

# De prestaties van de OVB-doelgroepen in 1988: stand van zaken na de eerste meting\*

M. P. C. van der Werf, P. Tesser en L. Mulder

## Samenvatting

Op basis van de gegevens van de eerste meting van de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid in 1988 worden verbanden geanalyseerd tussen de sociaal-etnische achtergrond, intelligentie en het thuisklimaat van leerlingen en hun taal- en rekenprestaties in groep 4, 6 en 8 van het basisonderwijs. Tevens worden verschillen tussen groepen scholen nagegaan. Zowel de taal- als de rekenprestaties van allochtone leerlingen blijven ver achter bij het landelijk gemiddelde. Voor de 1.25 leerlingen zijn de achterstanden veel kleiner. Er is een sterk verband met intelligentie en een zwak verband met de aanwezigheid van culturele hulpbronnen thuis. Na controle voor intelligentie wordt het effect van de weegfactor aanmerkelijk kleiner, na controle voor culturele hulpbronnen neemt dit effect slechts in geringe mate af.

Gebiedsscholen scoren duidelijk lager dan scholen met alleen extra basisformatie en deze scoren weer lager dan scholen zonder OVB-faciliteiten. Na controle voor de weegfactoren van de leerlingen, het opleidingsniveau van hun ouders en het herkomstland van de leerlingen is er alleen nog een effect van de gebiedsscholen voor de 1.25 leerlingen. Dit effect blijft ook bestaan na controle voor intelligentie. Uit andere analyses is gebleken dat dit effect vrijwel volledig kan worden toegeschreven aan het hoge percentage 1.90 leerlingen op de gebiedsscholen.

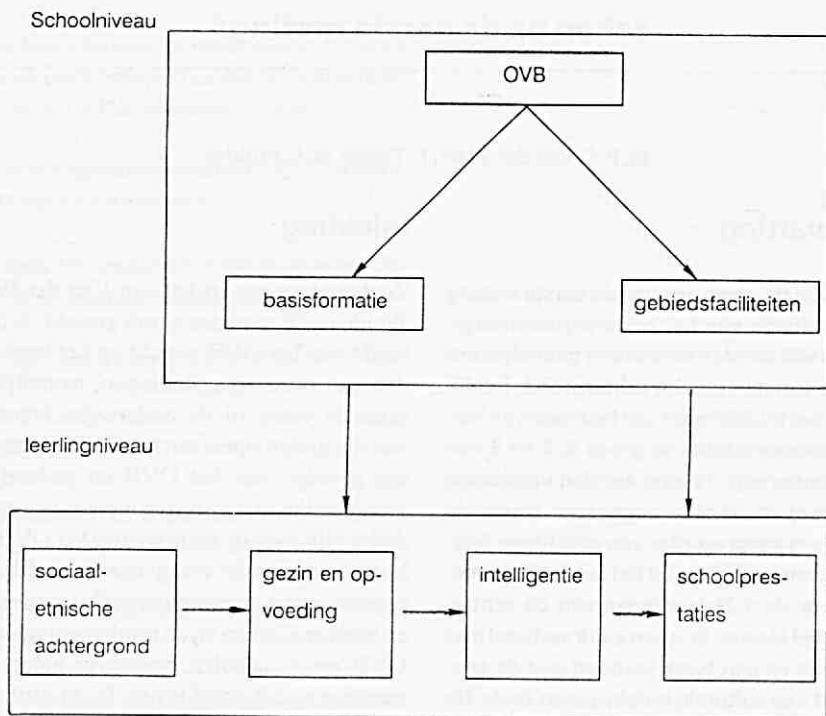
\* Dit artikel is gebaseerd op het rapport van Tesser, P., Mulder, L. & Werf, M. P. C. van der (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.

## Inleiding

Zoals ook in het artikel van Van der Werf en Weide in dit nummer wordt gesteld, is de evaluatie van het OVB gericht op het beantwoorden van twee vraagstellingen, namelijk enerzijds de vraag of de onderwijsachterstanden van de doelgroepen van het OVB verminderen ten gevolge van het OVB en anderzijds de vraag welke factoren in concreto verantwoordelijk zijn voor de mate waarin het OVB effect heeft. De tweede vraag wordt hoofdzakelijk beantwoord door het onderzoek naar de school- en klaskenmerken en de implementatie van het OVB op de scholen, waarover elders in dit nummer wordt geschreven. In dit artikel staat de eerste vraagstelling van de evaluatie van het OVB centraal. Dat betekent dat de interesse vooral uitgaat naar de schoolprestaties van de doelgroepen van het OVB.

Verondersteld wordt dat, als het beleid werkt, de invloed van sociale en etnische achtergrondkenmerken op de schoolprestaties van de leerlingen op den duur kleiner wordt en dat de gemiddelde prestaties van de doelgroepleerlingen dichter in de buurt van het landelijk gemiddelde komen te liggen. In dit artikel wordt volstaan met de resultaten van de eerste meting. Hoewel het natuurlijk mogelijk is dat de effecten van het beleid pas op de lange termijn doordringen naar leerlingen, is het toch ook zo dat het OVB geen volledig nieuw beleid is, maar een voortzetting van het vroegere stimuleringsbeleid. Het doel van dat beleid was hetzelfde als het doel van het OVB, alleen de uitvoering van het beleid was anders.

Om enig zicht te krijgen op de werking van het beleid zullen in dit artikel tevens verschillen worden onderzocht tussen leerlingen die op verschillende manieren bij het beleid zijn betrokken. Gekeken wordt naar leerlingen van scholen die alleen extra basisformatie krijgen, leerlingen van scholen die in een onderwijs-



**Figuur 1.** Multi-level model voor het verklaren van prestatie-versillen (vereenvoudigd op het schoolniveau)

voorrangsgebied participeren en leerlingen die op scholen zitten die geen of nauwelijks OVB-faciliteiten krijgen.

## 1 Onderzoeksmodel en vragenstellingen

Ten behoeve van de evaluatie van het OVB is een multi-level model ontwikkeld waarin twee niveaus zijn onderscheiden, namelijk het schoolniveau en het klasniveau. In het artikel van Van der Werf en Weide is het model vereenvoudigd op het leerlingniveau weergegeven. In Figuur 1 wordt het model vereenvoudigd op het schoolniveau gepresenteerd.

Op het leerlingniveau gaat het model ervan uit dat de invloed van de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen op de prestaties in elk leerjaar indirect verloopt via het opvoedings- en culturele klimaat thuis dat weer van invloed is op het cognitieve beginniveau (intelligentie). Wat het OVB beoogt is de sterkte van deze invloed te doen afnemen, hetzij door maatregelen

die gericht zijn op het thuisklimaat en/of op de cognitieve ontwikkeling.

Het bovenste deel van het model geeft de mogelijke werking van de verschillende vormen van betrokkenheid bij het OVB weer. Verondersteld wordt dat de relaties tussen de kenmerken van leerlingen en hun prestaties afhankelijk zijn van de betrokkenheid van scholen bij het OVB. Deze betrokkenheid kan ook invloed hebben op de prestaties van alle leerlingen op de scholen. Dan zijn de onderwijsachterstanden van de doelgroepleerlingen binnen deze scholen even groot als op andere scholen, maar absoluut gezien halen de doelgroepleerlingen daar dan hogere prestaties. In dat geval verminderen landelijk gezien de onderwijsachterstanden wel enigszins.

Uitgaande van het hierboven geschetste model zullen in dit artikel de volgende vragenstellingen worden beantwoord:

- 1 hoe sterk is het verband tussen sociaal-etnische achtergrond en leerprestaties?
- 2 hoe sterk is het verband tussen intelligentie en leerprestaties?

- 3 hoe sterk is het verband tussen thuisclimaat en leerprestaties?
- 4 hoe sterk is het verband tussen sociaal-etnische achtergrond en leerprestaties, voor en na controle voor intelligentie en thuisclimaat?
- 5 zijn er verschillen tussen schooltypen (groepen scholen die op verschillende wijze participeren in het OVB) in de leerprestaties van de doelgroepen van het OVB voor en na controle voor intelligentie en thuisclimaat?

## 2 Methode

### 2.1 Steekproef en respons

De algemene opzet van de evaluatie en de steekproefopzet worden vrij uitvoerig besproken in het artikel van Van der Werf en Weide en in het artikel van Tesser en Vierke in dit nummer. Samengevat komt de opzet erop neer dat om de twee jaar toetsen worden afgenomen bij alle leerlingen van groep 4, 6 en 8 van de basisscholen die in de steekproef zijn opgenomen. De steekproef is gestratificeerd naar de gebiedsfactor (wel - geen gebiedsschool) en naar de schoolscorefactor (<105; 106-115; >115). De cel gebiedsscholen met een schoolscore <105 is leeg, zodat er uiteindelijk vijf groepen scholen resteren. Voor de overzichtelijkheid wordt in dit artikel een indeling in drie groepen gehanteerd: scholen zonder OVB-faciliteiten, scholen met alleen extra basisformatie en gebiedsscholen. Daarnaast is er een referentiegroep, de 3,5% aselechte steekproef uit alle basisscholen. De oorspronkelijke steekproef bestond uit in totaal 1237 scholen, die alle benaderd zijn met het verzoek om medewerking te verlenen aan het onderzoek. De respons bedroeg 56%. In Tabel 1 staat de respons per groep scholen weergegeven.

**Tabel 1**  
Aantallen benaderde en deelnemende scholen per groep

groep	benaderd N	respons N (%)
Scholen zonder OVB-faciliteiten	329	140 (43)
Scholen met alleen extra basisformatie	426	183 (43)
Gebiedsscholen	482	373 (77)

De respons van de gebiedsscholen is aanmerkelijk hoger dan die van de beide andere groepen scholen. De gebiedsscholen zijn niet helemaal representatief voor de totale populatie gebiedsscholen. Gebiedsscholen in de grote steden zijn duidelijk ondervertegenwoordigd. Daarmee samenhangend zijn er ook verschillen in richting (meer katholieke scholen in de steekproef) en naar schoolscore (minder scholen met een schoolscore >115). Algemene uitspraken over gebiedsscholen dienen dus met de nodige voorzichtigheid te geschieden. Wat betreft de referentiegroep, deze is wel representatief voor alle basisscholen, zowel qua kenmerken van de deelnemende scholen als qua weegfactor van de leerlingen in de referentiegroep.

### 2.2 Variabelen en instrumenten

In de vraagstellingen van dit artikel zijn de volgende variabelen aan de orde: sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen, cognitieve ontwikkeling, thuisclimaat en leerprestaties. De variabelen cognitieve ontwikkeling en leerprestaties zijn gemeten met respectievelijk intelligentietesten ontwikkeld door het RION en met taal- en rekentoetsen ontwikkeld door het CITO. De intelligentietesten bestaan voor alle groepen uit vijf subtesten, twee voor 'ruimtelijk inzicht', twee voor 'semantische vaardigheden', en één voor 'symbolisch inzicht'. Voor dit artikel worden alleen de twee subtesten voor ruimtelijk inzicht gebruikt, omdat dit aspect van de intelligentie verondersteld wordt het meest het begrip 'aanleg' te meten.

De taaltoetsen meten het niveau van de algemene taalvaardigheid die alle leerlingen in de respectievelijke groepen op het moment van de afname zouden moeten beheersen. De toets bestaat uit morfologische, syntactische en semantische opgaven.

De rekentoetsen meten eveneens 'minimale communale doelen', en bestaan uit opgaven met betrekking tot getallen, ordenen, automatiseren, bewerkingen en tellen.

De sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen is geïndiceerd door de weegfactor die de school van elke leerling heeft verstrekt. Een weegfactor van 1.00 geeft aan dat de leerling een Nederlandse achtergrond heeft en afkomstig is uit een midden tot hoog milieu. Een 1.25 leerling is een Nederlandse leerling af-

komstig uit een laag milieu en een 1.90 leerling is een allochtone leerling uit een laag milieu. Van de laatstgenoemde groep leerlingen is er daarnaast informatie over het geboorteland van de ouders. Behalve gegevens over de weefactor en de etnische herkomst is er ook informatie verzameld over de opleiding en het beroepsniveau van beide ouders van de leerlingen. Hier toe zijn vragenlijsten aan de leerlingen verstrekt met het verzoek deze door de ouders te laten invullen. Omdat de non-respons op deze vragenlijsten zeer hoog was en tevens selectief, moeten deze gegevens in dit artikel met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Dit geldt eveneens voor de gegevens over het 'onderwijsondersteunend gedrag' en 'culturele hulpbronnen' van de ouders die ook verkregen zijn met de oudervragenlijst. Voor de wijze waarop deze begrippen zijn geoperationaliseerd wordt verwezen naar de paragraaf die handelt over resultaten met betrekking tot het thuisklimaat en de leerprestaties van de leerlingen.

### 3 Resultaten

#### 3.1 De relatie tussen sociaal-etnische achtergrond en leerprestaties

In Tabel 2 zijn de gemiddelde scores van de leerlingen op de toetsen per gewichtscategorie weergegeven. De scores zijn standaard normalscores (T-scores) met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10, berekend op basis van de verdeling van de toetsresultaten

van de leerlingen in de referentiesteekproef. Voor de overzichtelijkheid zijn in deze tabel de standaarddeviaties voor de onderscheiden groepen weggelaten. Ze variëren tussen 7 en 10.

Globaal is het beeld in elke jaargroep ongeveer hetzelfde. De 1.00 leerlingen scoren zowel voor taal als voor rekenen iets boven het gemiddelde van de referentiegroep. De 1.25 leerlingen scoren daar iets onder. De 1.90 leerlingen scoren ver onder het gemiddelde van de referentiegroep. Vergelijken we de scores van de leerlingen over de jaargroepen, dan zien we dat de verschillen tussen de onderwijsachterstanden van de 1.90 leerlingen groter lijken te worden naarmate ze langer onderwijs hebben gevolgd. Vooral bij de taalscores is dit het geval. In groep 4 scoren de 1.90 leerlingen iets meer dan een halve standaarddeviatie onder het referentiegemiddelde, in groep 6 bedraagt het verschil al bijna een hele standaarddeviatie. In vergelijking met de 1.00 leerlingen wordt het beeld nog pregnanter: terwijl de scores van de 1.90 leerlingen met het toenemen van het leerjaar steeds lager worden, blijven die van de 1.00 leerlingen gelijk. Voor rekenen worden de scores van de laatstgenoemde groep zelfs hoger. Hetzelfde zien we in enige mate in de vergelijking tussen de 1.25 en de 1.00 leerlingen. In groep 4 zijn deze verschillen nog klein, maar in groep 6 en 8 zijn deze toegenomen tot bijna een halve standaarddeviatie. Op grond van deze gegevens kan geconcludeerd worden dat het verband tussen sociaal-etnische achtergrond en schoolprestaties behoorlijk sterk is.

**Tabel 2**

Gemiddelde T-scores voor taal en rekenen, per wegingsfactor en per jaargroep (1.00 en 1.25 leerlingen: referentiegroep; 1.90 leerlingen: totale steekproef)

		Taal		Rekenen	
		Gemiddelde	Aantal II.	Gemiddelde	Aantal II.
Groep 4	1.00	53	2520	51	2441
	1.25	51	1846	49	1789
	1.90	44	3071	43	3052
Groep 6	1.00	52	2508	52	2502
	1.25	48	1864	48	1860
	1.90	41	2825	43	2814
Groep 8	1.00	53	2509	52	2521
	1.25	49	1945	48	1927
	1.90	39	2544	42	2542

### 3.2 De relatie tussen cognitieve ontwikkeling en leerprestaties

In feite kunnen we pas spreken van onderwijsachterstanden als de prestaties van bepaalde groepen leerlingen, die qua aanleg vergelijkbaar zijn met andere groepen, desondanks lager zijn dan die van die andere groepen. Dit is de reden dat bij het analyseren van verschillen in prestaties tussen groepen gecontroleerd moet worden voor aanleg. Voor het meten van aanleg moeten we noodgedwongen volstaan met een intelligentietest, die helaas echter ook altijd aangeleerde schoolse danwel niet-schoolse vaardigheden meet. Om het begrip aanleg zo zuiver mogelijk onder controle te houden gebruiken we alleen die onderdelen van de intelligentietest die zo weinig mogelijk een beroep doen op verbale, aangeleerde vaardigheden. Dit zijn de onderdelen 'exclusie' en 'figuur samenstellen' van de intelligentietest die speciaal voor de evaluatie OVB is ontwikkeld.

In Tabel 3 wordt eerst een overzicht gegeven van de scores van de leerlingen op deze testonderdelen. Evenals bij de taal- en rekenscores zijn de intelligentiescores uitgedrukt in T-scores met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10. De standaarddeviaties van de onderscheiden groepen variëren tussen 8 en 10.

**Tabel 3**

*Gemiddelde T-scores op het non-verbale deel van de intelligentietest, per jaargroep en per wegingsfactor (1.00 en 1.25 leerlingen: referentiegroep; 1.90 leerlingen: totale steekproef)*

	Wegingsfactor		
	1.00	1.25	1.90
Groep 4	52	48	43
Groep 6	51	49	45
Groep 8	52	49	47

Wat opvalt in deze tabel is dat de achterstanden van de 1.90 leerlingen ten opzichte van de 1.00 en 1.25 leerlingen minder groot zijn dan die voor taal en rekenen. Verder valt op dat de achterstanden gedurende de basisschoolperiode kleiner worden (van bijna een hele standaardafwijking in groep 4 naar een halve standaardafwijking in groep 8), dit eveneens in tegenstelling tot de achterstanden in taal- en rekenprestaties die in de loop van de tijd juist toenemen.

In Tabel 4 zijn de correlaties tussen intelli-

gentie en de taal- en rekenprestaties weergegeven. De samenhangen zijn redelijk sterk, zodat mag worden aangenomen dat bij controle voor intelligentie de achterstanden van de doelgroep leerlingen van het OVB heel wat kleiner zullen worden.

**Tabel 4**

*Pearson correlaties tussen intelligentie en taal- en rekenscores, per jaargroep (totale steekproef)*

	Taal	Rekenen
Groep 4	.49	.57
Groep 6	.40	.50
Groep 8	.42	.52

De correlaties met de rekenscores zijn hoger dan die met de taalscores. Verder valt op dat de verbanden in leerjaar 4 sterker zijn dan in de leerjaren 6 en 8. Op grond van deze gegevens mag worden aangenomen dat bij controle voor intelligentie het effect van de wegingsfactor kleiner zal worden en het sterkst zal afnemen in leerjaar 4. Of deze aanname correct is zullen we verderop zien.

### 3.3 Relaties tussen thuisklimaat en leerprestaties

De variabelen die betrekking hebben op het thuisklimaat van leerlingen zijn ingedeeld in twee categorieën: de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen in het gezin en schoolondersteunend gedrag van ouders. Naar voorbeeld van De Graaf (1987) zijn met betrekking tot de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen twee typen onderscheiden, namelijk 1) boeken hebben, lezen, kopen en 2) cultuurparticipatie in de zin van concert-, theater- en museumbezoek. De gegevens over 'boeken' en 'cultuurparticipatie' zijn bij de ouders verzameld met behulp van schriftelijke vragenlijsten. Na factoranalyse is voor elke variabele een schaal geconstrueerd, elk bestaande uit zes items, met een betrouwbaarheid van respectievelijk .80 en .87.

Ook de gegevens over schoolondersteunend gedrag van ouders zijn verzameld met schriftelijke vragenlijsten. Na factoranalyse op de 12 items resulteren twee schalen: 1) 'positieve communicatie' bestaande uit zes items met een betrouwbaarheid van .81 en 2) 'reactie op slechte prestaties', bestaande uit vier items met een betrouwbaarheid van .75.

In Tabel 5 staan de gemiddelde scores op de vier schalen per wegingsfactor.

**Tabel 5**

*Gemiddelde scores op de thuisklimaat variabelen, per wegingsfactor over de drie cohorten tezamen (max. score is 4). 1.00 en 1.25 leerlingen: referentiesteekproef; 1.90 leerlingen: totale steekproef*

	Wegingsfactor		
	1.00	1.25	1.90
Boeken	2.6	2.2	2.0
Cultuurparticipatie	1.7	1.3	1.2
Positieve communicatie	3.7	3.7	3.4
Reactie op prestaties	2.3	2.4	2.8

Uit deze tabel blijkt dat de ouders van de 1.25 en 1.90 leerlingen in mindere mate beschikken over culturele hulpbronnen dan de ouders van de 1.00 leerlingen. Wat betreft cultuurparticipatie valt tevens op dat ook de ouders van 1.00 leerlingen tamelijk laag scoren. Ouders van 1.9 leerlingen praten minder vaak met hun kinderen over school dan ouders van 1.25 en 1.00 leerlingen. Tussen de laatstgenoemde twee groepen is geen verschil. Ten slotte blijkt dat de ouders van de 1.00 leerlingen minder reageren op slechte prestaties dan die van 1.25 leerlingen en deze ouders doen dat weer minder dan ouders van 1.90 leerlingen. Of dit laatste te maken heeft met het feit dat 1.25 en 1.90 leerlingen ook slechter presteren valt af te leiden uit Tabel 6. In deze tabel zijn de correlaties weergegeven tussen elk van de thuisklimaatvariabelen en de prestaties voor taal en rekenen.

Het patroon van de correlaties is in alle leerjaren vrijwel gelijk. De correlaties tussen boeken en culturele participatie enerzijds en prestaties anderzijds zijn voor taal hoger dan voor rekenen. Voor zowel taal als rekenen geldt ook dat het verband tussen prestaties en de beide culturele hulpbronnenvariabelen met het leerjaar toeneemt. Dit wijst enigszins op een mogelijke causale invloed van de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen op de prestaties.

**Tabel 6**

*Correlaties tussen thuisklimaatvariabelen en de toetsscores voor taal en rekenen, per leerjaar (totale steekproef)*

	Groep 4		Groep 6		Groep 8	
	Taal	Rekenen	Taal	Rekenen	Taal	Rekenen
Boeken	.21	.15	.23	.16	.24	.18
Participatie	.19	.14	.22	.17	.24	.20
Positieve communicatie	.09	.05	.11	.06	.13	.08
Reactie op prestaties	-.23	-.21	-.27	-.26	-.24	-.24

De correlaties tussen positieve communicatie en de prestaties zijn zeer zwak, maar ook voor taal iets hoger dan voor rekenen. Ook hier nemen de verbanden in sterkte toe met het leerjaar. Ten slotte zijn de correlaties tussen reactie op slechte prestaties en de prestaties zelf negatief. Dit wijst er op dat reacties op slechte prestaties meer gevolg dan oorzaak zijn van prestaties.

De consequentie van deze bevindingen is dat voor het analyseren van de relatieve bijdrage van thuisklimaatvariabelen op de onderwijsachterstanden van de doelgroepen van het OVB voor dit onderzoek alleen de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen relevant is.

### 3.4 Relatieve invloed van sociaal-etnische achtergrond, intelligentie en thuisklimaat

In het voorgaande is geconstateerd dat er een sterk effect is van de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen op hun prestaties, alsmede dat er een zeer sterk verband is tussen intelligentie en prestaties en een zwak verband tussen beschikbaarheid van culturele hulpbronnen en prestaties. In het vervolg zal worden nagegaan wat er van het effect van de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen overblijft na controle voor intelligentie en culturele hulpbronnen. Alleen als na deze controle de prestaties van de doelgroepen van het OVB nog substantieel van elkaar verschillen, mag worden gesproken van een onderwijsachterstand van deze groepen.

In Tabel 7 staan de effecten van de wegingsfactoren zonder en met controle voor intelligentie.

In alle gevallen worden de effecten van de wegingsfactor kleiner na controle voor intelligentie. De effecten na controle zijn in groep 4 wat kleiner dan in groep 6 en 8. Dit bevestigt het eerdere vermoeden dat de onderwijsachterstanden in de loop van de basisschoolperiode eerder toe dan afnemen, terwijl de intelli-

**Tabel 7**

Ongestandaardiseerde regressie-effecten van de taal- en rekencores in groep 4, 6 en 8 op de wegingsfactoren 1.25 en 1.90 voor en na controle voor intelligentie (totale steekproef)

	groep 4	Taal groep 6	groep 8	groep 4	Rekenen groep 6	groep 8
Wegingsfactor 1.25 voor controle	-4.5	-5.1	-5.3	-3.5	-4.8	-5.1
na controle	-2.7	-4.0	-4.0	-1.1	-3.3	-3.3
Wegingsfactor 1.90 voor controle	-11.3	-11.3	-12.6	-7.6	-9.1	-9.6
na controle	-8.0	-9.3	-10.5	-3.3	-6.4	-6.9

Alle effecten zijn significant ( $p < .01$ )

**Tabel 8**

Ongestandaardiseerde regressie-effecten van de taal- en rekencores in groep 4, 6 en 8 op de wegingsfactoren 1.25 en 1.90 voor en na controle voor culturele hulpbronnen (totale steekproef)

	groep 4	Taal groep 6	groep 8	groep 4	Rekenen groep 6	groep 8
Wegingsfactor 1.25 voor controle	-4.5	-5.1	-5.3	-3.5	-4.8	-5.1
na controle	-3.5	-3.8	-3.8	-2.7	-4.1	-4.1
Wegingsfactor 1.90 voor controle	-11.3	-11.3	-12.6	-7.6	-9.1	-9.6
na controle	-10.2	-9.9	-11.0	-6.9	-8.4	-8.6

Alle effecten zijn significant ( $p < .01$ )

gentie toeneemt. Verder is in deze tabel te zien dat het effect van de controle sterker is voor de 1.90 leerlingen dan voor de 1.25 leerlingen, hetgeen er wellicht op wijst dat de prestaties van de 1.25 leerlingen meer in overeenstemming zijn met hun aanleg dan die van de 1.90 leerlingen.

In Tabel 8 staan de effecten van de wegingsfactoren zonder en met controle voor culturele hulpbronnen.

Ook hier worden de effecten van de wegingsfactoren in alle gevallen kleiner na controle voor culturele hulpbronnen. De afname van de effecten is echter beduidend kleiner dan

bij controle voor intelligentie. Bij de interpretatie van deze effecten dient echter rekening te worden gehouden met de hoge mate van (selectieve) non-respons op de vragenlijsten waarmee de betreffende variabele gemeten is. Tevens kunnen vraagtekens worden gezet bij de validiteit van de vragenlijst.

### 3.5 Verschillen tussen schooltypen

De schooltypen die in dit artikel worden onderscheiden, namelijk gebiedsscholen, scholen met alleen extra basisformatie (formatiescholen) en scholen zonder OVB-faciliteiten representeren in het onderzoek de middelen die het

**Tabel 9**

Gemiddelde T-scores op taal en rekenen per schooltype in groep 4, 6 en 8 (totale steekproef)

		Gebiedsscholen	Formatiescholen	Scholen zonder OVB-faciliteiten
Taal	groep 4	44	49	51
	groep 6	45	49	51
	groep 8	44	48	52
Rekenen	groep 4	46	49	51
	groep 6	46	48	52
	groep 8	45	48	52

OVB hanteert om de doelstellingen van het beleid te bereiken. De prestaties van de leerlingen en speciaal de prestaties van de leerlingen uit de doelgroepen van het beleid op de gebiedsscholen en de formatiescholen zeggen iets over de effecten van het beleid.

In Tabel 9 worden de gemiddelde T-scores op de taal- en rekentoetsen van de leerlingen op de verschillende schooltypen gepresenteerd.

De gebiedsscholen scoren 4 tot 6 punten onder het referentiegemiddelde, de formatiescholen 1,5 tot 2 punten. De scores van de scholen zonder OVB-formatie liggen 1 tot 1,5 punt boven het referentiegemiddelde. Voor een juiste interpretatie zal echter rekening moeten worden gehouden met de samenstelling van de leerlingpopulatie van de schooltypen omdat vooral op de gebiedsscholen zeer veel allochtone leerlingen zitten die ver onder het referentiegemiddelde scores (Tabel 2). In Tabel 10 worden daarom de scores van de leerlingen op de verschillende schooltypen per wegingsfactor vergeleken.

We zien dat de toetsscores van alle drie de groepen leerlingen op de gebiedsscholen lager liggen dan op de formatiescholen en dat ze daar weer lager liggen dan op de scholen zonder OVB-faciliteiten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen op deze scholen ongunstiger is. Dit ondanks het feit dat reeds voor de wegingsfactor is gecontroleerd. Deze wegingsfactor is echter een zeer grove indicator van sociaal-etnische achtergrond, zodat binnen de wegingsfactoren nog aanmerkelijke verschillen kunnen bestaan. Omdat van een groot deel van de leerlingen ook meer precieze informatie

beschikbaar is over de opleiding en het beroepsniveau van de ouders, alsmede over het herkomstland van allochtone leerlingen is opnieuw een analyse uitgevoerd van de verschillen tussen schooltypen in toetsprestaties van de groepen leerlingen met controle voor beroep en opleiding van de vader, opleiding van de moeder en herkomstland. In Tabel 11 staan de resultaten van de regressie-analyse waarin voor elke wegingsfactor apart de effecten van schooltypes zijn geschat na controle voor de sociale-etnische kenmerken. Schooltype is in deze analyses opgenomen als twee dummy variabelen, één voor gebiedsscholen en één voor formatiescholen.

**Tabel 11**  
Ongestandaardiseerde regressie effecten van de toetsscores voor taal en rekenen op schooltype (G=gebiedsscholen, F=formatiescholen) na controle voor sociaal-etnische achtergrond kenmerken, per jaargroep en per wegingsfactor

		Taal		Rekenen	
		G	F	G	F
Groep 4	1.00	-1.1*	-0.1*	-1.1*	-0.7*
	1.25	-3.3	-1.7	-2.4	-1.4*
	1.90	-0.6*	-1.8	-1.8*	-1.6*
Groep 6	1.00	-0.9*	-0.3*	-1.5	-1.2*
	1.25	-2.1	-0.4*	-2.6	-1.6*
	1.90	-2.3*	-1.2*	-2.2*	-2.2*
Groep 8	1.00	-1.6	-0.5*	-1.5	-0.9*
	1.25	-3.8	-1.9	-3.2	-2.4
	1.90	-0.6*	-0.2*	-3.6*	-3.3*

\* = niet significant ( $p > .01$ )

Uit deze tabel blijkt dat de resterende verschillen voor de 1.00 leerlingen erg klein zijn, maar soms nog wel statistisch significant (voor taal

**Tabel 10**  
Gemiddelde T-scores op taal en rekenen per jaargroep en wegingsfactor op de verschillende schooltypen (totale steekproef); G=gebiedsscholen, F=formatiescholen en ZF=scholen zonder OVB-faciliteiten

		Taal			Rekenen		
		G	F	ZF	G	F	ZF
Groep 4	1.00	50	52	52	50	51	52
	1.25	46	48	50	47	48	50
	1.90	40	43	42	43	44	47
Groep 6	1.00	50	52	53	51	51	53
	1.25	46	48	49	46	47	49
	1.90	40	42	45	42	44	47
Groep 8	1.00	51	52	53	51	51	53
	1.25	45	48	50	46	47	50
	1.90	39	41	43	42	43	48



in groep 8: voor rekenen in groep 6 en 8). Het gaat hierbij alleen om effecten van de gebiedsscholen.

Voor de 1.25 leerlingen geldt voor de effecten van de gebiedsscholen dat ze nog steeds significant zijn, zowel voor taal als voor rekenen in alle jaargroepen. Het gaat tevens nog steeds om behoorlijke verschillen. De effecten van de formatiescholen zijn voor de 1.25 leerlingen kleiner dan die voor de gebiedsscholen en nog slechts in drie gevallen significant (voor taal in groep 4 en 8 en voor rekenen in groep 8).

De effecten van de gebiedsscholen voor de 1.90 leerlingen zijn in geen enkel geval statistisch significant (vanwege de kleinere aantallen), maar qua grootte zijn de effecten in een aantal gevallen vergelijkbaar met die voor de 1.25 leerlingen (voor taal in groep 6 en voor rekenen in groep 6 en 8). In de andere gevallen zijn de effecten klein tot zeer klein. De effecten van de formatiescholen zijn slechts in één geval significant (voor taal in groep 4). In sommige gevallen zijn ze vergelijkbaar met die voor de 1.25 leerlingen (voor taal in groep 4 en voor rekenen in groep 4), soms zijn ze groter (voor taal in groep 6, voor rekenen in groep 6 en 8) en soms zijn ze kleiner (voor taal in groep 8). Echt duidelijk is het beeld dus niet. Wanneer de effecten van de gebiedsscholen en formatiescholen worden vergeleken wordt het beeld niet duidelijker. De meeste verschillen zijn klein. De verschillen die er wel zijn, zijn niet consistent in dezelfde richting: voor taal in groep 4 is het effect sterker voor de formatiescholen; voor taal in groep 6 zijn ze sterker voor de gebiedsscholen.

Voorlopig kan uit de analyses alleen geconcludeerd worden dat de prestaties van de 1.25-leerlingen op de gebiedsscholen, ook na controle voor hun sociale achtergrond, duidelijk achterblijven bij die van de 1.25-leerlingen op de scholen zonder OVB-faciliteiten, maar ook bij die van de 1.25-leerlingen op de formatiescholen. Er dient echter nogmaals te worden gewezen op de grote (selectieve) uitval op de oudervragenlijsten waarmee de sociale achtergrondkenmerken zijn verzameld.

Theoretisch is het ook mogelijk dat het intelligentie niveau van de 1.25-leerlingen op de gebiedsscholen lager ligt dan van de 1.25-leerlingen op de formatiescholen en de scholen zonder OVB-faciliteiten. Ook dit zou de lagere

prestaties van de 1.25 leerlingen op de gebiedsscholen kunnen verklaren. Daarom is nogmaals een regressie-analyse uitgevoerd voor het vaststellen van de effecten van de schooltypen op de prestaties van de 1.25-leerlingen, na controle voor intelligentie en sociale achtergrond gezamenlijk. De resultaten staan in Tabel 12.

**Tabel 12**

*Ongestandaardiseerde regressie-effecten van taal- en rekenscores van 1.25 leerlingen op formatie- en gebiedsscholen na controle voor sociale achtergrond en intelligentie (totale steekproef)*

	Taal		Rekenen	
	G	F	G	F
Groep 4	-2.5	-1.1	-1.3*	-0.7*
Groep 6	-1.4*	0.0*	-1.4	-1.0*
Groep 8	-3.3	-1.6*	-2.1	-2.5

\* = niet significant ( $p > .01$ )

Bij de gebiedsscholen zijn nog 3 van de 6 effecten voor 1.25 leerlingen significant, bij de formatiescholen eveneens nog 3.

De effecten van de formatiescholen zijn in alle gevallen, behalve bij rekenen in groep 8, kleiner dan de effecten van de gebiedsscholen. De effecten van de gebiedsscholen zijn voor taal sterker dan voor rekenen. Op de verklaring van deze bevindingen wordt in de conclusies nader ingegaan.

## 4 Conclusies

Bij het trekken van conclusies uit de hierboven gepresenteerde gegevens moet opgemerkt worden dat over de effecten van het OVB-beleid, zoals dat vanaf 1986 is gevoerd, vooralsnog niet veel valt te zeggen. De gegevens hebben immers slechts betrekking op één meetmoment. Dat neemt echter niet weg dat wel iets gezegd kan worden over de situatie anno 1988. We zullen dit doen aan de hand van de vijf vraagstellingen die in dit artikel zijn onderzocht.

De eerste vraagstelling betreft de vraag naar de relatie tussen de sociaal-etnische kenmerken van leerlingen en hun prestaties. De resultaten leveren een eenduidig beeld op. Zowel de taal- als de rekenprestaties van de allochtone leerlingen blijven in alle drie onderzochte jaargroepen ver achter bij het landelijk gemid-

delde. Binnen de groep allochtone leerlingen zijn er weliswaar duidelijke verschillen in samenhang met herkomstland, maar ook de best presterende 1.90-leerlingen halen bij lange na niet het landelijk gemiddelde. Bij de Nederlandse 1.25-leerlingen zijn de resultaten wat minder eenduidig. Hun gemiddelde scores liggen onder het landelijk gemiddelde, maar de verschillen zijn niet zo groot.

De tweede vraagstelling is gericht op de relatie tussen intelligentie en taal- en rekenprestaties. Deze relaties blijken redelijk sterk te zijn, vooral de relaties tussen intelligentie en rekenprestaties. Opvallend is dat de verbanden afnemen naarmate leerlingen meer jaren basisonderwijs hebben gevolgd. Wat ook opvalt is dat de achterstand in intelligentie van de doelgroep leerlingen met het leerjaar afneemt, dit in tegenstelling tot de achterstand in prestaties, die met het leerjaar toeneemt. Dit zou erop kunnen wijzen dat gedurende de schoolperiode achterstandsleerlingen steeds meer onder hun niveau (qua aanleg) gaan presteren.

De derde vraagstelling gaat over de relaties tussen het thuisclimaat en taal- en rekenprestaties. Thuisclimaat is onderscheiden in beschikbaarheid van culturele hulpbronnen en onderwijsondersteunend gedrag van ouders, die op hun beurt weer zijn onderverdeeld in 'boeken' en 'cultuurparticipatie', respectievelijk 'positieve communicatie' en 'reactie op slechte prestaties'. Ouders van allochtone leerlingen beschikken minder over culturele hulpbronnen en praten minder vaak met hun kinderen over school. Tussen ouders van 1.00- en 1.25-leerlingen zijn de verschillen klein. Wat betreft reacties op slechte prestaties blijkt dat ouders van 1.90-leerlingen hierop hoger scoren. De correlaties tussen de vier thuisclimaatvariabelen en taal- en rekenprestaties geven een wisselend beeld. De correlaties tussen 'boeken' en 'cultuurparticipatie' zijn zwak (.14-.24), voor taal hoger dan voor rekenen en ze nemen toe met het leerjaar.

De correlaties tussen positieve communicatie en prestaties zijn zeer zwak, maar ook voor taal iets hoger dan voor rekenen. De correlaties tussen reactie op slechte prestaties en de prestaties zelf zijn zwak, maar tevens negatief. Dit wijst erop dat reacties op slechte prestaties meer gevolg dan oorzaak zijn van prestaties.

Vraagstelling 4 betreft de vraag naar de rela-

tieve invloed van sociaal-etnische achtergrond, intelligentie en thuisclimaat. Nagegaan is wat er van het effect van sociaal-etnische achtergrond op de prestaties overblijft na controle voor intelligentie en culturele hulpbronnen. Uit de resultaten blijkt dat de effecten van de wegingsfactor na controle voor intelligentie in alle gevallen kleiner wordt. Dit is het meest het geval in groep 4. Dit bevestigt het eerdere vermoeden, dat de onderwijsachterstanden van de doelgroep leerlingen in de loop van de basisschoolperiode eerder toe- dan afnemen, ook na controle voor intelligentie. Na controle voor de beschikbaarheid van culturele hulpbronnen wordt het effect van de wegingsfactoren eveneens kleiner, maar aanmerkelijk minder dan bij controle voor intelligentie.

De laatste vraagstelling is gericht op verschillen tussen typen scholen die op verschillende manier deelnemen aan het OVB. Onderscheiden zijn gebiedsscholen, formatiescholen en scholen zonder OVB-faciliteiten.

Uit de eerste analyses blijkt dat de gebiedsscholen fors lager scoren dan de formatiescholen en deze weer lager dan de scholen zonder OVB-faciliteiten. Het is echter mogelijk dat de samenstelling van de schoolbevolking aan deze verschillen debet is. Op de gebiedsscholen zitten namelijk veel meer allochtone leerlingen dan op de beide groepen andere scholen. Vergelijking tussen de drie typen scholen per wegingsfactor laat echter zien dat ook bij gelijke wegingsfactor de gebiedsscholen nog steeds lager scoren dan de formatiescholen en deze weer lager dan de scholen zonder OVB-formatie. Daarom is, ondanks dat van slechts een deel van de leerlingen deze informatie beschikbaar is, ook nog eens gecontroleerd voor het opleidingsniveau van de ouders en het herkomstland van leerlingen.

Na deze controle blijven er alleen voor de 1.25-leerlingen nog steeds behoorlijke effecten van de gebiedsscholen over. Als ook nog gecontroleerd wordt voor intelligentie, blijven de meeste van deze effecten nog steeds significant. De conclusie die hieruit getrokken zou kunnen worden, is dat er een negatief effect is van deelname aan onderwijsvoorrangsgebieden op de prestaties van Nederlandse arbeidersleerlingen. Deze conclusie is echter vooralsnog voorbarig. Enerzijds omdat nog slechts één meetmoment is gerealiseerd, ander-

zijds omdat er aanwijzingen zijn dat de negatieve effecten van de gebiedsscholen toegeschreven kunnen worden aan het hoge percentage 1.90-leerlingen op die scholen. Uit de analyses van Tesser, Mulder en Van der Werf (1991) en Tesser en Mulder (1990) blijkt dat de achterstanden van de gebiedsscholen nagenoeg verdwijnen als rekening wordt gehouden met het percentage 1.90 leerlingen op een school. Merkwaardig genoeg is dit dus na controle van de individuele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Er lijkt dus sprake van een context-effect, namelijk van een effect van de samenstelling van de schoolbevolking op de prestaties van leerlingen dat bovenop het effect komt van de individuele sociaal-economische kenmerken van de leerlingen. In hoeverre het context-effect eigenlijk een schooleffect is, in de zin dat het onderwijs op scholen met een hoog percentage 1.90-leerlingen minder effectief georganiseerd is, zal verder worden uitgezocht op basis van de gegevens van de tweede en derde meting van de evaluatie van het OVB.

## Literatuur

- Tesser, P., Mulder, L., & Werf, M. P. C. van der (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken: het leerlingenonderzoek*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
- Graaf, P. M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: ITS.
- Tesser, P., & Mulder, L. (1990). Concentratie en prestaties van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Migrantenstudies*, 6,(2), 31-44.

Manuscript aanvaard 11-1-1993

## Auteurs

**M. P. C. van der Werf** is werkzaam bij het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen als projectleider van de landelijke evaluatie van het OVB.

**P. Tesser** werkte tot 1992 bij het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen en was daar onder andere projectleider van de Landelijke Evaluatie Onderwijsvoorrrangsbeleid. Is sinds

juni 1992 werkzaam bij het Sociaal Cultureel Planbureau.

**L. Mulder** is werkzaam bij het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS), te Nijmegen en is sinds 1987 betrokken bij de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrrangsbeleid.

Correspondentie-adres: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek. Postbus 1286, 9701 BG Groningen.

## Abstract

### **The achievements of the Educational Priority target groups in 1988; state of the art after the first measurement**

**M. P. C. van der Werf, P. Tesser & L. Mulder.** Pedagogische Studiën, 1993, 70, 97-107.

The data of the first measurement of the evaluation of the Educational Priority Policy (OVB) in 1988 are analyzed to figure out the relationships between the social ethnic background, intelligence and family characteristics of pupils and their achievements in arithmetic and Dutch language in grade 4, 6 and 8 of primary education. Also differences between categories of schools are analyzed. The language as well as the arithmetic achievements of immigrant pupils lay behind the mean scores of the national reference group. The disadvantages of the 1.25 pupils are much smaller. There appears a strong relationship with intelligence and a weak relationship with cultural resources at home. After correction for intelligence the effect of weight factors becomes importantly weaker, after correction for cultural resources this effect becomes only a bit weaker.

Schools participating in a priority area score much lower than schools having only general OVB facilities; these last ones score lower than schools without any OVB facilities. After correction for weight factor of the students, the educational level of their parents and their ethnic origin the effect of the area schools only remains for 1.25 pupils. This effect also remains after correction for intelligence. From other analyses it appears that this effect almost completely is explained by the high percentage of 1.90 student in area schools.