo		lbo		lbo/mavo		mavo		avo/vwo		havo/vwo		vwo	
	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja
totaal	35	34	43	42	45	43	49	47	54	53	60	61	64	-
taal	37	35	43	42	47	45	50	48	54	53	59	59	62	-
rekenen	37	36	44	43	45	44	49	47	54	53	60	60	63	-
info	37	36	44	43	46	43	49	48	54	52	59	59	62	-
totaal	35		43		45		49		54		60		64	
N	618		4203		1116		4297		3351		3289		474	

Inderdaad laten de gegevens uit Tabel 5 zien dat er redelijke verschillen bestaan tussen leerlingen binnen en buiten onderwijsvoorzorgsgebieden; zij bedragen voor de toets totaal en voor elk van de subtoetsen ongeveer een halve standaarddeviatie.

Omdat in de vorige tabellen is gebleken dat niet alle onderwijsniveaus gelijk zijn verdeeld over gebieden en niet-gebieden is de vergelijking die in Tabel 5 wordt gemaakt niet helemaal opportuun. Immers, het ligt voor de hand dat in hogere onderwijsniveaus hogere prestaties worden behaald dan in lagere niveaus. De leerlingen zijn vanuit het basisonderwijs doorgestroomd naar de verschillende typen van voortgezet onderwijs juist vanwege hun verschillen in presteren. Een correctie voor onderwijsniveau is daarom noodzakelijk. In Tabel 6 volgt derhalve per onderwijsniveau een overzicht van de toetsprestaties binnen en buiten gebieden. Onderin de tabel is voor de toets als geheel nog eens apart het gemiddelde per onderwijsniveau vermeld. Opgemerkt dient te worden dat de gemiddelden die zijn berekend voor leerlingen binnen OVG's in onderwijsniveau havo/vwo betrekking hebben op relatief geringe aantallen, namelijk 41. In het vwo bevinden zich helemaal geen leerlingen van scholen die participeren aan een OVG.

Op de eerste plaats wordt uit Tabel 6 duidelijk dat de gemiddelde toetsprestaties inderdaad flink stijgen per onderwijsniveau; het gaat vrijwel steeds om ongeveer een halve standaarddeviatie per niveau. Daarbij is er echter een uitzondering: het verschil tussen ibo- en lbo-leerlingen is aanzienlijk groter dan tussen de andere niveaus. Tussen ibo en lbo bevindt zich een duidelijk brekpunt. Op de tweede plaats blijkt dat de verschillen tussen leerlingen op scholen binnen en buiten gebieden minimaal zijn. Wel is het zo dat binnen OVG's heel

consequent wat lager wordt gepresteerd dan daarbuiten; in het algemeen gaat het om 1 punt verschil. Dit laatste geldt binnen elk van de niveaus en voor elk van de onderscheiden toetsonderdelen.

Aangezien de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulaties binnen en buiten gebieden nogal verschilt, is – behalve voor onderwijsniveau – ook daar een correctie voor op zijn plaats⁴. Concreet is de vraag aan de orde in hoeverre de in Tabel 6 gesignaleerde verschillen in toetsprestaties daadwerkelijk samenhangen met het feit dat sommige leerlingen op scholen zitten die participeren aan een OVG en andere niet, of dat andere factoren – i.c. verschillen in onderwijsniveau en in sociaal-etnische achtergrond – daarbij een zwaarder gewicht in de schaal leggen. Om dit te achterhalen is variantie-analyse uitgevoerd met toetsprestaties als te verklaren variabele. In de vergelijking is als eerste het onderwijsniveau ingevoerd, daarna de individuele achterstandskennmerken op het niveau van het gezin (i.c. het OVB-gewicht) en als laatste de geografisch bepaalde achterstandskennmerken op het niveau van de school (i.c. OVG-participatie). In de eerste drie kolommen van Tabel 7 staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (bèta's); in de laatste twee kolommen staan de toetscores binnen en buiten gebieden nadat er is gecontroleerd voor de invloed van de andere twee onafhankelijke variabelen.

Tabel 7 laat zien dat bij de verklaring van verschillen in toetsscores het onderwijsniveau de belangrijkste factor vormt. Het belang van de sociaal-etnische achtergronden – geïndiceerd via het OVB-gewicht – is relatief beperkt; het vaak hiervoor gehanteerde relevantiecriterium van $\beta \geq .15$ wordt niet bereikt. Dit geldt in nog sterkere mate voor OVG-participatie; de hoogste bèta daarvan bedraagt

niet meer dan .05. De tabel geeft tevens aan dat, indien wordt gecontroleerd voor het onderwijsniveau en voor individueel bepaalde sociaal-etnische achterstandskennmerken, de verschillen in toetsprestaties naar OVG-participatie nog slechts zeer gering zijn. Voor elk van de drie subtoetsen geldt dat leerlingen binnen voorrangsgebieden nog ongeveer 1 punt lager scoren dan leerlingen buiten voorrangsgebieden. Met andere woorden: als de toetsprestaties van leerlingen in dezelfde onderwijsniveaus en met dezelfde – op individueel niveau gemeten – sociaal-etnische achtergronden binnen en buiten OVG's met elkaar worden vergeleken, dan blijken er slechts nog marginale verschillen te bestaan⁵. De 'cumulatie van achterstanden' die te maken hebben met het woonachtig zijn binnen een OVG⁶ keert dus niet terug in de toetsprestaties⁷. Of dat een verdienste is van het feit dat de school participeert aan een OVG, daarover valt vooralsnog niets te zeggen.

5 Sociaal-economische of etnische determinanten?

Sedert enige jaren wordt er een discussie gevoerd naar aanleiding van de vraag of de achterstanden van allochtonen in het onderwijs moeten worden toegeschreven aan hun etnische herkomst of aan dezelfde sociaal-economische kenmerken die ook bij autochtone achterstandsleerlingen verantwoordelijk worden geacht voor hun lage onderwijspositie. Concreet is de vraag aan de orde of de onderwijspositie en -prestaties van allochtone kinderen verschillen van die van autochtone kinderen van ouders met eenzelfde opleidings- en beroepsniveau. Om die vraag te beantwoorden zijn verschillende analyse-technieken gehanteerd die overigens nagenoeg alle tot identieke resultaten leiden. Op een enkele uitzondering

Tabel 7

Het effect van onderwijsniveau, OVB-gewicht en OVG-participatie op toetsprestaties (bèta's) en toetsscores binnen en buiten gebieden na controle voor onderwijsniveau en OVB-gewicht (gemiddelden)

	ond.- niveau	OVB- gewicht	OVG- part.	niet-OVG	OVG
totaal	.68	.13	.05	50.7	49.6
taal	.62	.10	.04	50.7	49.6
rekenen	.61	.09	.03	50.7	49.8
info	.57	.14	.04	50.6	49.5

Tabel 8

Resultaten van regressie-analyse met onderwijsniveau en toetsprestaties als afhankelijke en (a) sociale-achtergrondkenmerken en (b) etnische herkomst als onafhankelijke variabelen, naar OVG-participatie. β 's en percentage door (a), resp. additioneel door (b) verklaarde variantie

	OVG	ber.	opl.	ASM	Mar.	Trk.	ov. OVB	ov. all.	% R ²	add. % R ²
ond.niveau	nee	.17	.34	.02	.01	.01	.02	.04	20.9	.2
	ja	.14	.29	.14	.08	.12	.07	.08	10.5	3.9
prestaties	nee	.11	.30	-.03	-.03	-.03	-.01	-.01	15.3	.3
	ja	.06	.31	-.03	-.05	-.05	.01	.01	14.6	.5

na wijzen de tot op heden uitgevoerde analyses uit dat wanneer wordt gecontroleerd voor sociaal-economische achtergronden van de leerlingen er geen of nauwelijks verschillen meer zijn naar etnische herkomst. Met andere woorden, allochtone en autochtone leerlingen halen dan nagenoeg dezelfde prestaties. (Voor een overzicht van het betreffende onderzoek, zie Driessen, 1990a, 1990b, 1993.)

Omdat de tot nu toe uitgevoerde analyses bijna steeds beperkt zijn gebleven tot het basis-onderwijs is het van belang na te gaan of de hierboven weergegeven conclusie ook opgaat voor het voortgezet onderwijs. Bovendien is het nu mogelijk een verfijning aan te brengen in de analyses die voordien nog niet is toegepast; bedoeld is hier een onderscheid naar OVG's en niet-OVG's. Wat dit laatste betreft is enige uitleg noodzakelijk. Tot nu toe werd in analyses impliciet aangenomen dat de variabele 'etnische herkomst' min of meer normaal verdeeld was over de populatie. Dit is echter in werkelijkheid natuurlijk niet het geval; allochtonen zijn namelijk sterk geconcentreerd in grote steden, terwijl zij daarbuiten slechts in relatief geringe aantallen woonachtig zijn. De op basis van dit type analyse verkregen resultaten zijn wellicht in theoretisch opzicht wel correct maar hebben betrekking op een artificiële, niet bestaande situatie; het zijn eigenlijk louter theoretische 'gemiddelden'. Het benadert meer de werkelijkheid en is daardoor wellicht adequater wanneer de analyses apart worden uitgevoerd voor regio's met veel en regio's met weinig of geen allochtonen. De in het onderhavige onderzoek gehanteerde indeling naar OVG-participatie biedt in deze goede mogelijkheden; de gebieden vallen immers vrijwel steeds samen met (delen van) grote steden.

opmerkingen zijn er twee analyses uitgevoerd; één voor de groep leerlingen op scholen die participeren aan een OVG en één voor de groep leerlingen op scholen die niet samenwerken in het kader van een OVG. Als analyse-techniek is gekozen voor stapsgewijze multiple regressie-analyse. De afhankelijke variabelen zijn eerst het onderwijsniveau en vervolgens de toetsprestaties (totaal). Als onafhankelijke variabelen is als eerste stap in één blok beroeps- en opleidingsniveau ouders ingevoerd - als indicatoren voor de sociaal-economische achtergrondkenmerken - en is daar vervolgens in de tweede stap etnische herkomst aan toegevoegd. Voor dit laatste is de oorspronkelijke variabele uiteengelegd in zes zogenaamde dummies. Vijf daarvan zijn in de tweede stap opgenomen; de zesde - de groep Nederlandse leerlingen - fungeert als referentiecategorie. In Tabel 8 staan de resultaten van de analyses. Van links naar rechts worden de volgende cijfers vermeld: in kolom 1 - 7 de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β 's) voor elk van de onafhankelijke variabelen; in kolom 8 het percentage variantie dat wordt 'verklaard' door beroep en opleiding ouders; in kolom 9 het percentage variantie dat extra wordt 'verklaard' nadat het effect van beroep en opleiding al is verdisconteerd. ('ASM' staat voor de Antilliaanse, Surinaamse en Molukse leerlingen.)

Wat het onderwijsniveau betreft, blijkt uit Tabel 8 dat voor de verklaring van verschillen daarin het opleidingsniveau van de ouders veruit het grootste gewicht heeft. Dit geldt voor zowel leerlingen op scholen binnen als leerlingen op scholen buiten OVG's. Buiten OVG's volgt daarna het beroepsniveau als belangrijkste variabele; de β 's voor elk van de onderscheiden herkomstland-dummies zijn alle niet relevant. Dit keert ook terug bij de vergelijking van de percentages verklaarde variantie. Bui-

Rekening houdend met de hierboven gemaakte

ten gebieden verklaren de sociale-achtergrondkenmerken bijna 21 procent, terwijl etnische herkomst daar minder dan een half procent aan toevoegt. Binnen OVG's zijn de bèta's voor de herkomstlanden hoger dan buiten OVG's en ook het additioneel door etnische herkomst verklaarde percentage variantie is groter dan buiten de gebieden. Toch neemt dit niet weg dat de sociale-achtergrondkenmerken veel belangrijker zijn dan etnische herkomst. Voor de verklaring van verschillen in prestaties zowel binnen als buiten OVG's geldt eigenlijk hetzelfde als wat hierboven is gezegd met betrekking tot onderwijsniveau. Samenvattend lijkt het er dus op dat voor de verklaring van verschillen in onderwijsniveaus en prestaties het opleidingsniveau van de ouders verreweg het grootste gewicht in de schaal legt. Na verdiscontering van de sociale-achtergrondkenmerken voegt de etnische herkomst nagenoeg niets meer toe in deze verklaring⁸. Dit geldt voor de groep leerlingen binnen en voor de groep leerlingen buiten de gebieden. Eén uitzondering moet worden gemaakt op dit algemene beeld: voor de verklaring van verschillen in onderwijsniveaus binnen de OVG's is er wel enige - zij het relatief geringe - invloed van etnische herkomst.

6 Conclusies

Er bestaan grote verschillen in sociaal-etnische achtergronden van leerlingen binnen en leerlingen buiten onderwijsvoorrangsgebieden. OVG's kenmerken zich vooral door veel hogere percentages allochtone doelgroepeleringen en veel lagere percentages leerlingen die niet tot de OVB-doelgroepen behoren. Opvallend is overigens dat volgens de huidige criteria van het OVB ruim 40 procent van de leerlingen als achterstandsl leerlingen worden beschouwd. Het is de vraag of dit wel terecht is en of een aanscherping van de regelgeving niet gepast is - dit laatste uiteraard met een herverdeling van de daarmee vrijkomende gelden over de 'echte' achterstandscategorieën.

Een vergelijking van de OVG's naar schooltype laat zien dat het vooral de lagere onderwijsniveaus - en dan met name het ibo en lbo - zijn die aan een OVG participeren; de hogere niveaus (havo/vwo en vwo) komen nagenoeg niet voor binnen een OVG. In het alge-

meen bestaan er niet-onaanzienlijke verschillen in toetsprestaties tussen leerlingen op scholen binnen en leerlingen buiten gebieden. Nader analyse maakt echter duidelijk dat deze grotendeels verdwijnen als rekening wordt gehouden met het verschil in onderwijsniveau tussen OVG's en niet-OVG's. Wanneer vervolgens ook nog het verschil in sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulaties wordt verdisconteerd dan blijft er niet meer over dan een verschil van 1 toetspunt bij een gemiddelde van 50. Het voorafgaande samenvattend: verschillen tussen OVG's en niet-OVG's betreffen verschillen in toetsprestaties die nagenoeg geheel kunnen worden herleid tot verschillen in onderwijsniveau (ofwel schooltype) en sociaal-etnische achtergronden op gezinsniveau. Wat het effect van OVG-participatie en de in het kader daarvan ondernomen activiteiten zal zijn op de prestaties, daarop zal mettertijd pas meer zicht worden gekregen.

Analyses waarmee het relatieve gewicht van sociale achtergronden en etnische herkomst is bepaald bij de verklaring van verschillen in onderwijsniveau en prestaties maken duidelijk dat OVG's daarin nauwelijks verschillen van niet-OVG's. Als rekening wordt gehouden met de sociale achtergronden van de leerlingen (i.c. het opleidings- en beroepsniveau van hun ouders) dan verdwijnen de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen bijna geheel. Alleen binnen gebieden is er enige extra invloed van etnische herkomst op onderwijsniveau. Dit resultaat wil overigens niet zeggen dat de achterstanden van de 1.90-leerlingen niets van doen hebben met hun etnische herkomst. Immers, door de concentratie van een zeer groot deel van hun ouders in de laagste opleidings- en beroepsniveaus kan hier met evenveel recht worden gesproken van een etnisch als van een sociaal verschijnsel.

Noten

- 1 Deze categorie wordt ook wel aangeduid als 'Nederlandse arbeiderskinderen'. Helemaal correct zijn beide benamingen niet. Het betreffen namelijk niet allemaal kinderen van arbeiders; bovendien bevat de categorie ook allochtone kinderen die niet tot de OVB-doelgroepen behoren, zoals

- Fransen, Duitsers, Engelsen, etc.
- 2 De verschillen tussen de in de tabellen en in paragraaf 2 genoemde aantallen leerlingen zijn het gevolg van 'missing values'. Analyses met betrekking tot de meeste relevante kenmerken wijzen overigens niet uit dat de non-respons selectief zou zijn (vgl. Driessen & Van der Werf, 1992a).
 - 3 Waarschijnlijk ligt het precieze percentage ergens tussen de 40 en 48 in. VOCL'89 kent als na-deel dat scholen in de Randstad wat ondervertegenwoordigd zijn (m.n. Amsterdam). Een voordeel van VOCL'89 ten opzichte van de LEO-onderzoeken (Landelijke Evaluatie OVB) is echter dat de gegevens over de gezinsachtergronden (o.a. opleiding en etniciteit) van de ouders zelf verkregen zijn en niet via de scholen. In de LEO-onderzoeken in het basisonderwijs zijn de scholen en ouders direct belanghebbenden; de categorisering heeft immers gevolgen voor de omvang van het team en de aandacht voor de kinderen. In het voortgezet onderwijs, waar VOCL'89 betrekking op heeft, is de gewichtenregeling niet van toepassing. Verder zijn de gegevens over opleiding, beroep en etniciteit binnen VOCL'89 door de onderzoekers op uniforme wijze gecategoriseerd, terwijl dat binnen de LEO-onderzoeken aan de afzonderlijke scholen is overgelaten.
 - 4 Overigens wordt in Tabel 8 aandacht besteed aan een analyse waarbij niet is gecontroleerd voor onderwijsniveau.
 - 5 Vanwege de thematiek van deze publikatie is ter indicatie van de individuele achterstandskenmerken het OVB-gewicht gehanteerd. In onderzoek wordt ook wel gebruik gemaakt van een combinatie van het opleidings- en beroepsniveau van beide ouders. Ter vergelijking is nagegaan of dit tot afwijkende resultaten zou leiden. Daartoe is het opleidings- en beroepsniveau van de vader en moeder (voor zover aanwezig) gemiddeld en is vervolgens de nieuwe variabele in vier klassen van elk ca. 25 procent opgedeeld. Deze indicator van het sociaal milieu is daarna ter vervanging van het OVB-gewicht in de analyses opgenomen. Voor de 'toets totaal' zijn de bèta's: .67, .10 en .05, en de gecorrigeerde toetsscores: 50.7 en 49.3. Het beeld voor de drie afzonderlijke toetsonderdelen ligt in dezelfde lijn. De verschillen zijn dus uiterst gering en worden hoogstwaarschijnlijk veroorzaakt doordat bij de milieuvariabele de etnische herkomst sec niet is verdisconteerd. Gezien het bèta-verschil van slechts en-

kele honderdste punten is dit er tegelijkertijd een indicatie voor dat de etnische herkomst hooguit een zeer minimale rol kan spelen bij de verklaring van verschillen in toetsprestaties.

- 6 In verband met de situatie rond witte en zwarte scholen zal er sprake zijn van 'grensoverschrijdend verkeer', d.w.z. witte leerlingen zullen wellicht ook naar witte scholen gaan buiten 'hun' gebied.
- 7 Het is vervolgens de vraag of het hier om een kwalitatief of louter om een kwantitatief probleem gaat.
- 8 Vergelijk ook het slot van noot 5.

Literatuur

- Driessen, G. (1990a). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1990b). Sociaal milieu en etnische herkomst als verklaring voor verschillen in onderwijspositie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 349-357.
- Driessen, G. (1993). Socio-economic or ethnic determinants of educational opportunities? Results from the educational priority policy programme in the Netherlands. Verschijnt in: *Studies in Educational Evaluation*.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (1992a). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. Beschrijving steekproef en psychometrische kwaliteit instrumenten*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Driessen, G., & Werf, G. van der (1992b). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste leerjaar*. Nijmegen/ Groningen: ITS/RION.
- Klopprogge, J. (red.) (1989). *Voorrang voor de gebieden? Notitie over het onderwijsvoorrangsbeleid in 1988*. 's-Gravenhage: SVO.
- Klopprogge, J. (1991). *Het gewicht gewogen. Notitie over het onderwijsvoorrangsbeleid in 1990*. 's-Gravenhage: SVO.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985a). *Onderwijsvoorrangsplan*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985b). *Circulaire BO/OVB-703.218. Aanwijzing onderwijsvoorrangsgebieden per 1 augustus 1986*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

- Research voor Beleid (1987a). *Onderwijs en welzijn in onderwijsvoorrangsgebieden*. Leiden: RvB.
- Research voor Beleid (1987b). *Onderwijsvoorrangsgebieden, organisatie en management*. Leiden: RvB.
- Stimulans (1985). De ontwerp-circulaire. Nieuwsbrief, 6e nummer. *Stimulans*.
- Tesser, P., Werf, M. van der, Mulder, L., & Weide, M. (1989). *De beginfase van het voorrangsbeleid in het basisonderwijs. Verslag van het oriënterend onderzoek van de landelijke OVB-evaluatie*. Nijmegen/Groningen, ITS/RION.
- Tesser, P., Mulder, L., & Werf, M. van der (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken. Het leerlingenonderzoek*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Verhaak, C., & Brandsma, H. (1991). *Onderwijsvoorrangsgebieden op weg. Een beschrijving van de gebieden als organisatienetwerken en projectorganisaties*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Vermeulen, H., & Werf, M. van der (1989). *De plannen van de onderwijsvoorrangsgebieden. Verslag van een analyse van de OVB-gebiedsplannen*. Groningen: RION.

Manuscript aanvaard 11-1-1993

Auteur

G. Driessen is werkzaam op het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen te Nijmegen.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Abstract

Differences between pupils in and out of Educational Priority Areas

G. Driessen, *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 252-262.

One of the components of the Educational Priority Policy concerns the policy regarding the Educational Priority Areas (EPAs). Within EPAs there is an accumulation of educational disadvantages. Primary schools, secondary schools and welfare agencies work together to combat these disadvantages. This article focuses on differences between secondary education pupils in and out of EPAs. In the analyses a sample of nearly 20,000 pupils is used. The results show that there are differences between EPAs and non-EPAs concerning social and ethnic backgrounds of the pupils, level of secondary education and test scores. However, the differences in test scores can be attributed to differences in level of education which in turn can be ascribed to differences in social-ethnic backgrounds.