

De evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid

M. P. C. VAN DER WERF
*RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek,
Rijksuniversiteit Groningen*

P. TESSER
*ITS, Instituut voor Toegepaste Sociale We-
tenschappen, Nijmegen*

Samenvatting

In dit artikel wordt de opzet en uitvoering van de evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) beschreven. Na een korte uiteenzetting over de doelen en de vormgeving van het OVV wordt de voorgeschiedenis van de evaluatie gememoreerd. Daarbij wordt ingegaan op de discussie die over het onderzoeksdesign, de effectmaten en de plaats van het implementatieonderzoek is gevoerd. Vervolgens komt de inhoud van het uitvoeringsplan voor de evaluatie aan de orde. Er wordt beschreven welke deelonderzoeken in dat plan zijn opgenomen en hoe de organisatie van de uitvoering is geregeld. Meer uitgebreid wordt aandacht besteed aan het hoofdonderzoek van de evaluatie, namelijk het onderzoek naar de implementatie en de effecten van het beleid. Besproken worden het steekproefdesign, het onderzoeksmodel, de gekozen variabelen en de uitvoeringsprocedure. Ten slotte worden enkele resultaten uit een vooronderzoek gepresenteerd en enige afsluitende conclusies getrokken.

1 Inleiding

In het begin van de jaren zeventig is naar aanleiding van publikaties over onderwijskansen van kinderen in achterstandssituaties (o.a. Van Heek, 1968) een begin gemaakt met de daadwerkelijke, systematische bestrijding van de onderwijsachterstanden van kinderen uit sociaal zwakke milieus. Aan scholen waarop veel van deze leerlingen zaten werden extra leerkrachten toegekend en enkele begelei-

dingsdiensten kregen extra subsidie. In de steden Amsterdam, Rotterdam en Utrecht werden projecten opgezet en programma's ontwikkeld voor onderwijs aan kansarme leerlingen.

In 1974 werd het 'Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties' uitgebracht, waarin een meer systematisch onderwijsstimuleringsbeleid werd voorgesteld dan tot dan toe was gevoerd. Op basis van dat beleidsplan kregen scholen extra faciliteiten, afhankelijk van hun achterstandsniveau, werden extra schoolbegeleiders en consultants voor anderstaligen aangesteld en werden stimuleringsprojecten gestart, bestaande uit samenwerkingsverbanden van onderwijs- en welzijnsinstellingen. Langzamerhand werd de aandacht ook gericht op de bestrijding van onderwijsachterstanden van kinderen uit migrantengezinnen. In 1981 werd het beleidsplan 'Culturele minderheden in het onderwijs' uitgebracht. Toen reeds ontstond de wens om het onderwijsstimuleringsbeleid samen te voegen met het culturele minderhedenbeleid in wat men noemde het 'Onderwijsvoorrangsbeleid'. Deze wens werd in 1984 concreetiseerd in een wetsvoorstel voor het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) en kort daarna in het Onderwijsvoorrangsplan 1985-1989. Vooruitlopend op de parlementaire afhandeling van het wetsvoorstel is in september 1986 begonnen met het OVV. Door afwijzing van het wetsvoorstel in de Eerste Kamer is de wettelijke basis voor het beleid nog steeds niet gelegd. Wel is bepaald dat het beleid in ieder geval tot 1990 zal worden gevoerd overeenkomstig het wel goedgekeurde Onderwijsvoorrangsplan (zie voor een meer volledig historisch overzicht het ARBO-advies 'Voorrang aan achterstand', 1988).

In het Onderwijsvoorrangsplan is bepaald dat het beleid moet worden geëvalueerd om de effecten ervan vast te stellen. Vanaf 1984 zijn daarom diverse voorstudies verricht om te komen tot een acceptabel en uitvoerbaar evaluatieplan. Tijdens de voorbereiding van de evaluatie zijn discussies gevoerd over de te hanteren effectmaten, over de mate waarin aandacht moet worden besteed aan de implementatie van het beleid en over het evaluatie-

design. Voor een goed begrip van deze discussies is een korte uiteenzetting over de doelstellingen en vormgeving van het OVB noodzakelijk.

2 *Doelstellingen en vormgeving van het OVB*

De algemene doelstelling van het OVB wordt in het Onderwijsvoorrangsplan als volgt geformuleerd: 'Het Onderwijsvoorrangsbeleid is erop gericht door middel van een samenspel van gerichte maatregelen individuele scholen en welzijnsinstellingen, dan wel scholen en welzijnsinstellingen in een samenwerkingsverband verenigd, in staat te stellen onderwijsachterstanden van leerlingen van 4-18 jaar ten gevolge van sociale, economische en culturele omstandigheden op te heffen of te verminderen' (p. 5). Met het beleid worden in de eerste plaats cognitieve doelen nagestreefd, zoals het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden, wat dient te resulteren in een 'zo hoog mogelijk ontwikkelingsniveau'. Dit komt ook tot uitdrukking in het Ontwerp van wet op het Onderwijsvoorrangsbeleid en de Memorie van Toelichting daarop. Daarin staat het als volgt: 'De effecten van het OVB zullen in elk geval tot uitdrukking moeten komen in een verbetering van de ontwikkelingskansen en mede daardoor van de onderwijsleerprestaties van leerlingen in het primair en secundair onderwijs, waardoor mede de algemene doelstelling van dit onderwijs, met name voor leerlingen uit kansarme milieus, beter haalbaar wordt.'

Het OVB bestaat uit twee componenten, te weten het gebiedenbeleid en het formatiebeleid. Het gebiedenbeleid houdt in dat gebieden met een cumulatie van sociale, economische en culturele problemen, faciliteiten krijgen voor coördinatie van voorrangsactiviteiten en voor het uitvoeren van specifieke projecten. Voorrangsgebieden bestaan uit samenwerkingsverbanden van 10 tot 20 scholen voor basis- en voortgezet onderwijs en welzijnsinstellingen. In totaal zijn 70 gebieden aangewezen als onderwijsvoorrangsgebied. Het belangrijkste criterium voor aanwijzing is de 'voorrangscore' geweest. De voorrangscore is de gemiddelde basisschoolscore van het gebied. De basisschoolscore wordt als volgt berekend: $0,75 \times$ percentage leerlingen

uit etnische minderheden + de SE-factor. De SE-factor geeft het percentage achterstandsleerlingen aan van de basisschool. Deze factor is opgebouwd uit enkele kenmerken van de leefsituatie van de leerling. De zo verkregen voorrangsscore kan per gebied variëren van minimaal 0 tot maximaal 275. De geselecteerde gebieden hebben alle een voorrangsscore van boven de 172. De gebieden hebben een gebiedsplan opgesteld dat moet functioneren als leidraad bij de uitvoering van de geplande activiteiten. De plannen beslaan gemiddeld een periode van vier jaar.

De formatiecomponent van het OVB houdt in dat aan individuele scholen waarop veel kinderen uit lagere sociale klassen en uit migrantengezinnen zitten extra personeelsformatie wordt toegekend. Hiertoe wordt aan de leerlingen een weegfactor gegeven: kinderen van ouders met een laag opleidings- en beroepsniveau krijgen een gewicht van 1.25 en kinderen uit migrantengezinnen een gewicht van 1.90. Ook leerlingen die in internaten of pleeggezinnen wonen en leerlingen van wie de ouders een trekkend bestaan leiden, krijgen een gewicht (respectievelijk 1.4 en 1.7). Leerlingen die niet tot één van de genoemde groepen behoren, krijgen een weegfactor van 1. Per school wordt het gewogen aantal leerlingen gedeeld door het werkelijke aantal en vermenigvuldigd met 100. Op basis van de resulterende score, die kan variëren van 100 tot 190, wordt de personeelsformatie (basisformatie genoemd) toegekend.

3 *Voorstellen voor het evaluatiedesign*

In het eerste voorstel voor de evaluatie van het OVB van Hofstee, Koster en Meijnen (1984) wordt het belang onderstreept van onderzoek naar de vraag of de met het beleid beoogde effecten, namelijk het opheffen of althans verminderen van de onderwijsachterstanden, inderdaad optreden. De evaluatie moet daarom in de eerste plaats gericht zijn op het peilen van onderwijsachterstand in de tijd. Hofstee et al. stellen dan ook voor op leerlingniveau herhaalde metingen van leerprestaties te verrichten bij opeenvolgende cohorten leerlingen in het tweede, vijfde en achtste leerjaar van het basisonderwijs en het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. De prestaties van de leerlingen uit achterstandsgroepen op OVB-

scholen dienen te worden afgezet tegen een normgroep van alle leerlingen, zowel door toetsing van verschillen tussen opeenvolgende leerjaren van dezelfde cohorten leerlingen als door toetsing van verschillen tussen opeenvolgende cohorten leerlingen in dezelfde leerjaren. Voor het samenstellen van de normgroep wordt een representatieve steekproef van 1 op 20 scholen voorgesteld, te trekken uit alle Nederlandse basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. Deze steekproef wordt aangevuld met in beginsel alle scholen in de OVB-gebieden.

In hun reactie op het voorstel van Hofstee et al. maken Beem, Pijl en Scheerens (1986) enkele kritische kanttekeningen bij de voorgestelde longitudinale opzet waarbij herhaalde metingen op leerlingniveau zullen plaatsvinden. Aangezien Hofstee et al. niet alle cohorten in hetzelfde leerjaar laten starten, zijn de metingen over de factoren tijd en leerjaar slechts gedeeltelijk herhaald, hetgeen leidt tot problemen bij het ontwerpen van een statistisch model. Bovendien worden herhaalde metingen op leerlingniveau organisatorisch onaantrekkelijk en te kostbaar geacht. Als alternatief stellen Beem et al. daarom voor alleen herhaalde metingen op schoolniveau uit te voeren. Ook dan kunnen alle bovengenoemde verschillen worden getoetst. Wel dient dan gewerkt te worden met afzonderlijke statistische modellen voor basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs.

Een tweede kritische kanttekening die Beem et al. plaatsen bij het voorstel van Hofstee et al. heeft betrekking op het ontbreken van controlegroepen in het design, zodat causale uitspraken over beleidseffecten onmogelijk zijn. Zij pleiten daarom voor een quasi-experimenteel onderzoeksdesign waarin vier groepen scholen worden opgenomen, namelijk OVB gebiedsscholen, individueel gefaciliteerde scholen, niet-gefaciliteerde scholen en scholen die zijn afgewezen als gebiedsschool als (quasi)controlegroep. Deze laatste groep scholen moet voorrangsscores hebben die zoveel mogelijk gelijk zijn aan die van de geselecteerde groep.

In een reactie op het voorstel van Beem et al. stelt Hofstee dat het omvormen van de referentiegroep tot een (niet-equivalente, quasi) controlegroep leidt tot een ernstige verzwakking van het evaluatiedesign. Daarmee wordt immers de belangrijkste functie van de eva-

luatie voor de politieke en publieke discussie, namelijk het in de tijd peilen van onderwijsachterstanden, opgevat als discrepantie tussen OVB doelgroepleerlingen en landelijke referentiegroepen, opgeofferd (Hofstee, 1986).

De bezwaren tegen de voorstellen van Hofstee et al. enerzijds en die van Beem et al. anderzijds hebben geleid tot een evaluatieopzet waarin elementen uit beide voorstellen zijn gecombineerd tot het meest sterke en tegelijkertijd organisatorisch en financieel meest haalbare design (zie paragraaf 7.1).

4 *Discussie over de effectmaten*

In het eerste voorstel voor de evaluatie van het OVB stellen Hofstee et al. (1984) voor toetsen af te nemen voor het meten van onderwijsleerprestaties en intelligentie. De af te nemen toetsen voor onderwijsleerresultaten zouden minimale, communale leerdoelen moeten meten en zo 'onschools' mogelijk moeten zijn. Voorgesteld wordt in het basisonderwijs toetsen voor taal en rekenen en in het voortgezet onderwijs toetsen voor Nederlands, Engels en wiskunde af te nemen. De intelligentietests zouden een minimaal beroep moeten doen op aangeleerde, cultuurgebonden vaardigheden, en bij voorkeur geheel non-verbaal zijn. Als aanvullende effectmaat wordt voorgesteld doorstroom- en afstroomgegevens bij te houden.

In een latere studie werken Doddema-Winsemius en Hofstee (1985) de voorgestelde effectmaten verder uit. Met betrekking tot leerprestaties blijven de conclusies gelijk. De stelling dat er alleen non-verbale intelligentietests dienen te worden afgenomen, wordt genuanceerd. Aanvullend worden nu ook verbale tests genoemd. Hiermee komen zij tegemoet aan de wens van Jungbluth en Meijnen (1986) om de verbale tests zowel als zelfstandige effectvariabele als correctievariabele ten opzichte van leerprestaties te hanteren. Daarnaast wordt voorgesteld sociaal-emotionele effecten te meten. Als ankerbegrip hiervoor wordt 'sociale redzaamheid' gehanteerd, waarbij een onderscheid wordt gemaakt in vaardigheden en kennis. Het meten van houdingen wordt niet wenselijk geacht vanwege het probleem van indoctrinatie en vanwege de voorwendbaarheid van houdingen.

Het voorstel van Doddema-Winsemius en Hofstee vindt een brede acceptatie bij zowel onderzoekers, het onderwijsveld als de beleidsmakers. Over de verwerping van 'houdingen' als effectmaat bestaat enige twijfel. Ten aanzien van dit punt wordt echter een pragmatisch standpunt ingenomen: als houdingen als tussendoelen worden nagestreefd of belangrijk lijken voor de verklaring van effecten wordt overwogen deze te meten.

De voorgestelde intelligentietests stuiten op grotere weerstand, vooral in het onderwijsveld. Uit een haalbaarheidsonderzoek van het RION en Intomart (Hoeben & Schaveling, 1986) blijkt dat veel schoolhoofden tegen afname van intelligentietests zijn. Deze weerstanden zijn waarschijnlijk te verklaren uit angst van scholen voor stigmatisering en uit een brede maatschappelijke doorwerking van de wetenschappelijke discussies over intelligentie-metingen (SVO, 1986). Ondanks deze weerstanden zijn de intelligentiemetingen in de voorgestelde vorm opgenomen in het evaluatieplan.

5 *De plaats van het implementatieonderzoek*

In het programmaproject van Hofstee et al. (1984) wordt als doel van het implementatieonderzoek genoemd het vaststellen van de wijze waarop de beleidsinstrumenten en -middelen op gebieds-, lokaal en schoolniveau worden ingezet. Alleen met behulp van implementatiegegevens is het mogelijk om gevonden effecten van het beleid te verklaren.

In aansluiting hierop hebben Jungbluth, Buis, Driessen en Mens (1985) een voorstel voor implementatieonderzoek verder uitgewerkt. Zij komen tot verschillende deelonderzoeken: een breedteonderzoek naar de invoering van het OVB op schoolniveau, een diepteonderzoek op een beperkt aantal scholen, een beschrijvend onderzoek op gebiedsniveau en een exploratief diepteonderzoek bij scholen met extreme effectiviteitsscores.

Beem et al. (1986) maken bij deze voorstellen de volgende kanttekeningen: in de eerste plaats zou in het breedteonderzoek de 'mate van OVB-implementatie' gemeten moeten worden om daarmee de koppeling van het implementatieonderzoek met de effectmeting te versterken. Daarbij zou gebruik moe-

ten worden gemaakt van verschillende bestaande instrumenten voor schoolkenmerken. In de tweede plaats merken zij op dat diepteonderzoek van implementatievarianten bij scholen met extreme effectiviteitsscores o.a. kanskapitalisatie met zich meebrengt. Ten slotte stellen zij voor om door middel van een analytische evaluatie van het OVB hypothesen te genereren over de effectiviteit van bepaalde implementatievarianten.

In een nadere uitwerking van het eerste voorstel van Jungbluth et al. (1985) stellen Jungbluth en Meijnen (1986) dat de nadruk van het implementatieonderzoek moet liggen op de breedtestudies. De breedtestudies op schoolniveau moeten het mogelijk maken om scholen vergelijkend te beschrijven op twee hoofdcategoryën van schoolkenmerken. Hiertoe onderscheiden zij de categoryën 'algemene schoolkenmerken' (waaronder kenmerken van effectief onderwijs) en 'typische onderwijsvoorrangsactiviteiten' (aanbodkenmerken voor achterstandsgroepen en in dit verband nagestreefde doelen). Op het meten van de 'mate van implementatie' en de koppeling van het implementatieonderzoek aan het effectonderzoek wordt niet nader ingegaan. Betreffende het onderzoek bij scholen met extreme effectiviteitsscores merken Jungbluth en Meijnen op dat dit vooral is bedoeld om tekortkomingen in de evaluatieopzet op te sporen en om tot suggesties voor toekomstig beleid te komen.

Het uitvoeringsplan voor de evaluatie baseert zich grotendeels op de voorstellen voor implementatieonderzoek van Jungbluth et al. (1985) en de uitwerking daarvan door Jungbluth en Meijnen (1986). De nadruk ligt op de breedtestudies op in eerste instantie schoolniveau en in tweede instantie gebiedsniveau. Voor de dieptestudies wordt verwezen naar de lange termijn. Over de koppeling van het implementatieonderzoek op schoolniveau aan het effectonderzoek worden geen uitspraken gedaan. In paragraaf 7.1 wordt beschreven hoe deze koppeling feitelijk in de uitvoering van de evaluatie wordt gerealiseerd.

6 *Het uitvoeringsplan voor de evaluatie*

In het uitvoeringsplan voor de OVB-evaluatie (Kloprogge, 1986) worden als kernvragen genoemd:

- a. De vraag of het beleidsprogramma leidt tot de beoogde effecten, door het opheffen of althans verminderen van onderwijsachterstanden ten gevolge van sociale, economische en culturele omstandigheden.
- b. De vraag welke factoren in concreto verantwoordelijk zijn voor de mate waarin het programma effect sorteert.

Het centrale deel van de evaluatie bestaat uit longitudinale onderzoeken in het basis- en voortgezet onderwijs. In deze onderzoeken worden tweejaarlijks testen voor het meten van leerprestaties, intelligentie en sociale redzaamheid afgenomen en worden gegevens verzameld over de implementatie van het OVB. De onderzoeken in het basisonderwijs zijn gestart in september 1988, nadat door het ITS en het RION de voorbereidingen daartoe waren getroffen. In de volgende paragraaf wordt meer informatie verstrekt over de opzet en de wijze van uitvoering. Op dit moment kunnen nog geen resultaten worden gerapporteerd. De onderzoeken in het voortgezet onderwijs zijn gestart in september 1989. De uitvoering van dit onderzoek geschiedt in samenhang met de uitvoering van de evaluatie van de basisvorming in het voortgezet onderwijs.

Ten behoeve van de longitudinale onderzoeken in het basisonderwijs is in 1987 begonnen met de constructie van toetsen. Door het CITO zijn reken- en taaltoetsen ontwikkeld (Van Bergen, 1989). De testen voor het meten van intelligentie en sociale redzaamheid zijn ontwikkeld door het RION (Doddema-Winsemius & Van der Werf, 1988).

In 1987/1988 is een oriënterend onderzoek uitgevoerd in het basis- en voortgezet onderwijs ter vaststelling van de beginsituatie van de scholen en gebieden en van de wijze waarop op de scholen en in de gebieden het OVB is geïntroduceerd. In hetzelfde onderzoek zijn ook de instrumenten voor het meten van de implementatie van het OVB uitgetoetst. Het onderzoek is uitgevoerd door het ITS en het RION gezamenlijk. Verderop worden enkele resultaten gerapporteerd (zie paragraaf 8).

Eveneens in 1987/1988 is een analyse gemaakt van de gebiedsplannen van de onderwijsvoorrangsgebieden met als doel na te gaan of de gebiedsplannen goede plandocumenten zijn, of de doelen en voorgenomen activiteiten van de gebieden overeenkomen met de be-

leidsdoelen van het OVB en wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen de gebieden. Dit onderzoek is eveneens door het RION en het ITS gezamenlijk uitgevoerd. Voor de resultaten van dit onderzoek wordt verwezen naar Vermeulen en Van der Werf (1989).

Naast deze onderzoeken is een aantal specifieke projecten voorzien of reeds in uitvoering: een onderzoek in enkele gebieden, een onderzoek naar de relatie tussen OVB en de basiseducatie, een onderzoek naar de percepties en aspiraties van buitenlandse gezinnen, een onderzoek naar specifieke projecten voor buitenlandse meisjes, een onderzoek naar het OVB in het speciaal onderwijs, een onderzoek naar de ondersteuning, een onderzoek naar ervaringen en problemen van de betrokkenen bij OVB.

Voor de evaluatie is 1.5 miljoen gulden per jaar uitgetrokken door het Ministerie van O & W. De evaluatie wordt gecoördineerd door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO). Het centrale deel van de evaluatie wordt gezamenlijk uitgevoerd door het ITS en het RION. Specifieke onderzoeken worden aanbesteed bij andere onderzoeksinstituten of universiteiten. Een projectgroep, ingesteld door de Minister van O & W, treedt op als intermediair tussen de onderzoekers en de beleidsmakers. Alle onderzoeksvorstellen worden beoordeeld door een externe SVO beoordelingscommissie.

7 *Het longitudinale implementatie- en effectonderzoek in het basisonderwijs*

7.1 *Onderzoeksontwerp*

In de longitudinale onderzoeken in het basisonderwijs worden zowel de implementatie als de effecten van het OVB onderzocht. De onderzoeksoepzet kan worden gekarakteriseerd als een combinatie van quasi-experimenteel onderzoek en longitudinaal cohortonderzoek. Vanwege de organisatorische en financiële haalbaarheid van de evaluatie worden echter geen herhaalde metingen op leerlingniveau uitgevoerd, maar worden scholen of liever gezegd klassen gevolgd. Het gaat hier om de klassen 4, 6 en 8. Deze klassen worden tweejaarlijks getest. Binnen de klassen kan telkens een groot deel van de leerlingen worden teruggevonden, maar ten gevolge van tussentijdse in- en uitstroom van leerlingen kan

de klassamenstelling veranderen.

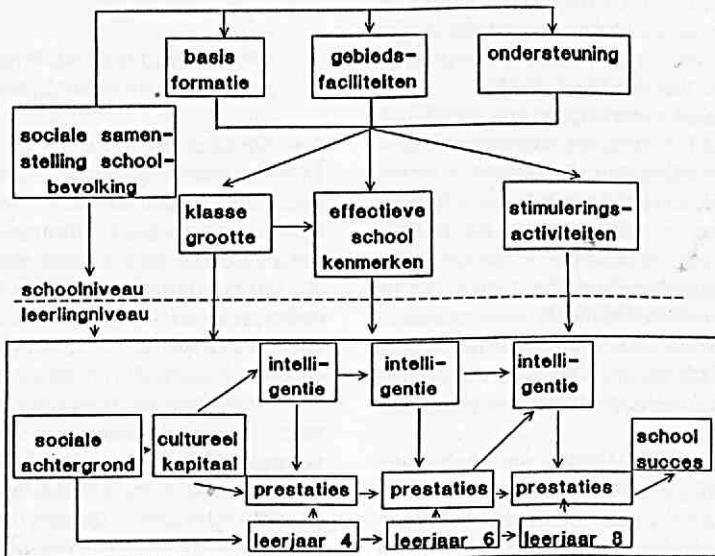
Het steekproefdesign ziet er als volgt uit: de kern van de steekproef is een 3,5% random steekproef uit alle basisscholen. Dit is de door Hofstee et al. (1984) gewenste referentiegroep. Deze kernsteekproef is gestratificeerd op basis van de gebiedenfactor en de schoolscorefactor. De gebiedenfactor heeft twee niveaus, scholen die tot een gebied behoren en niet-gebiedsscholen. De schoolscores weerspiegelen de sociale en etnische samenstelling van de scholen en daarmee de hoeveelheid formatie op basis van de formatiecomponent van het OVB. Ze hebben een bereik van 100 tot 190 (zie paragraaf 1). Relevante scheidingspunten zijn 105 en 115. De scheidingspunten resulteerden in een factor met drie niveaus. Deze stratificatie van de kernsteekproef leverde zes strata op. Strata met minder dan 100 scholen in de kernsteekproef zijn aangevuld tot honderd. De resulterende steekproef bestaat uit 826 scholen (zie voor een meer uitgebreide beschrijving van de wijze van steekproeftrekking Tesser & Mulder, 1987).

Dit design maakt het enerzijds mogelijk uitspraken te doen over de effecten van het OVB in de tijd door de prestaties van de leerlingen uit de doelgroepen van het OVB af te

zetten tegen die van de referentiegroep. Anderzijds biedt het design de mogelijkheid verschillen te toetsen tussen gebiedsscholen en niet-gebiedsscholen en tussen scholen met geen of nauwelijks, redelijk veel en veel extra formatie op basis van de OVB formatiecomponent.

Het onderzoek naar de implementatie van het OVB wordt uitgevoerd op dezelfde scholen als waar het effectonderzoek plaatsvindt. Daartoe worden op zowel school- als klassenniveau gegevens verzameld. Op deze wijze kunnen de gegevens over de implementatie van het OVB worden gekoppeld aan het effectonderzoek. Voor het opsporen van factoren waaraan de eventuele effecten van het OVB kunnen worden toegeschreven is een multi-level model ontwikkeld waarin de relaties tussen variabelen op schoolniveau en variabelen op leerlingniveau worden beschreven. Dit model ziet er als volgt uit:

Het model heeft twee niveaus, een schoolniveau en een leerlingniveau. In het model wordt verondersteld dat schoolvariabelen effect hebben op de parameters van het individuele model. Schooleffecten zijn dan effecten op de intercepten en slopes van de regressies van prestaties op gezinsfactoren, sociale achtergrond etc. binnen scholen. Op basis van de



Figuur 1 Multi-level model voor verschillen in schoolsucces

literatuur over schooleffectiviteit en onderwijs voor kinderen uit achterstandssituaties wordt verondersteld dat leerlingprestaties beïnvloed kunnen worden door school- en instructiekenmerken die positief samenhangen met de leerprestaties van alle leerlingen en door specifieke stimuleringsactiviteiten voor achterstandsleerlingen. Materiële en personele faciliteiten en extra begeleiding hebben alleen effect via deze variabelen. Klassegrootte zal hetzij een direct, het zij een indirect – via de kenmerken van effectieve instructie – effect hebben. De onderzoeksresultaten tot nu toe geven hierover geen uitsluitsel. De situatie wordt verder gecompliceerd door de situatie dat scholen deel kunnen uitmaken van een onderwijsvoorrangsgebied (op basis van de gebiedencomponent van het OVB). In feite brengt de gebiedencomponent een nieuw niveau in het model. Voorlopig beperken we ons echter door de gebiedencomponent te behandelen als een extra OVB facilitering die via de kenmerken van effectief onderwijs en de stimuleringsactiviteiten effect zal hebben (zie voor een meer uitgebreide bespreking van het model en van de variabelen Tesser & Van der Werf, 1989).

7.2 *Uitvoeringsprocedure*

In mei 1987 zijn de scholen uit de steekproef schriftelijk benaderd met informatie over de evaluatie en het verzoek medewerking daaraan te verlenen. Behalve de schooldirecteuren is ook aan de besturen van de scholen informatie verstrekt. Daarnaast is contact geweest met de coördinatoren van de betrokken gebieden. In juni/juli zijn de scholen gebeld. Aan de scholen die aan de evaluatie wilden meewerken is gevraagd een aantal gegevens te verstrekken over aantallen leerlingen, combinatieklassen, parallelklassen e.d. Indien een school weigerde werd deze vervangen door een school uit het overeenkomstige scholenstratum.

In augustus zijn de scholen die bereid waren mee te doen aan de evaluatie gebeld door de testleiders die deze scholen gingen bezoeken voor het maken van afspraken. De testleiders hadden van tevoren een uitgebreide instructie en een training voor de testafname gehad. Alle testleiders hadden enige jaren onderwijservaring en/of reeds ervaring met het klassikaal afnemen van toetsen. Elke school is in principe drie dagen bezocht voor het afne-

men van de testen voor rekenen, taal, intelligentie en sociale redzaamheid in groep 4, 6 en 8 en voor het inzamelen van de al eerder opgestuurde vragenlijsten voor directeuren en leerkrachten. De taaltesten werden voorafgegaan door een vragenlijstje voor het verkrijgen van achtergrondgegevens over de leerlingen. Aan de leerlingen werden vragenlijsten aan de ouders meegegeven voor het verzamelen van gegevens over opleiding en beroep, deelname aan culturele activiteiten en onderwijsstimulerend gedrag. Deze vragenlijsten zijn via de school opgestuurd aan de onderzoekers. Het was de bedoeling de dataverzameling voor de kerstvakantie af te ronden. Dat bleek in de praktijk niet haalbaar. Begin maart 1989 zijn de laatste gegevens binnengekomen.

Aan de scholen is een rapportage over de toetsresultaten toegezegd. Daarin worden de toetsresultaten voor taal en rekenen van elke leerling afgezet tegen het landelijk gemiddelde. Na afhandeling van de schoolrapporten kon in september 1989 worden begonnen met de analyse van de gegevens ten behoeve van de rapportage over de eerste fase van de longitudinale onderzoeken in het basisonderwijs.

8 *Enkele resultaten uit het oriënterend onderzoek*

8.1 *Opzet en uitvoering van het oriënterend onderzoek*

Het oriënterend onderzoek in het basisonderwijs is opgezet overeenkomstig de longitudinale onderzoeken. Er zijn gegevens verzameld over leerlingen en over school- en klas kenmerken. De gegevens over school- en klas kenmerken zijn verkregen met behulp van deels schriftelijke, deels mondelinge vragenlijsten bij directeuren en bij de leerkrachten van groep 4, 6 en 8. De school- en klasgegevens hebben betrekking op materieel-structurele schoolkenmerken (b.v. schoolgrootte, hoeveelheid formatie, e.d.), kenmerken van effectief onderwijs op school- en klasniveau, stimuleringsactiviteiten en de wijze van introductie van het OVB op de scholen. De gegevens over leerlingen gaan over het leerlingcohort 1986, dat wil zeggen de leerlingen die in het schooljaar 1986-1987 in het laatste leerjaar van de onderzochte basisscholen hebben gezeten. De belangrijkste gegevens be-

treffen het advies voor de keuze van het schooltype in het voortgezet onderwijs, het leerlinggewicht voor de formatieregeling en het beroep en de opleiding van de ouders. De leerlinggegevens zijn overgenomen uit de leerlingadministraties van de onderzochte scholen.

Er is gewerkt met een steekproef van basischolen conform de indeling in groepen scholen zoals in het longitudinale onderzoek (zie par. 7.1). De dataverzameling heeft plaatsgevonden in de periode februari-april 1988. De scholen zijn eerst per brief op de hoogte gesteld van het onderzoek en vervolgens telefonisch benaderd voor medewerking. Van de oorspronkelijk aangeschreven scholensteekproef heeft uiteindelijk ruim 50 procent aan het onderzoek meegedaan. De uitgevallen scholen zijn vervangen door reservescholen uit dezelfde groep. In totaal zijn er gegevens verkregen over 202 scholen en 3623 leerlingen. Weigering tot deelname aan het oriënterend onderzoek heeft zich bij scholen in voorrangsgebieden aanzienlijk minder voorgedaan dan bij niet-gebiedsscholen. Van de gebiedsscholen uit de oorspronkelijke steekproef heeft 65 procent meegedaan. Van de niet-gebiedsscholen 48 procent. Vergelijking van de adviezen voor voortgezet onderwijs van de leerlingen van de scholen uit de referentiesteekproef met landelijke gegevens wijst uit dat de opgetreden uitval de representativiteit van de referentiesteekproef niet ernstig heeft aangetast.

In de volgende paragrafen wordt gerapporteerd over de onderwijsachterstanden van de OVB-doelgroepen, over verschillen hierin tussen scholen en over de perceptie en de betekenis van onderwijsvoorrang op schoolniveau.

8.2 Achterstanden van de OVB doelgroepen en verschillen tussen scholen

Ten behoeve van de evaluatie van het OVB is het interessant om na te gaan hoe het na een jaar uitvoering van het beleid staat met de onderwijsachterstanden van de doelgroepen van het OVB. Voor de beantwoording van deze vraag beschikken we over de adviezen voor voortgezet onderwijs van het cohort leerlingen dat in het schooljaar 1986/1987 in het laatste leerjaar van het basisonderwijs zat. Deze leerlingen hebben dus een jaar het OVB meegemaakt. Op basis van de weegfactoren uit de OVB-formatieregeling is de cohort 86 steekproef verdeeld in drie hoofdgroepen: de 1.90-leerlingen, de 1.25-leerlingen en de 1.00-leerlingen. Om uitsluitsel te krijgen over de onderwijsachterstanden van de OVB doelgroepen is gekeken naar de relatie tussen weegfactor en advies voor de keuze van het schooltype in het v.o. De gegevens staan in Tabel 1.

De kans op een LBO-advies is bij de OVB-doelgroep leerlingen 2,5 keer zo groot als bij de overige leerlingen. De omgekeerde trend geldt voor de HAVO-VWO-adviezen. Vergelijken we de OVB doelgroep leerlingen met de referentiegroep, dan blijkt de kans op een LBO-advies voor de 1.25 en de 1.90 leerlingen 1,5 keer zo groot als voor de 'gemiddelde leerling' in het basisonderwijs. De kans op een VWO-advies is voor de 1.25 leerlingen de helft en voor de 1.90 leerlingen meer dan tweederde kleiner dan voor de leerlingen uit de referentiegroep.

Opmerkelijk zijn de geringe verschillen tussen de 1.25 en de 1.90 leerlingen. Hoewel de gegevens over herkomstland, beroepsniveau en opleidingsniveau van de ouders door het grote aantal ontbrekende gegevens

Tabel 1 Adviezen van de leerlingen uit cohort 86 naar gewichtscategorie (in procenten)

	LBO	MAVO	HAVO	VWO
1.00-leerlingen*	17	29	28	26
1.25-leerlingen**	43	34	15	9
1.90-leerlingen**	43	33	19	5
alle leerlingen*	28	33	22	17

* referentiesteekproef

** totale steekproef

verre van compleet zijn, bestaan er aanwijzingen dat wanneer rekening wordt gehouden met deze drie factoren de verschillen tussen beroepsniveau en tussen herkomstland wegvallen. De verschillen in adviezen tussen de 1.25 leerlingen en de 1.90 leerlingen kunnen dan volledig worden toegeschreven aan de verschillen in opleidingsniveau van de vaders van de leerlingen (zie Tesser, Van der Werf, Mulder & Weide, 1989).

Uit deze gegevens blijkt dat het OVB in het algemeen na een jaar nog niet veel effect heeft gehad op de adviezen van de doelgroep leerlingen voor het voortgezet onderwijs. Het is echter mogelijk dat ten aanzien van deze adviezen wel verschillen tussen scholen bestaan.

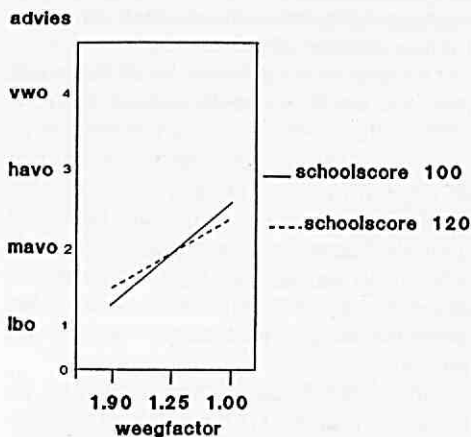
De relaties tussen verschillen op school- en leerlingniveau in het cohort 86 onderzoek is uitgezocht met behulp van variantiecomponentenanalyse (Longford, 1987). In dit type analyse wordt het advies van een leerling opgesplitst in drie componenten: het gemiddelde advies van alle leerlingen uit cohort 86, het gemiddelde van de school waar de leerling op zit als afwijking van het landelijk gemiddelde en de mate waarin het advies van de leerling afwijkt van het schoolgemiddelde. Van de laatste twee componenten worden de varianties geschat. De verhouding tussen de varianties geeft aan in welke mate verschillen in advies kunnen worden toegeschreven aan scholen dan wel aan leerlingen.

De schatting van de variantie van de tussen scholencomponent van de adviezen van cohort 86 komt uit op .049, die van de tussen leerlingencomponent op .996. De verschillen in advies tussen leerlingen binnen scholen zijn vele malen groter dan de verschillen tussen scholen. Nog geen vijf procent van de totale variantie in advies is tussen-scholenvariantie. De conclusie dat onderwijsresultaten van leerlingen veel meer door leerlinggebonden buitenschoolse factoren worden bepaald dan door binnenschoolse factoren ligt voor de hand.

Toch moeten we hiermee uitkijken. De tussen-scholenvariantie heeft betrekking op de gemiddelden van scholen en is dus 'gespreid' over alle leerlingen. Kleine veranderingen in de tussen-scholencomponent kunnen daardoor binnen de totale groep leerlingen een relatief groot effect hebben. Voor het OVB is vooral interessant in welke mate verschillen in advies tussen scholen worden bepaald door de

sociale achtergrond van de leerlingen. Om daar iets over te kunnen zeggen is in het analysemodel een effect op individueel niveau van de weegfactor opgenomen. De tussen scholen- en tussen-leerlingenvarianties veranderden daardoor aanzienlijk. De tussen-scholenvariantie daalt van .049 naar .032, een afname met ongeveer 35 procent. Zo'n 35 procent van de verschillen tussen scholen kan worden toegeschreven aan een op alle scholen gelijk effect van de weegfactor.

Dit betekent dat het effect van de weegfactor niet op alle scholen gelijk is en dat sommige scholen dus beter in staat zijn te compenseren voor het sociaal en cultureel milieu van de leerlingen dan andere scholen. De vraag die dan rijst is of dit een effect is van het OVB. Met andere woorden: leidt de extra personele ruimte die scholen krijgen in het kader van het OVB tot hogere adviezen voor voortgezet onderwijs voor de doelgroep leerlingen? Scholen met een hoge schoolscore hebben meer personele ruimte dan scholen met een lage schoolscore. De extra personele ruimte wordt gedeeltelijk gebruikt voor het verkleinen van de klassen, gedeeltelijk voor andere activiteiten. Wanneer de schoolscore, het aantal leerlingen per formatieplaats en de gemiddelde klassegrootte worden ingebracht in het analysemodel, dan blijkt dat de schoolscore wel effect heeft op de adviezen, maar de klassegrootte en het aantal leerlingen per formatieplaats niet. In Figuur 2 zijn de relaties tussen de ad-



Figuur 2 Relatie tussen weegfactor en advies bij verschillende schoolscores

viesscores en de weegfactoren op twee scholen afgebeeld. De ene school heeft een schoolscore van 100, de andere een schoolscore van 120. Het gaat hierbij om schattingen op basis van de analyseresultaten. Uit Figuur 2 valt af te lezen dat de 1.90 leerlingen hogere adviezen krijgen naarmate de schoolscore hoger is. Voor de 1.00 leerlingen geldt het omgekeerde.

Uit nadere analyse (zie Tesser et al., 1989) blijkt echter dat deze effecten niet eenduidig geïnterpreteerd kunnen worden. De oorzaak van de gevonden effecten is vermoedelijk de wat hogere sociale achtergrond van de 1.00 leerlingen op scholen met een lage schoolscore. Het ontbreken van significante effecten van de personele ruimte en de groepsgrootte is opmerkelijk. Hieruit blijkt dat in de beginfase van het OVB het beschikken over extra personele ruimte en de daarmee samenhangende kleinere klassen geen effect heeft op de adviezen van de leerlingen.

In de volgende paragraaf zal duidelijk worden dat dit vermoedelijk voor een belangrijk deel kan worden toegeschreven aan de geringe mate waarin het OVB in de scholen leeft.

8.3 *Het voorrangsbeleid in de scholen*

In het oriënterend onderzoek zijn op schoolniveau gegevens verzameld over de kennis en perceptie van het OVB en over de wijze waarop in de scholen aan het OVB vorm wordt gegeven. Uit de resultaten komen grote verschillen naar voren tussen de scholen in voorrangsgebieden en niet-gebiedsscholen. Daarbij moet worden bedacht dat het merendeel van de niet-gebiedsscholen in het onderzoek percentages doelgroepeleringen heeft die vergelijkbaar zijn met de gebiedsscholen.

Directeuren van gebiedsscholen weten veel meer van het OVB dan directeuren van niet-gebiedsscholen. Ruim veertig procent van de directeuren van niet-gebiedsscholen zegt niet of nauwelijks op de hoogte te zijn van het OVB. Dit percentage wordt niet beïnvloed door de hoeveelheid extra formatie die de scholen als gevolg van het OVB-formatiebeleid krijgen. Bij de gebiedsscholen is het overeenkomstige percentage slechts zes procent.

Hoe slecht de niet-gebiedsscholen op de hoogte zijn van het OVB wordt vooral duidelijk uit de beantwoording van de vraag of de school extra formatie krijgt in het kader van OVB. Van de niet-gebiedsscholen die feitelijk

extra OVB-formatie krijgen, blijkt niet meer dan dertien procent dit ook te weten. Van de gebiedsscholen is er daarentegen vrijwel geen enkele directeur die niet weet dat zijn school extra OVB-formatie krijgt. Wanneer directeuren niet eens weten dat ze extra formatie krijgen, wordt het wel zeer onwaarschijnlijk dat die formatie wordt ingezet voor het doel waarvoor ze bestemd is.

Aan de directeuren die wel weten dat ze extra formatie krijgen ten gevolge van het voorrangsbeleid, is gevraagd wat er met die formatie wordt gedaan. Ook op dit punt zijn er grote verschillen tussen scholen die deel uitmaken van voorrangsgebieden en niet-gebiedsscholen. Op gebiedsscholen wordt de extra formatie veel meer gebruikt voor specifieke activiteiten, gericht op verbetering van de onderwijskansen van de OVB-doelgroepeleringen. Op niet-gebiedsscholen wordt de extra formatie veel meer gebruikt voor groepsverkleining.

Ook in hun betrokkenheid bij OVB-aangelegenheden verschillen de scholen binnen en buiten de gebieden. Publikaties over het OVB, zoals het blad *Stimulans*, de OVB-brochures en artikelen over het OVB, worden meer gelezen op gebiedsscholen dan op de overige scholen. Verder nemen deze scholen vaker deel aan onderwijsvoorrangsactiviteiten, zoals OVB-themadagen, OVB-werkgroepen en OVB-activiteiten van de onderwijsbegeleidingsdienst. Aan OVB-nascholing wordt op bijna geen enkele school deelgenomen.

Wat betreft de houding tegenover het OVB zijn er niet veel verschillen tussen de scholen. De scholen die op de hoogte zijn van het beleid zijn er vrij positief over. Met uitspraken als "De doelstellingen van het OVB spreken mij aan", "Het OVB is een goede zaak" en "Het OVB moet worden voortgezet" is vrijwel iedereen het eens. Wel hebben gebiedsscholen wat meer vertrouwen in de mogelijkheden en effecten van het OVB dan de overige scholen. Ook over de faciliteitenregeling van het OVB hebben de scholen die de regeling kennen in het algemeen een positief oordeel. Vooral gebiedsscholen vinden de regeling noodzakelijk, waardevol en zinvol. Bijna alle scholen zijn het er echter over eens dat de faciliteitenregeling (te) beperkt is.

De voorbereiding van de evaluatie OVB heeft een vrij lange periode in beslag genomen. Nu al kan worden gezegd dat die lange voorbereiding een gunstig effect heeft gehad op de uitvoering van de evaluatie. Dankzij de discussies die gevoerd zijn over de opzet was het mogelijk aan de evaluatie te beginnen met een goed doordacht en uitgewerkt plan. Dit heeft de steekproeftrekking en het uitwerken van de uitvoeringsprocedure aanzienlijk vergemakkelijkt. Dankzij de discussies over de effectmaten en de uitwerking van de operationalisering daarvan konden de af te nemen tests tijdig worden opgeleverd. Misschien ook dankzij deze voorbereiding waren de weerstanden, die begin 1986 nog tegen het afnemen van tests, met name van intelligentie-tests leken te bestaan, drastisch afgenomen. In de vooronderzoeken die in 1987 zijn uitgevoerd, met name het oriënterende onderzoek, zijn vervolgens de instrumenten ontwikkeld, zijn vervolgens de instrumenten ontwikkeld en beproefd voor het verzamelen van gegevens over school- en klassekenmerken en over specifieke stimuleringsactiviteiten. Ook is in het oriënterend onderzoek ervaring opgedaan met procedures om scholen te benaderen en gegevens over leerlingen te verzamelen. Ten aanzien van dit laatste is gebleken dat scholen zeer terughoudend zijn in het verstrekken van gegevens over opleiding en beroep van ouders. Mede daarom is besloten om deze gegevens via de ouders zelf te verzamelen. Al deze voorbereidingen tezamen hebben het mogelijk gemaakt dat de eerste ronde van dataverzameling in het basisonderwijs redelijk succesvol is verlopen.

Uit de resultaten van het oriënterend onderzoek die hier zijn gerapporteerd blijkt duidelijk dat het OVB nog lang niet op alle scholen die faciliteiten ontvangen is doorgedrongen. Veel scholen weten niet eens dat de extra basisformatie die ze ontvangen op grond van de weegfactoren bedoeld is voor het verminderen van de onderwijsachterstanden van de doelgroepen van het OVB. Het hoeft dan ook geen verbazing te wekken dat de extra personele ruimte die scholen krijgen ten gevolge van deze regeling geen effect heeft op de leerlingen. Uit deze constatering blijkt eens te meer het nut van het implementatieonderzoek en de koppeling van dit onderzoek aan het effectonderzoek.

Ten slotte blijkt uit het oriënterend onderzoek dat effecten van het OVB pas op langere termijn dan een à twee jaar zijn te verwachten. Het longitudinale evaluatiedesign, waarin tweejaarlijks de onderwijsachterstanden van de doelgroepen van het OVB worden gepeild, lijkt daarom voorshands de meest geëigende onderzoeksopzet te zijn voor deze evaluatie.

Literatuur

- Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs (ARBO), *Voorrang aan achterstand. Advies over een integraal beleid ter voorkoming en bestrijding van onderwijsachterstand*. Zeist: Onderwijscentrum, 1988.
- Beem, A.L., Y. J. Pijl & J. Scheerens, *Methodologische overwegingen bij de voorbereiding van het evaluatieprogramma Onderwijsvoorrrangsbeleid (OVB)*. Den Haag: SVO, 1986.
- Bergen, J. B. A. M. van, *Verantwoording constructie toetsen voor de evaluatie van het onderwijsvoorrrangsbeleid*. Arnhem: CITO, 1989.
- Doddema-Winsemius, H. & W. K. B. Hofstee, *Operationalisering van de effecten van het Onderwijsvoorrrangsbeleid (OVB)*. Den Haag: SVO, 1985.
- Doddema-Winsemius, H. & M. P. C. van der Werf, *Het meten van intelligentie en sociale redzaamheid in de evaluatie van het onderwijsvoorrrangsbeleid. Deelrapport 1: wetenschappelijke verantwoording; Deelrapport 2: tests en handleidingen*. Groningen: RION, 1988.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedheid*. Meppel: Boom, 1968.
- Hoeben, W. Th. J. G. & J. Schaveling, *Evaluatie van het onderwijsvoorrrangsbeleid; Haalbaar?* Groningen: RION/Intomart, 1986.
- Hofstee, W. K. B., K. B. Koster & W. Meijnen, *Programmavoorstel voor evaluatieonderzoek naar de effecten van het onderwijsvoorrrangsbeleid*. Groningen: Rijksuniversiteit, 1984.
- Hofstee, W. K. B., *Reactie naar aanleiding van het eindrapport Methodologische overwegingen bij de voorbereiding van het evaluatieprogramma OVB*. Groningen: Vakgroep Persoonlijkspsychologie (interne notitie), 1986.
- Jungbluth, J., Th. Buis, G. Driessen & A. Mens, *De evaluatie van het onderwijsvoorrrangsbeleid. Voorstellen voor onderzoek naar het gebruik van OVB-faciliteiten en naar de daarbij beoogde effecten*. Nijmegen: ITS, 1985.
- Jungbluth, P. & W. Meijnen, *Resumerend advies over de vormgeving van de evaluatie van het onderwijsvoorrrangsbeleid*. Nijmegen: ITS, 1986.

- Klopprogge, J., *Uitvoeringsplan evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid 1987-1990*. Den Haag: SVO, 1986.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties. Maatregelen tot uitvoering van het Onderwijsstimuleringsbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1974.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Vaststelling van een wetelijk kader voor het voeren van een samenhangend onderwijsvoorrangsbeleid (onderwijsvoorrangswet)*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Onderwijsvoorrangsplan 1985-1989*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1985.
- SVO, *Het onderwijsvoorrangsbeleid. Notitie betreffende de aanpak van de evaluatie*. Den Haag: SVO, coördinatie evaluatie onderwijsvoorrangsbeleid, 1986.
- Tesser, P. & L. Mulder, *Evaluatie onderwijsvoorrangsbeleid. Notitie steekproefontwerp longitudinale onderzoeken*. Nijmegen: ITS, 1987.
- Tesser, P. & G. van der Werf, *Educational priority and school effectiveness*. In: *Proceedings of the second meeting of the International Congress for School Effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.
- Tesser, P., M. P. C. van der Werf, L. Mulder & M. Weide, *De beginfase van het voorrangbeleid in het basisonderwijs. Verslag van het oriënterend onderzoek van de landelijke OVB-evaluatie*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION, 1989.
- Vermeulen, H. & Werf, M. P. C. van der Werf, *De plannen van de onderwijsvoorrangsgebieden. Verslag van de analyse van de OVB gebiedsplannen*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS, 1989.

Curricula vitae

M. P. C. van der Werf studeerde psychologie in Groningen. Sedert 1980 is zij werkzaam bij het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. In 1988 promoveerde zij op "Het schoolwerkplan in het basisonderwijs". Vanaf 1986 is zij projectleider van de evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid voor het deel dat bij het RION wordt uitgevoerd.

Adres: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

P. Tesser studeerde psychologie in Nijmegen. Hij is sinds 1972 als onderzoeker verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen. In 1986 promoveerde hij bij de Erasmus Universiteit Rotterdam op het onderwerp "Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs". Sinds 1986 is hij projectleider van het ITS-deel van de evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid.

Adres: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

Manuscript aanvaard 6-12-'89

Summary

Werf, M.P.C. van der & P. Tesser. 'The evaluation of the Educational Priority Policy.' *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 127-138.

The Dutch Educational Priority Program aims at improving educational opportunities for disadvantaged children. The evaluation of the program started in 1987. Before the start several years were spent at the preparation of the evaluation. In this article we describe the discussions in the preparing stage about the design of and the criteria for the evaluation and the eventual decisions that were made. Also the theoretical model, the research procedure and the organizational context of the evaluation described. Finally we show some results of a preliminary study. The conclusions regard the consequences of both the careful preparations as well as the results of the preliminary study for the evaluation in the coming years.