



Pedagogische studiën 1989 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

<https://hdl.handle.net/1874/205474>

10. oct. 6441

Pedagogische Studien

Tijdschrift voor
onderwijskunde en
opvoedkunde

Inhoud Jaargang 66 1989

Bibliotheek der
Rijksuniversiteit
UTRECHT

RIJKSUNIVERSITEIT TE UTRECHT



1922 8844

Wolters-Noordhoff

Pedagogische Studiën

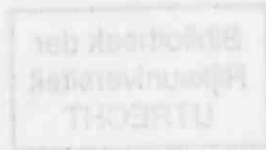
Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

REDACTIE

Prof. dr. J. Lowyck (voorzitter)
Dr. N. Verloop (secretaris)
Prof. dr. M. H. van IJendoorn
Prof. dr. L. J. Th. van der Kamp
Prof. dr. L. F. W. de Klerk
Prof. dr. A. M. P. Knoers
Prof. dr. A. van der Leij
Prof. dr. J. M. G. Leune
Prof. dr. C. F. M. van Lieshout
Prof. dr. W. J. Nijhof
Dr. J. H. Slavenburg

CORRESPONDENTEN

Prof. dr. G. Kanselaar
Dr. A. M. J. Kloosterman
Prof. dr. E. C. H. Marx
Prof. dr. J. M. van Meel
Prof. dr. W. Wielemans



Redactiesecretariaat: Mevr. C. Hamburg, Postbus 251, 6800 AG Arnhem

Uitgever: Wolters-Noordhoff bv, Postbus 567, 9700 AN Groningen, tel. 050-226886. Correspondentie over abonnementen en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

Inhoudsopgave

Jaargang 66 1989

AUTEURSREGISTER

ARTIKELEN:

- Assink, E. M. H.*
Woordidentificatie bij leeszwakke kinderen 369
- Baarda, B.*
zie: Kuttschreuter, M.
- Beentjes, J. W. J.*
De cognitieve verwerking van verhalen op televisie en op papier 147
- Berg-Eldering, L. van den*
HIPPY: een activeringsprogramma voor allochtone en autochtone moeders en kleuters. Achtergronden, opzet en introductie in Nederland 42
- Bergeijk, J. van*
In memoriam Dr. Jacob Bijl (1906-1988) 1
- Bergen, Th. C. M. & C. A. W. van Opdorp*
Probleemsituaties in het onderwijs. Een beoordeling door docenten 327
- Boei, F. & F. K. Kieviet*
Beginners en experts in het onderwijs: onderzoeksresultaten en hun bruikbaarheid voor de opleiding van onderwijsgeevenden 354
- Braster, J. F. A.*
De 'neutraliteit' van het openbaar onderwijs. Een historische beschouwing: 1795-1857 119
- Brekelmans, J. M. G., Th. Wubbels & H. A. Créton*
Een typologie van leerlingenpercepties van leraarsgedrag 315
- Broeckmans, J.*
De waarde van een handelingsmodel voor onderzoek over het leren onderwijzen tijdens schoolpractica 467
- Brugman, G. M.*
Het ontdekken en formuleren van problemen 23
- Canne, H. J. de*
zie: Hofman, R. H.
- Corporaal, A. H.*
Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs 341
- Créton, H. A.*
zie: Brekelmans, J. M. G.
- Daal, V. H. P. van, A. van der Leij & J. A. Geervliet-van der Hart*
Het effect van type-oefeningen op het leren lezen en spellen van kinderen met ernstige leerproblemen 185
- Damhuis, R., K. de Glopper & E. van Schooten*
Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs. 158
- Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep drie en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken 256
- Damme, J. Van*
zie: Vanderlocht, M.
- Dongen, D. van*
zie: Hamers, P.
- Driessen, G.*
zie Jungbluth, P.
- Geervliet-van der Hart, J. A.*
zie: Daal, V. H. P. van

- Glopper, K. de*
zie: Damhuis, R.
- Hamers, J. H. M.*
zie: A. J. J. M. Ruijsenaars
- Hamers, P. & D. van Dongen*
Hoe hard werken leraren? De tijdsbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs 193
- Hofman, R. H., A. L. Olthof & H. J. de Canne*
Invoering basisvorming en innovatiemanagement op schoolniveau 409
- Hout, R. van, T. Vallen & S. Stijnen*
Taalordelen van allochtone en autochtone leerlingen 74
- Jaspers, M. W. M. & E. C. D. M. van Lieshout*
Een trainingsprogramma voor kinderen met leerproblemen gericht op het aanleren van concrete representaties voor redactie-opgaven 240
- Jong, M. de & T. Vallen*
Linguïstische en culturele bronnen van itembias in de Eindtoets Basisonderwijs voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen 390
- Jong, M. J. de*
Toenemende apartheid in het Nederlandse onderwijs: oorzaken, gevolgen en een mogelijke remedie 61
- Jong, W. de & M. Verkuyten*
Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen 296
- Jungbluth, P. & G. Driessen*
Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering 52
- Kappers, E. J.*
zie: Leij, A. van der
- Kieviet, F. K.*
Kwaliteitsbewaking, evaluatie en selectie in de opleiding van onderwijsgeevenden 480
- Kieviet, F. K.*
zie: Boei, F.
- Kieviet, F. K. & N. Verloop*
Ten geleide Themanummer Leercrachtgedrag 313
- Ten geleide Themanummer Scholing van onderwijsgeevenden 465
- Kloosterman, A. M. J. & J. M. G. Leune*
Ten geleide Themanummer Allochtone leerlingen 41
- Kuttschreuter, M., O. Wiegman & B. Baarda*
Agressie, prosociaal gedrag en televisie kijken in zes landen longitudinaal onderzocht 377
- Leij, A. van der & E. J. Kappers*
Instructie van leerlingen met ernstige leerproblemen. Introductie op de thema-serie 3
- Leij, A. van der*
zie: Daal, V. H. P. van
- Leune, J. M. G.*
zie: Kloosterman, A. M. J.
- Lieshout, E. C. D. M. van*
zie: Jaspers, M. W. M.
- Luit, J. E. H. van*
Instructie aan leerlingen met (ernstige) rekenproblemen 137
- Meerum Terwogt, M.*
Emotionele ontwikkeling in de basisschoolleeftijd 225
- Meesterberends-Harms, G. J. & A. F. M. Nieuwenhuis*
Beroepsonderwijs in modulen: aanzetten en verwachtingen 285
- Nieuwenhuis, A. F. M.*
zie: Meesterberends-Harms, G. J.
- Olthof, A. L.*
zie: Hofman, R. H.
- Opdorp, C. A. W. van*
zie: Bergen, Th. C. M.

<i>Reitsma, P.</i> Het effect van wisselrijen in een vroege fase van het leren lezen	421
<i>Roelofs, E.</i> zie: Tulder, M. van	
<i>Ruijssenaars, A. J. J. M. & J. H. M. Hammers</i> Instructiegerichte diagnostiek	12
<i>Schonewille, B.</i> Lesgroepssamenstelling, onderwijsproces en leesresultaten in het LOM-onderwijs	273
<i>Schooten, E. van</i> zie: Damhuis, M.	
<i>Steutel, J. W.</i> Over morele en intellectuele deugden .	107
<i>Stijnen, S.</i> zie: Hout, R. van	
<i>Tulder, M. van, S. Veenman & E. Roelofs</i> Kenmerken van effectieve nascholing	490
<i>Vallen, T.</i> zie: Hout, R. van	
zie: Jong, M. de	
<i>Vanderlocht, M. & J. Van Damme</i> Probleemaanpak en het oplossen van natuurkundige problemen. Een literatuurstudie	97
<i>Veenman, S.</i> zie: Tulder, M. van	
<i>Verkuyten, M.</i> zie: Jong, W. de	
<i>Verloop, N.</i> zie: Kieviet, F. K.	
<i>Wiegman, O.</i> zie: Kuttschreuter, M.	
<i>Wubbels, Th.</i> zie: Brekelmans, J. M. G.	

DISCUSSIE-BIJDRAGEN:

<i>Coonen, H. W. A. M.</i> Knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs van de PABO	505
<i>Dool, P. van den</i> zie: Jong, M. W. de	
<i>Haan, D. & M. Hajer</i> Allochtone kinderen in de voorschoolse opvang: het belang van tweetalige begeleiding	207
<i>Hajer, M.</i> zie: Haan, D. de	
<i>Hartog, J. & J. M. G. Leune</i> Onderwijsstimulering en de minima. Een reactie op G. C. de Vries	175
<i>Jong, M. W. de, J. de Wild & P. van den Dool</i> Over de gebruikswaarde van onderwijs-onderzoek. KMBO-onderzoek als case	429
<i>Leune, J. M. G.</i> zie: Hartog, J.	
<i>Vries, G. C. de</i> Het tragisch potentieel van onderwijsstimulering. Kanttekening bij een discussie over onderwijs, arbeid en sociale minima	172
<i>Wild, J. de</i> zie: Jong, M. W. de	

KRONIEKEN:

- Brandsma, J. & C. Hesse*
Beroepsonderwijs in Groot Britannië;
verslag van een Ronde Tafel Conferentie 220
- Jong, M. J.*
Impressies van het tweede 'International Congress for School Effectiveness' van 4 tot 6 januari 1989 te Rotterdam 176
- Klerk, L. F. W. de & N. Verloop (red.)*
Verslag van het AERA-Congres 1989 te San Francisco, met bijdragen van *J. J. H. van den Akker, G. J. J. Biesta, B. P. M. Creemers, K. Glas, J. F. M. J. van Hout, L. F. W. de Klerk, G. W. Meijnen, S. Miedema, P. Sanders, P. R. J. Simons, Ph. Theunissen, N. Verloop* 442
- Kloosterman, A. M. J.*
Onderwijs aan en met allochtone leerlingen 85

BOEKBESPREKINGEN:

- Arnold, C. A. & E. J. Boerma*
Omgaan met (wetenschappelijke) onderwijsliteratuur. Een praktische gids voor onderwijs, onderzoek en beleid (*F. K. Kieviet*) 134
- Beishuizen, M. & D. de Jong (red.)*
Rekenonderwijs en computer. Ontwikkelingsonderzoek rekenonderwijs met behulp van de computer (*L. Verschaffel*) 37
- Bonset, E. H.*
Onderwijs in heterogene groepen (*A. M. P. Knoers*) 131
- Broek, P. van den, T. E. Dolle-Willemsen, A. M. van der Dussen, H. J. van Helden, J. Vedder (red.)*
Leren in praktijk (*H. W. A. M. Coonen*) 180
- Bus, A. G. & S. J. Pijl (red.)*
Diagnostiek en Leerlingbegeleiding (*J. Hamers*) 179
- Dekker, J. J. H., M. D'Hoker, B. Kruithof & M. de Vroede (red.)*
Pedagogisch werk in de samenleving (*C. R. M. Souverein*) 405
- Dillon, J. T.*
Questioning and teaching: a manual of practice (*H. van der Meij*) 404
- Esch, W. van*
Schoolbesturen en de vrijheid van onderwijs. Bestuurlijke en organisatorische factoren van invloed op de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen (*J. F. A. Braster en J. J. A. Tacq*) 403
- Gerritsen, F. M. E.*
VTO taalscreening 3- tot 6-jarigen; de ontwikkeling van een taalscreeningsinstrumentarium voor gebruik in de Jeugdgezondheidszorg (*J. H. A. Groenendaal*) 307
- Gijselaers, W. H.*
Kwaliteit van het onderwijs gemeten. Studies naar de betrouwbaarheid, vali-

diteit en bruikbaarheid van studentoor- delen (<i>H. De Neve</i>)	518	<i>Neuvel, J., M. E. Otten & D. J. Bos</i> Functioneel aanvankelijk leesonder- wijs (<i>A. G. Bus</i>)	180
<i>Glopper, K. de</i> Schrijven beschreven (<i>J. M. Sijstra</i>) ...	462	<i>Schaerlaekens A. M. & S. Gillis</i> De taalverwerving van het kind (<i>G. A.</i> <i>Kohnstamm</i>)	460
<i>Harskamp, E. & W. J. Nijhof (red.)</i> Curriculum: ontwerp, implementatie en evaluatie (<i>J. H. Slavenburg</i>)	134	<i>Scheerens, J. & W. G. R. Stoel (red.)</i> Effectiviteit van onderwijsorganisaties (<i>D. van Dongen</i>)	39
<i>Hout, J. F. M. J. van</i> Onderzoekers in Opleiding (<i>A. M. P.</i> <i>Knoers</i>)	459	<i>Schmeck, R. R. (Ed.)</i> Learning strategies and learning styles (<i>L. F. W. de Klerk</i>)	517
<i>Karsten, S., M. W. M. Haanraads,</i> <i>C. L. C. Neijts, I. A. van Rijswijk &</i> <i>A. M. L. van Wieringen</i> Gemeentelijk onderwijsbeleid in drie- voud. Een onderzoek naar het onder- wijsbeleid in tien gemeenten met betrek- king tot onderwijsvoorrang, volwasse- neducatie en schoolbegeleiding (<i>M. J. M. van den Berg en J. F. A. Bra-</i> <i>ster</i>)	135	<i>Siero, F. W.</i> Feedback en motivatie in de klas (<i>S. J.</i> <i>Bakker en B. Wiersema</i>)	132
<i>Kerkhoff, A.</i> Taalvaardigheid en schoolsucces (<i>M. J.</i> <i>de Jong</i>)	268	<i>Streumer, J. N.</i> Evalueren van techniek (<i>F. K. Kieviet</i>)	461
<i>Kraayvanger, G., B. van Onna & J. Strauss</i> (<i>red.</i>) Berufliche Bildung in der Bundesrepu- blik Deutschland und in den Niederlan- den(<i>M. Santema</i>)	269	<i>Verstralen, H. H. F. M.</i> Semantische modellen bij leren en pro- bleemoplossen (<i>J. J. Hox</i>)	37
<i>Lempert, W.</i> Moralisches Denken (<i>M. Santema</i>)	178	<i>Voogt, J. C. & R. Bollen</i> SBR in Nederland; een studie over schooldiagnose (<i>J. H. Slavenburg</i>)	406
<i>Levering, B.</i> Waarden in opvoeding en opvoedings- wetenschap. Pleidooi voor een uitda- gende pedagogiek (<i>J. Masschelein</i>)	308		
<i>Modgil, S., G. K. Verma, K. Mallich and</i> <i>C. Modgil (Eds.), Multicultural Educa-</i> <i>tion, the interminable debate (A. M. J.</i> <i>Kloosterman</i>)	94		
<i>Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll,</i> <i>D. Lewis & R. Ecob</i> School matters. The junior years (<i>A. L.</i> <i>Olthof en N. C. H. van Tooren</i>)	309		

THEMANUMMERS:

Allochtone leerlingen (februari-
nummer)

A. M. J. Kloosterman & J. M. G. Leune
Ten geleide 41

L. van den Berg-Eldering
HIPPI: een activeringsprogramma
voor allochtone en autochtone moeders
en kleuters. Achtergronden, opzet en
introdactie in Nederland 42

P. Jungbluth & G. Driessen
Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur.
Pretenties aanzienlijk, verwachtingen
gering 52

M. J. de Jong
Toenemende apartheid in het Neder-
landse onderwijs: oorzaken, gevolgen
en een mogelijke remedie 61

R. van Hout, T. Vallen & S. Stijnen
Taalordelen van allochtone en au-
tochtone leerlingen 74

A. M. J. Kloosterman
Kroniek: Onderwijs aan en met alloch-
tone leerlingen 85

Leerkrachtgedrag (septembernummer)

F. K. Kieviet & N. Verloop
Ten geleide 313

*J. M. G. Brekelmans, Th. Wubbels & H. A.
Créton*
Een typologie van leerlingenpercepties
van leraarsgedrag 315

Th. C. M. Bergen & C. A. W. van Opdorp
Probleemsituaties in het onderwijs. Een
beoordeling door docenten 327

A. H. Corporaal
Onderzoek naar denkinhouden van
aanstaande leraren basisonderwijs 341

F. Boei & F. K. Kieviet
Beginners en experts in het onderwijs:
onderzoeksresultaten en hun bruik-
baarheid voor de opleiding van onder-
wijsgeevenden 354

Scholing van onderwijsgeevenden (decem-
bernummer)

F. K. Kieviet & N. Verloop
Ten geleide 465

J. Broeckmans
De waarde van een handelingsmodel
voor onderzoek over het leren onder-
wijzen tijdens schoolpractica 467

F. K. Kieviet
Kwaliteitsbewaking, evaluatie en selec-
tie in de opleiding van onderwijsgeven-
den 480

M. van Tulder, S. Veenman & E. Roelofs
Kenmerken van effectieve nascholing 490

H. W. A. M. Coonen
Discussie: Knelpunten in het oplei-
dings- en nascholings-onderwijs van de
PABO 505

In memoriam Dr. Jacob Bijl (1906-1988)

Op 19 oktober 1988 overleed te Bilthoven Dr. Jacob Bijl, oud-lector aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, aan welke instelling hij gedurende een lange reeks van jaren, tot aan zijn emeritaat in 1971, gewerkt heeft op het vakgebied waaraan hij verknocht was, de didactisch georiënteerde pedagogiek, later omgedoopt tot schoolpedagogiek, nog later tot onderwijskunde. Bijl was evenals zovele van zijn collega-tijdgenoten een wetenschapper die nooit schroomde over de grenzen van het eigen vakgebied heen te stappen om zich op andere terreinen van menswetenschappelijke bedrijvigheid te oriënteren. Zeer goed thuis op het gebied van filosofie en ethiek, terdege onderlegd wat betreft psychologische thema's, maakte hij naar believen excursies naar 'buitengebieden' om te leren wat de educatieve wetenschappen van andere menswetenschappen in verruimende of verrijkende zin zouden kunnen opsteken. Over wat hij aan vondsten tegenkwam werd grondig nagedacht en het was een der sterke kanten van zijn colleges dat hij daar zijn studenten in de meest positieve betekenis des woords graag op 'tracteerde', bijvoorbeeld vóór hij met het eigenlijke onderwerp begon. Wat dit betreft heeft hij de waarde van de 'mededeelzaamheid' tijdens een lange loopbaan in het onderwijs zeer goed beseft en in praktijk gebracht. Hij schreef met grote kennis van zaken een uitstekend proefschrift over het basisonderwijs (een benaming die door hem in omloop is gebracht), waarin grondslagen werden gelegd voor didactische praktijken die inmiddels op het betrokken onderwijsveld hun doorwerking hebben gevonden. Dat was in 1960. Nadien volgden tot aan het begin van de jaren tachtig artikelen en boeken op onderwijskundig gebied, waarin wetenschapstheoretische vragen veelal een belangrijke rol speelden. Hij schreef zoals hij dacht en sprak, rechtuit, zonder opsmuk, zich concentrerend op de inhoud, zonder concessies te doen aan luie lezers die wel eens moeite hadden zijn strakke betoogtrant te volgen. Daarbij ontbrak het hem echter nooit aan openhartigheid en zelfkritiek om met anderen over een betere of andere formulering te willen nadenken. Democraat in hart en nieren heeft

hij het steeds op prijs gesteld zijn inzichten aan die van anderen te toetsen, ingeval van kritische reacties op wat hij in woord en geschrift meende te moeten uitdragen. Het ging hem om eerlijk zoeken naar waarheid en wie daar een loopje mee probeerde te nemen was bij hem aan het verkeerde adres.

Bijl werd op 24 december 1906 geboren te Maassluis, een kleine stad aan de Nieuwe Waterweg. Het scheepvaartbedrijf moet indruk op hem gemaakt hebben, want in zijn geschriften pleegt hij meer dan eens gebruik te maken van metaforen die daaraan ontleend zijn. Schipper of gezagvoerder zijn, zo stelt hij in een interview in 1981, is bijzonder verantwoordelijk werk. Onkunde en onoplettendheid kunnen tot gevaarlijke situaties aanleiding geven, gedachten die hij doortrekt naar het 'opvoedingswerk'. Dat hij daar zo de nadruk op legt vloeit rechtstreeks voort uit zijn overtuiging, dat menselijk leven in het teken van waakzaamheid moet staan. In die zin heeft hij zich zeker verwant gevoeld met Karl Popper, die evenals Bijl door de verschrikkingen van twee wereldoorlogen wijs geworden geen kans onbenut heeft gelaten zich uit te spreken over het openlijk of verdeckte kwaad van totalitair denken. Ware democratie is voor Bijl een zaak geweest die om voortdurende waakzaamheid vraagt en de school heeft als geen andere institutie tot taak jonge mensen voor te bereiden op het vervullen van hun levenstaak in een samenleving die voortdurend onderzocht moet worden op haar ethisch gehalte. Bijl is op beminnelijke wijze steeds een lastig vragensteller geweest, overtuigd als hij was van de betekenis van mensen die hun mond open durven doen als fundamentele waarden in gevaar worden gebracht. In 1947 stapt hij op de boot naar Indonesië, deels gevolg gevend aan de uitdaging van het onbekende, deels ook als poging wat distantie te kunnen nemen van een smartelijke ervaring in de oorlogsjaren, een ervaring die zijn jongere broer – een veelbelovend wis- en natuurkundige – het leven kostte. Na een welbestede tijd daar keert hij in 1954 naar Nederland terug, wat de draad van de studie weer op en studeert in 1956 cum laude af in de pedago-

giek. Daarna begint een zeer vruchtbare periode als wetenschappelijk medewerker, later lector, waarbij geen enkele pedagogische discipline van zijn zorgen verstoken blijft. Wij

bewaren de herinnering aan een 'mens van goeden wille', die door zijn voorbeeld en werk veel pedagogen en onderwijskundigen aan zich verplicht heeft.

J. van Bergeijk

Instructie van leerlingen met ernstige leerproblemen

Introductie op de thema-serie

A. VAN DER LEIJ

*Sectie Speciale Pedagogiek, Vrije
Universiteit, Amsterdam*

E. J. KAPPERS

Paedologisch Instituut, Amsterdam

Samenvatting

In dit artikel wordt de themaserie "Instructie van leerlingen met ernstige leerproblemen" geïntroduceerd door een beschrijving van recente verschuivingen in het behandelingsgerichte onderzoek en van drie ontwikkelingslijnen die erin te onderkennen zijn. Tevens wordt een drietal centrale begrippen gedefinieerd. De themaserie zal bestaan uit zes artikelen die de ontwikkelingslijnen en begrippen illustreren aan de hand van resultaten van recent onderzoek.

1 Inleiding

In de themaserie "Instructie van leerlingen met ernstige leerproblemen" worden in een aantal nummers van dit tijdschrift zes artikelen gepubliceerd over onderzoek dat op korte termijn vooral het theoretisch inzicht op dit terrein beoogt te vergroten. De artikelen van Ruijsenaars en Hamers ("Instructiegericht diagnostiek") en van Van der Leij, Van Daal en Smeets ("De ontwikkeling van de Computergestuurde Toets voor Aanvankelijk Lezen") doen verslag van onderzoek naar diagnostische uitgangspunten voor instructie, aangepast aan leerlingkenmerken. Jaspers en Van Lieshout ("Een trainingsprogramma voor kinderen met leerproblemen gericht op het aanleren van concrete representaties voor redactie-opgaven"), Van Daal, Van der Leij en Geervliet-Van der Hart ("Het effect van type-oefeningen op het leren lezen en spellen van kinderen met ernstige leesproblemen") en Van Luit ("Instructie van leerlingen met (ern-

stige) rekenproblemen"), beschrijven onderzoek dat betrekking heeft op de methodische principes van instructie. Het artikel van Schoenwille over "Lesgroepssamenstelling, onderwijsproces en leesresultaten in het LOM-onderwijs" richt zich op de instructie die aan groepen kinderen met ernstige leesproblemen wordt gegeven.

2 Recente verschuivingen in onderzoek

In het onderzoek bij kinderen met ernstige leerproblemen zijn recentelijk drie belangrijke verschuivingen waar te nemen.

– Het onderzoek wordt steeds minder verklarings- en retrospectief gericht, en wordt gekenmerkt door een systematische verschuiving in de richting van leergeschiedsdiagnostiek, naar beïnvloedbaarheid, naar instructie-alternatieven, en daardoor meer toekomstgericht. Men kan deze verschuiving beschouwen als een ondersteuning van de veel gehoorde mening dat het aandragen van inzichten ten behoeve van een theoriegeleide, diagnostische en methodische interventiepraktijk de belangrijkste doelstelling is die het wetenschappelijk onderzoek van de hulpverleningswetenschappen behoort na te streven. In het geval van kinderen betreft de wetenschappelijke discipline vooral de orthopedagogiek (verg. o.a. de oraties van Rispens, 1983; De Bruyn, 1984; Van der Leij, 1987).

– De oriëntatie is in toenemende mate gericht op de taken die in de onderwijspraktijk aangeleerd (moeten) worden en steeds minder op basale (ontwikkelingspsychologische) functies die daaraan ten grondslag liggen (Smead, 1977; Van de Leij & Struiksmā, 1980; Dumont, 1982). Naast het uitvoeren van analyses van de taak – men denke bijvoorbeeld aan modellen voor lezen en rekenen die ontwikkeld zijn – is er de trend om processen, waarmee informatie in de aan te leren taak verwerkt wordt, in de analyse te betrekken. Een belangrijk aspect is dat de taakanalytische en informatieverwerkings-benaderingen el-

kaar in bepaalde opzichten aanvullen. Taakanalyses zijn meestal rationeel van aard, vaak niet erg onderbouwd door empirisch onderzoek. De herkomst van de procesdimensie is daarentegen veeleer empirisch dan rationeel. Dat gaandeweg de procesdimensie onder die van de taakanalyse wordt geschoven zal o.m. blijken uit de artikelen van Ruijsenaars en Hamers, van Van der Leij, Van Daal en Smeets en uit dat van Van Luit. Daarin komt aan de orde de vraag *hoe* een zwak gebleken taakcomponent of deelvaardigheid tot beheersing moet worden gebracht. Dat impliceert een analyse van het informatieverwerkingsproces dat aan beheersing ten grondslag ligt maar tekorten vertoont en van de instructiecondities om tot succesvol functioneren te komen. De taakanalytische invalshoek fungeert daarbij als aangever van de essentieel geachte, te verwerven taakcomponent(en) op observeerbaar gedragsniveau. De taakanalyse heeft immers vooral betrekking op *wat* de leerinhoud is.

– Hetgeen er in de klas aan instructie gegeven wordt en de effectiviteit daarvan, trekt in toenemende mate de belangstelling van onderzoekers. Hier wordt in het onderzoek bij kinderen met ernstige leerproblemen aangehaakt bij onderzoek in het reguliere onderwijs. Deze gegroeide belangstelling heeft te maken met de bevinding dat, meer dan organisatie-model of methode, de leerkracht de cruciale factor is die het rendement van onderwijs bepaalt (verg. o.a. Appelhof, 1979; Kappers, in press). Het onderzoek heeft tot nu toe opmerkelijke resultaten opgeleverd. Zo is duidelijk geworden dat de hoeveelheid tijd die de leerkracht aan differentiële instructie besteedt en de hoeveelheid tijd die de leerlingen werkelijk aan leren besteden ('academic engaged time') in omvang beslist niet overschat moeten worden, althans in het Basisonderwijs (verg. o.a. Veenman & Cras, 1982; Weterings & Aarnoutse 1986). In zijn artikel richt Schonewille met een soortgelijke vraagstelling de focus op het Speciaal Onderwijs en gaat na in hoeverre de situatie daar, gegeven de kleinere groepen, gunstiger is.

3 *Aanleidingen voor verschuivingen*

Hoewel er decennia lang heel wat onderzoek verricht is naar beschrijving van de kenmer-

ken van kinderen met ernstige leerproblemen – al of niet met de pretentie daarvoor een verklaring te geven – is duidelijk geworden dat vertaling in instructie van hetgeen aan tekorten gevonden wordt, problematisch is. Het meest sprekende voorbeeld daarvan zijn de zogenaamde functietrainingsprogramma's, gericht op de remediëring van tekorten in meer basale cognitieve functies (o.a. visuomotoriek, psycholinguïstiek). De effectiviteit van dergelijke programma's in de zin van het scheppen van functionele voorwaarden voor het aanleren van vaardigheden die later in de ontwikkeling aan de orde komen zoals de elementaire culturele vaardigheden lezen en rekenen, blijkt moeilijk aantoonbaar. Gaat het om deze pretentie, dan ziet het er naar uit dat de vraag die Rispenz zich in 1977 in dit tijdschrift stelde ("Functietrainingsprogramma's, ondanks alles ... toch maar doen?") in negatieve zin kan worden beantwoord, wanneer de resultaten van wetenschappelijk onderzoek als maatstaf worden genomen (voor een overzicht en kritische analyse zie Kavale & Forness, 1985). Tenzij, zoals o.a. Nakken (1983) stelt, de programma's geen andere pretentie hebben dan de cognitieve functie te verbeteren die getraind wordt, wat, bijvoorbeeld in het geval van (zeer) moeilijk lerende of (meervoudig) gehandicapte kinderen, zeker het geval kan zijn.

De trend om als alternatief onderzoek te doen naar instructiegerichte diagnostiek en werkzame instructieprincipes, is in Nederland vooral bij orthopedagogisch georiënteerde onderzoekers waarneembaar, zoals blijkt uit de herkomst van de auteurs van deze thema-serie. De keuze voor een combinatie van taaken procesanalyse als theoretisch uitgangspunt is overigens niet de enige mogelijkheid om uit de impasse van het behandelingsgerichte onderzoek te komen. Zo is er de laatste jaren een toenemende belangstelling voor neuropsychologische verklaringsmoedellen te constateren met een soortgelijke oriëntatie op behandeling als in de artikelen van deze thema-serie aan de orde is. In deze benadering neemt de hemisfeerspecialisatietheorie van Bakker (1986) een prominente plaats in. Omdat er nog geen rationele of empirische vergelijkingsanalyses zijn uitgevoerd tussen beide benaderingen, wordt in deze thema-serie volstaan met de constatering dat het om een interessante ontwikkeling gaat. Ook vanwege de mogelijkhe-

den tot interdisciplinaire aanpak die hier liggen: er zijn al pogingen, om in een aantal individuele behandelingen van ernstige leesproblemen, neuropsychologisch gefundeerde behandelingsideeën te combineren met informatietheoretische (Kappers, 1988).

4 Drie ontwikkelingslijnen

Binnen het taakanalytisch/informatietheoretisch georiënteerde onderzoek kunnen drie ontwikkelingslijnen onderscheiden worden op grond van de mate waarin meer het diagnostische dan wel meer het eigenlijk instructieve aspect benadrukt wordt. Deze worden achtereenvolgens aan de orde gesteld.

1. Differentieel-diagnostisch onderzoek naar de kenmerken van het leergedrag van leerlingen met ernstige leerproblemen

Dit betreft onderzoek naar taakrelevante kenmerken van leerlingen met ernstige leerproblemen en de verschillen tussen die leerlingen: welke diagnostische informatie kan als basis dienen voor het kiezen van inhoud en methode van instructie? Begrippen die in dit onderzoek aan de orde komen zijn 'instructiegevoeligheid' en 'instructiebehoeften', termen die in een latere paragraaf van dit artikel zullen worden gedefinieerd.

De eerste tekenen van deze trend zijn de pogingen tot vernieuwing van de psychodiagnostiek geweest, internationaal ingezet in de tweede helft van de jaren zeventig en in ons taalgebied vooral vertegenwoordigd door Hamers en Ruijsenaars (o.a. 1984). Hun artikel in deze serie toont de evolutie die deze benadering sindsdien ondergaan heeft van het zoeken naar alternatieven voor leertaakonafhankelijke intelligentiemeting (men denke bijv. aan het werk van Feuerstein, 1979) naar het ontwerpen van diagnostische hulpprocedures binnen de leertaak zelf. De 'vertaalslag' van diagnostiek naar instructie wordt in toenemende mate vergemakkelijkt door de vergelijkbaarheid van het inhoudelijk domein waarop beide betrekking hebben. Een ander voorbeeld van een alternatief voor de traditionele diagnostische benadering wordt gegeven in het artikel van Van der Leij, Van Daal en Smeets. Daarin wordt verslag gedaan van de ontwikkeling van een toets waarin op systematische wijze de stimulus- en responscondities worden geva-

ricerd. Deze condities doen een beroep op processen die in de taak van lezen en spelling onderscheiden kunnen worden. Taak- en proceskenmerken van het leerlinggedrag worden daarmee geïntegreerd, in tegenstelling tot de traditionele benadering waarin deze kenmerken afzonderlijk, op grond van zeer verschillende instrumenten, worden gemeten.

2. Experimenteel onderzoek naar de kenmerken van instructie die effectief is bij kinderen met ernstige leerproblemen

In deze lijn gaat het om onderzoek naar de interactie tussen leerlingen met ernstige leerproblemen en instructie: welke methodische principes zijn effectief?

Onderzoek naar principes van leren en instructie is niet nieuw, wel dat dergelijk onderzoek wordt uitgevoerd bij leerlingen met nauwkeurig omschreven stagnaties in de leerprocessen van de elementaire culturele vaardigheden. Vooral in de jaren tachtig heeft dat in ons taalgebied geleid tot een toenemend aantal publikaties op dit terrein, o.a. de dissertaties van Van de Leij (1983), Van Luit (1987) en Van Aarle (1988). Hoewel nog niet in deze studies toegepast, lijkt de opkomst van de microcomputer een belangrijke stimulans voor onderzoek, waarin nagegaan wordt welke stimulus-, respons- en feedbackcondities de meest effectieve zijn bij kinderen met ernstige leerproblemen. Voorbeelden daarvan in deze themaserie zijn de artikelen van Jaspers en Van Lieshout en van Van Daal, Van der Leij en Geervliet-Van der Hart over resp. de instructie van redactie-opgaven en van lezen/spellen door computergestuurde en 'interactieve' instructie – dat wil zeggen instructie die zonder tussenkomst van een proefleider is uit te voeren.

3. Descriptief onderzoek naar de kenmerken van de interactie tussen leerlingen met ernstige leerproblemen en de leerkracht bij instructie in de klas

In deze ontwikkelingslijn staat de vraag centraal: in hoeverre kan in een groepsgewijze onderwijsleersituatie vorm gegeven worden aan differentiële instructie?

Er is een toenemende belangstelling voor de vraag wat er nu werkelijk gebeurt in het onderwijs, o.a. omdat de vraag naar het rendement van onderwijs maatschappelijk in hoge mate relevant is. Er zijn tekenen dat het onjuist zou

zijn hier al te positieve verwachtingen van te hebben, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de resultaten van de voorstudie Periodiek Peilingsonderzoek (Wesdorp, 1985). Wat betreft het Speciaal Onderwijs zijn er tot nu toe weinig gegevens voor handen, al was Rispens in 1980 al van mening dat er gereede twijfel is of het (toen nog Buitengewoon Onderwijs geheten) haar optie kan waarmaken. En die optie is: instructie richten op de behoeften van de individuele leerlingen met het oog op een zo groot mogelijke effectiviteit. Onderzoek daarnaar is steeds beter realiseerbaar o.a. door het beschikbaar komen van onderzoeksinstrumenten die simultane observatie van leerling- en leerkrachtgedrag mogelijk maken. Schonewille geeft in zijn artikel in deze serie een onderzoek weer bij twintig leerkrachten van scholen voor kinderen met Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden.

5 *Complementariteit en integratie*

De drie voornoemde onderwerpen kan men als complementaire maar voorlopig gescheiden ontwikkelingslijnen beschouwen. Instructiegerichte diagnostiek is bedoeld om er, hetzij via een gecontroleerde instructiesituatie buiten de klas, hetzij via het variëren van taakcondities, in korte tijd achter te komen waar de tekorten in het leerproces van de leerling schuilen en onder welke instructiecondities deze tekorten te verminderen zijn. In wezen is het een differentieel-diagnostische benadering, die in zijn verdere ontwikkeling steeds sterker op de detectie van individuele verschillen gericht zal worden met het oog op instructie die aan de verschillen aangepast is. Onderzoek naar de effectiviteit van instructie heeft vooralsnog de betekenis van het zoeken naar regels over de interactie tussen taakcondities en leerlingkenmerken met een zekere mate van algemene geldigheid, zelfs binnen een heterogeen gezelschap als kinderen met ernstige leerproblemen. In wezen is het een experimentele, op de detectie van generale principes gerichte, benadering. Dat de oriëntatie nog niet gericht is op verschillen tussen groepen leerlingen, bijvoorbeeld door het onderscheiden van en differentieële instructie geven aan subgroepen van leerlingen, is minder een principiële zaak dan een gevolg van de stand van zaken in het onderzoek. De resulta-

ten van vooral het Aptitude-Treatment onderzoek, dat hieraan had kunnen bijdragen, zijn tot nu toe niet erg bemoedigend geweest. Dit gaat in algemene zin op, maar ook voor de toepassing bij kinderen met ernstige leerproblemen. Er zijn suggesties gedaan om eerst onderzoek uit te voeren van meer fundamentele aard naar kenmerken van leerlingen en van instructie (verg. voor deze discussie het themanummer "Leerling-onderwijs-resultaat" van dit blad, 1985, nr. 9). Men kan de eerste twee ontwikkelingslijnen beschouwen als voorbeelden van onderzoek waarin dit nastreeft wordt.

Onderzoek naar de relatie tussen lesgroepsamenstelling en onderwijsoutput is (voorlopig?) descriptief van aard, gericht op detectie van verbanden tussen leerkracht-, leerling- en leertaakkenmerken in de natuurlijke onderwijsleersituatie. Noch de resultaten van het op diagnostiek gerichte onderzoek, noch van het op de methodiek van instructie gerichte onderzoek, spelen op dit moment een rol in het onderzoek naar kenmerken van de 'gewone' onderwijsleersituatie in het Speciaal Onderwijs, omdat de ontwikkelingen nog niet ver genoeg zijn om geïmplementeerd te worden in de onderwijspraktijk. De gescheiden ontwikkelingen van het onderzoek en het beschikbare kennisbestand – dat, al groeit het gestaag, nog bescheiden van omvang is – impliceren dat er nog geen gegevens zijn over de integratiemogelijkheden van de noties die in de drie ontwikkelingslijnen worden vergaard. Op rationele gronden is een dergelijke integratie echter wel denkbaar. Men kan zich voorstellen dat de instructiegerichte diagnostiek leidt tot differentieële instructie. Wanneer die experimenteel beproefd is, hetzij volgens het Aptitude-Treatment paradigma, hetzij in $n=1$ studies zoals in het onderzoek van Jaspers en Van Lieshout het geval is, kan dergelijke differentieële instructie in de klas vormgegeven en op effectiviteit geëvalueerd worden. Een belangrijke vraag is daarbij in hoeverre de differentiatiecapaciteit van de leerkracht erdoor toeneemt (op dit begrip wordt nog teruggeko-

men). Denkbaar is een dergelijke ontwikkeling wel, maar er zijn nog heel wat obstakels te overwinnen, o.a. van methodologische aard, voordat zij werkelijk uitvoerbaar wordt. Relevant is bovendien in hoeverre de resultaten van het onderzoek naar de aspecten waarmee

de onderzoeker niet bezig is geweest, bij verdere ontwikkeling meegevoegen zullen worden. Dit vraagt om overkoepelende theorievorming waarin concepten die betrekking hebben op leerling-, leertaak- en leerkrachtkenmerken in verband met elkaar worden gedefinieerd. Wil het begrippenapparaat als inspiratiebron fungeren voor verder onderzoek, dan zal het, behalve de relatie tussen deze kenmerken, ook de interactie tussen omgeving en individu als basis van het instructieproces en de koppeling tussen diagnostische aan instructie- kenmerken adequaat moeten beschrijven. In de volgende paragraaf van dit artikel zal hiertoe een aanzet gegeven worden.

6 *Centrale begrippen: instructiegevoeligheid, instructiebehoeften en differentiatiecapaciteit*

Een probleem bij onderzoek naar diagnostiek en instructie van kinderen met ernstige leerproblemen is dat er geen kant en klaar terminologisch kader is. Zo duidt de term 'hulpvraag' veelal op een bredere, niet zelden psychosociale problematiek die niet specifiek is voor de instructie van elementaire culturele vaardigheden, al is de wijze waarop de term gebruikt wordt (het prescriptief, d.w.z. in termen van behandelingsvoorschriften formuleren van kenmerken van betrokkenen bij het probleem) in hoge mate analoog aan hetgeen in deze artikelenreeks aan de orde is. Iets soortgelijks geldt voor de termen psychodiagnostiek en therapie die veeleer in de individueel gerichte klinische hulpverlening thuis horen dan in de onderwijsleersituatie. Om die reden lijkt het ons zinvol om een op de onderwijsleersituatie toegesneden terminologie te ontwikkelen die geen pretentie heeft iets te verklaren, maar een aanzet wil geven tot de discussie over relevante theoretische noties en empirische operationalisering door een aantal kernbegrippen te definiëren en daarmee af te schermen van andere termen. De consensusgedachte tussen onderzoekers – het op een conceptuele lijn krijgen – staat daarbij als doel centraal. Met het begrippenapparaat kunnen onderzoeken worden geduid en vergeleken, ook kan in nieuw onderzoek van de terminologie gebruik worden gemaakt. Benaadrukt zij dat de termen een voorlopig karakter hebben: de bruikbaarheid dient nog te blijken.

Het is daarbij uiteraard mogelijk dat in de komende jaren het gestelde doel slechts bereikt wordt door aanpassingen van het begrippenapparaat.

Het gaat om drie, samenhangende termen: instructiegevoeligheid, instructiebehoefte en differentiatiecapaciteit.

Instructiegevoeligheid

In de term instructiegevoeligheid staat het product van instructie, in relatie met hetgeen aan instructie gegeven wordt, centraal. Het is een begrip dat het rendement van onderwijs en de investering die dat kost, kwantificeert. De definitie luidt: *de mate waarin instructie effectief is bij leerlingen*. In deze definitie dienen zowel de term 'mate' als 'instructie' nader gespecificeerd te worden.

Wat betreft de mate van effect zijn er twee mogelijkheden. De uitdrukkingwijze is in beide gevallen kwantitatief, het verschil is de *criterium-* dan wel *normgerichte operationalisering*.

In het eerste geval gaat het om de hoeveelheid (van een bepaalde soort) instructie die een leerling nodig heeft om van te voren bepaalde criteria te halen. Criteria zijn afgeleid van doelstellingen, bijvoorbeeld het beheersen van de bewerkingen tot tien of het vlot en foutloos lezen van woorden met een MKM-structuur (M = medeklinker, K = klinker). De operationalisatie van die doelstellingen geschiedt meestal door middel van speciaal voor dit doel geconstrueerde toetsen of een serie opgaven die ter toetsing worden aangeboden. Het is gebruikelijk dat het criterium op een bepaald niveau van beheersing wordt gesteld, bijvoorbeeld minstens 80% van de items goed, of een combinatie van een accuratesse- en een tijds criterium, bijvoorbeeld minder dan 5% fouten lezen binnen een bepaald aantal seconden. Instructiegevoeligheid kan dan als volgt worden uitgedrukt: de leerling heeft het gestelde criterium gehaald in zoveel tijd onder deze instructiecondities (hoeveelheid; soort). Teneinde ontwikkelingen in instructiegevoeligheid te signaleren leent een dergelijke uitdrukking zich voor vergelijking van de leerling met zichzelf. Daarbij wordt voorondersteld dat de leertaak in deeltaken uiteen te rafelen valt die qua moeilijkheidsgraad bij het leren beheersen met elkaar overeenkomen. Dan kan men immers nagaan in hoeverre de instructiegevoeligheid van leerlin-

gen in de loop der taken, eventueel onder invloed van wijzigingen van de instructiecondities, stabiel blijft, toe- of afneemt. Echter, op dit moment is er geen serie criteriumtoetsen voor handen gebaseerd op een indeling in deeltaken die aan deze vooronderstelling voldoet, althans niet ten behoeve van regelmatige (bijvoorbeeld wekelijkse) indicatie van de instructiegevoeligheid. Een nadeel is bovendien dat er op grond van de criteriumgerichte operationalisering geen mogelijkheid is tot vergelijking met leeftijds- of klasgenoten.

De tweede mogelijkheid is dat instructiegevoeligheid juist relatief, dat wil zeggen in vergelijking met een norm, uitgedrukt wordt. De vergelijking van de leervorderingen van leerlingen die in een bepaalde jaargroep zitten, is daarbij meestal het uitgangspunt. Een bekende werkwijze is om de vordering van de gemiddelde leerling als norm te nemen en die van anderen daartegen af te zetten: het zgn. leerrendementsquotiënt (I_{rq}, verg. o.a. Struik-sma, Van der Leij & Vieyra, 1986). Dit leidt tot uitspraken als: de leerling heeft een I_{rq} van 0.50 gehaald onder deze instructiecondities (hoeveelheid; soort). Dit betekent dat de betreffende leerling half zo snel vordert als de normleerling die per definitie een I_{rq} van 1.00 heeft. Nadeel van deze werkwijze is weer – in tegenstelling tot de criteriumgerichte benadering – dat de doelstellingen die gehaald worden, buiten schot blijven. Men kan daaruit afleiden dat een combinatie van criterium- en normgerichte operationalisering de meeste informatie geeft.

Essentieel in de bepaling van de instructiegevoeligheid is voorts de beschrijving van de tijdsperiode en de instructiecondities. Herhaalde toetsing maakt het mogelijk om de tijdsperiode vast te leggen. Het zal echter duidelijk zijn dat van het vastleggen van instructiecondities in de praktijk meestal niet veel meer terecht komt dan de taxatie dat het via een 'standaardaanpak' gegaan is, bij gebrek aan precieze boekhouding op dit punt. Hoewel het plausibel is dat hij bestaat (verg. Pijl, 1988), staat niet precies vast wat die 'standaardaanpak' inhoudt. Bovendien kan hij van leerkracht tot leerkracht verschillen. In instructiegerichte diagnostiek en experimentele instructie is dit uiteraard anders, omdat daar wel vastgelegd is wat er aan instructie wordt gegeven.

In deze themaserie komt het begrip instruc-

tiegevoeligheid – op overigens verschillende wijze – bij Ruijssenaars en Hamers en bij Van Daal, Van der Leij en Geervliet-Van der Hart naar voren als maat voor de hoeveelheid benodigde hulp in relatie met een bepaald effect. Het blijkt een belangrijk differentieel kenmerk tussen kinderen.

Instructiebehoefsten

In de term instructiebehoefsten staat de methode van instructie, als voorwaarde voor effectiviteit, centraal. Het is een begrip dat de vormgeving van onderwijs kwalificeert. De definitie luidt: *de aard van de instructiecondities die nodig zijn om bij een bepaalde leerling een bepaalde instructiegevoeligheid te bereiken.* Wordt de definitie van instructiegevoeligheid ingevoerd dan staat hier: de aard van de instructiecondities die de leerling nodig heeft opdat in een bepaalde hoeveelheid tijd een bepaalde mate van effectiviteit bereikt wordt. Is instructiegevoeligheid als begrip kwantitatief, evaluerend en descriptief bedoeld, instructiebehoefsten betreffen de kwalitatieve, vormgevings- en prescriptieve aspecten van het instructieproces.

Om een indruk te geven, citeren wij uit een eerdere publikatie een aantal instructiekenmerken waaraan kinderen met ernstige leerproblemen (veel) meer dan kinderen die zich normaal ontwikkelen, behoefte hebben:

- een grote mate van daadwerkelijk bestede leertijd;
- een sterke mate van aandachtsconcentratie;
- ondersteuning van de leermotivatie en het zelf-concept;
- het bewust aanleren van de deelvaardigheden die in de elementaire culturele vaardigheden te onderscheiden zijn en de integratie daartussen;
- structurering van het leergedrag (voor een uitvoeriger beschrijving zie Van der Leij, 1985, p. 33 e.v.)

Het moge duidelijk zijn dat wanneer de effectiviteit van instructie, uitgedrukt in termen van instructiegevoeligheid bij de leerling, bevredigend te noemen is, het diagnostiseren van de instructiebehoefsten simpel te herleiden is tot de stelling: kennelijk is de aard van de instructiecondities afdoende voor deze leerling. Bij leerlingen met ernstige leerproblemen zal het echter vaak zo eenvoudig niet zijn, gegeven hun onderlinge verschillen en niet zel-

den ook hun eigen instabiliteit in instructiegevoeligheid. Voor het bepalen van de instructiebehoeften is meer nodig dan registratie van hoeveelheid en soort instructie die gegeven is. Deze informatie kan hoogstens als 'base-line' fungeren voor het onderzoek naar instructiebehoeften: het is immers gewenst om verbeteringen aan te brengen. In instructiegerichte diagnostiek worden de instructiebehoeften bepaald door het variëren van vooral kwalitatieve instructiecondities (methodische principes als variatie van modaliteit (horen/zien/bewegen/voelen), aantal herhalingen, geheugensteuntjes, soort feedback, e.d.). Ook in experimentele instructie staan de condities vast, echter, omdat individuele verschillen tot nu toe niet in dat onderzoek betrokken zijn, zullen de afgeleide instructiebehoeften meestal uitgedrukt worden als: deze instructiecondities zijn bij deze leerling (on-) voldoende effectief. In praktijksituaties zal, om de eerder genoemde reden, zelfs die uitspraak niet goed mogelijk zijn. In veel gevallen kunnen de instructiebehoeften niet afgeleid worden uit empirisch vastgelegde data, maar dienen ze getaxeerd te worden op grond van allerlei kwalitatieve gegevens (bijvoorbeeld verkregen uit incidentele observaties).

In deze thema-serie komt aanpassing van de aard van de instructie aan instructiebehoeften aan de orde in de artikelen van Jaspers en Van Lieshout, Van Daal et al., en Van Luit. Er is o.a. sprake van een sterke vergroting van de effectieve leertijd en het verhogen van de concentratie en het structureren van de leertaak door het materialiseren of het verbaliseren van de handelingen en het invoeren van motorische antwoordmogelijkheden (typen). Verschillen in instructiebehoeften wat betreft de soort hulp tussen kinderen met Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden en Moeilijk Lerende Kinderen worden besproken in het artikel van Van Luit.

Differentiatiecapaciteit

Met het begrip differentiatiecapaciteit verschuift de focus van de leerling naar de leerkracht in de klassikale onderwijsleersituatie. Onder differentiatiecapaciteit wordt verstaan *de mate waarin de leerkracht in staat is zijn instructie te richten op individuele verschillen tussen leerlingen met het oog op het bereiken van een zo groot mogelijke effectiviteit*. Men kan via het begrip effectiviteit de eerder ge-

noemde begrippen invoeren door te zeggen: de mate waarin de leerkracht zijn instructie richt op individuele verschillen in instructiebehoeften met het oog op het bereiken van een zo groot mogelijke effectiviteit, door het optimaliseren van de instructiegevoeligheid van al zijn leerlingen. Gegeven de klassikale opzet van ons onderwijssysteem, inclusief het Speciale Onderwijs, is het begrip differentiatiecapaciteit een essentieel sluitstuk van het onderzoek dat beoogt de hulpverleningspraktijk theoriegeleid te maken: die praktijk betreft immers meestal de klassikale onderwijsleersituatie. Echter, ook in gevallen van individuele hulpverlening ('remedial teaching') heeft het begrip betekenis: per leerling zijn de vorm, inhoud en duur van de instructie immers, ideaal gesproken, verschillend. Organisatorische aspecten die onderdeel zijn van de differentiatiecapaciteit van de leerkracht in de klas spelen dan echter geen rol.

In deze themaserie komen aard en effectiviteit van klassikale instructie in verband met lesgroepsamenstelling aan de orde in het artikel van Schonewille, als eerste aanzet voor verder onderzoek naar de differentiatiecapaciteit in het Speciaal Onderwijs.

Praktische implicaties

Het onderzoek, zoals dat in deze themaserie wordt gepresenteerd, heeft voorlopig vooral wetenschappelijke betekenis. Uit de aard der zaak zijn er in potentie praktische implicaties aanwezig. Aan de orde is immers een groeiend inzicht in het stagnerend verloop van onderwijsleerprocessen die in hoge mate van belang zijn voor de onderwijsloopbaan van leerlingen en de condities om daar verandering in aan te brengen. Aan de oriëntatie op de elementaire culturele vaardigheden ontleent het onderzoek ecologische validiteit, al varicert die met de directe betrokkenheid van het onderzoek op de onderwijsleersituatie in de klas.

De praktische winst van dit onderzoek kan op termijn gelegen zijn in beter empirisch gefundeerde diagnostiek en instructiemethoden op terreinen waar nu nog veelal de intuïtie leidraad is en op die manier bijdragen aan het tot stand komen van de eerder genoemde theorie-geleide praktijk. Het gaat dan om bruikbare operationalisering van de begrippen instructiebehoeften en instructiegevoelig-

heid, die kunnen bijdragen aan vergroting van de differentiatiecapaciteit van de leerkracht in de klas. Het is voor de praktische 'pay-off' van het onderzoek ook van belang in hoeverre pogingen slagen om in diagnostisch onderzoek de resultaten van instructieonderzoek mee te nemen en vice versa. Hetzelfde geldt voor de integratie van instructieprogramma's gebaseerd op differentiële diagnostiek in het handelen van de leerkracht in de klas, rekening houdend met de beperkingen en de mogelijkheden die daarin te onderkennen zijn.

We moeten evenwel het aantal stappen om een en ander empirisch gefundeerd te krijgen, vooral waar het gaat om de differentiële component, niet onderschatten. Hetzelfde geldt voor het 'leerkrachtvriendelijk' maken van de instructiematerialen. Zo blijken er bij de ontwikkeling van computergestuurde diagnostiek en instructie heel wat haken en ogen te zitten aan de vertaling van experimenteel in onderwijsleermateriaal. Ook het aantal inhoudelijke en methodologische voetangels en klemmen, dat in deze artikelenserie zelf gesignaleerd wordt, is niet gering.

Wanneer we afzien van de merites van het te presenteren onderzoek en de stap terug nemen naar de uitgangspunten van de gepresenteerde benadering, kan de vraag opdoemen: in welke mate is de praktijk eigenlijk theoriegeleid te maken op basis van wetenschappelijk onderzoek? Dit is een boeiend vraagstuk dat het kader van dit artikel te buiten gaat. Voorlopig lijkt het er op dat alle onderzoekers die zich met onderwerpen bezighouden, zoals die in deze themaserie aan de orde worden gesteld, verwachten dat de resultaten kunnen bijdragen aan de onderwijspraktijk in directe zin, door valide producten bedrijfsklaar te maken. Tot nu toe is het tegendeel niet bewezen, dus lijkt het verantwoord om er mee door te gaan. Vanzelfsprekend is het de bedoeling om na verloop van tijd de praktische waarde van de opgeleverde inzichten en producten aan een kritische analyse te onderwerpen. In hoeverre de leerkracht werkelijk zal profiteren van de producten, dient nagegaan te worden in onderzoek naar de vergroting van zijn differentiatiecapaciteit, in wezen de toetssteen voor rendement van de toepassing in de groepsonderwijsleersituatie.

In de tussentijd kan er echter ook een bijdrage in indirecte zin verwacht worden. Het ligt voor de hand dat personen in de onder-

wijspraktijk aan het denken worden gezet door de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek, ook als dat nog niet zover is dat het de praktische instrumenten en methoden ontwikkeld heeft.

Literatuur

- Aarle, E. J. M. van, *Behandeling van ernstige leesproblemen*. Nijmegen: K.U., 1988 (diss.).
- Appelhof, P. N., *Begeleide onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen, 1979 (diss.).
- Bakker, D. J., *Zijdelings*. Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Bruyn, E. E. J. de, *Psychodiagnostiek in ontwikkeling*. Nijmegen, K.U., 1984 (oratie).
- Dumont, J. J., *Leerstoornissen. Deel 3. Controversen en perspectieven*. Rotterdam: Lemniscaat, 1982.
- Feuerstein, R., *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press, 1979.
- Hamers, J. H. M., & A. J. M. Ruijsenaars, *Leergeschiktheid en leertests*. Den Haag: SVO-reeks, deel 81, 1984 (diss.).
- Kappers, E. J., Neuropsychologische behandeling van initiële dyslexie. In: J. Hamers & A. van der Leij (red.), *Verslag van het congres over dyslexie, woordblindheid, lees- en schrijfstoornissen 1988*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Kappers, E. J., Prediction of initial reading performance. In: D. J. Bakker & H. van der Vlugt (red.), *Learning Disabilities, Vol. 1: Neuropsychological Correlates and Treatment*. Lisse: Swets & Zeitlinger, in press.
- Kavale, K. & S. Forness, *The science of learning disabilities*. San Diego: College-Hill Press, 1985.
- Leij, A. van der, *Ernstige leesproblemen. Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1983 (diss.).
- Leij, A. van der, *Wetenschap tussen specifieke problemen en generaliseerbare oplossingen*. Amsterdam, V.U., 1987 (oratie).
- Leij, A. van der, & A. J. C. Struiksmas, Taak- en procesanalyse als uitgangspunt voor de diagnostiek van kinderen met leerproblemen. In: P. L. Harris, J. de Wit & D. J. Bakker (red.), *Methoden van onderzoek en hulpverlening*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1980.
- Luit, J. E. H. van, *Rekenproblemen in het speciaal onderwijs*. Nijmegen, 1987 (diss.).
- Nakken, H., *Psychomotorische trainingsprogramma's*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983 (diss.).
- Pedagogische Studiën*, Themanummer Leerling-onderwijsresultaat, 1985, 62, 357-391.
- Rispens, J., Functietrainingsprogramma's: ondanks alles ... toch maar doen? *Pedagogische Studiën*, 1977, 54, 98-109.

Rispens, J., Hoe speciaal wordt het Speciaal Onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, 471-492.

Rispens, J., *De theorie van de kundige ingreep*, Leiden, 1983 (oratie).

Smead, V. S., Ability training and task analysis in diagnostic/prescriptive taching. *Journal of Special Education*, 1977, 11, 113-125.

Struiksma, A. J. C., A. van der Leij, & J. Vieyra, *Diagnostiek van technische lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU-boekhandel, 1986.

Veenman, S. A. M., & P. Cras, Een poging om de actieve leertijd in klassesituaties te verhogen: een evaluatie van een interventie. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 428-440.

Wesdorp, H., *Goed onderwijs, wat is dat?* Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Den Haag: SVO/SCO/O & W, 1985.

Weterings, A. C. E. M., & C. A. J. Aarnoutse, De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 387-400.

Adres: Van de Boechorststraat 1, 1081 BT, Amsterdam

E. J. Kappers (1946) promoveerde in 1986 op "Structurerings-tendentie, hemisfeerspecialisatie en leren lezen" aan de R.U. te Utrecht. Is sindsdien verbonden aan het Paedologisch Instituut (PI) te Amsterdam om onderzoek te verrichten naar neuropsychologische aspecten van lees- en spellingsproblemen en de diagnostiek- en methodiek ontwikkeling inzake lezen te leiden. Hij participeert in dat kader zowel in de VF-programma's van de sectie "Speciale pedagogiek" als in de vakgroep "Kinderen Jeugdpsychologie (neuropsychologie)" van de Vrije Universiteit. Tevens is hij hoofd van de PI-polikliniek (i.o.) voor de behandeling van kinderen met ernstige dyslexieën.

Adres: Paedologisch Instituut, Vossiusstraat 56, 1071 AK Amsterdam.

Manuscript aanvaard 31-10-'88

Curricula vitae

A. van der Leij (1946) studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam en werkte van 1971 tot 1977 bij het Gemeentelijk Schoolpsychologisch Bureau te Zwolle. Van 1977 tot heden is hij verbonden aan de Sectie Speciale Pedagogiek van de Vrije Universiteit, sinds 1984 als hoogleraar. Promoveerde in 1983 op een proefschrift onder de titel "Ernstige leesproblemen".

Summary

Leij, A. van der, & E. J. Kappers, 'Instruction of children with severe learning problems: introduction.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 3-11.

This article introduces a series of articles on "Instruction of children with severe learning problems" by description of recent trends in treatment-research and of three trends of development within the research-projects. Three basic concepts are defined. The series of articles will comprise six articles that illustrate the trends and concepts by describing the results of recent research.

Instructiegerichte diagnostiek

A. J. J. M. RUIJSSENAARS

*Afdeling Orthopedagogiek, Katholieke
Universiteit, Leuven*

J. H. M. HAMERS

*Vakgroep Kinderstudies, Rijksuniversiteit,
Utrecht*

Samenvatting

In deze bijdrage aan de thema-serie "Instructie aan leerlingen met ernstige leerproblemen" gaan we in op instructiegerichte diagnostiek met behulp van leertests. Aan de hand van een drietal deelonderzoeken komen verschillen in instructiebehoefte en instructiegevoeligheid tussen leerlingen aan de orde (onderzoek I), wordt ingegaan op een differentiatie tussen leerlingen met betrekking tot het kunnen profiteren van taakstructurering en het toepassen van beschikbare strategieën (onderzoek II), en wordt een aanzet gegeven tot de constructie van een curriculumgebonden leertaak die voor verder validatieonderzoek kan worden gebruikt (onderzoek III). De drie deelonderzoeken passen binnen deze thema-serie, en indiceren de noodzaak van een meer uitgebreide beschrijving van de leertesttheorie.

1 Inleiding en theoretisch kader

In de theorievorming met betrekking tot psychodiagnostiek bij kinderen met ernstige leerproblemen is de laatste 15 jaar een opvallende ontwikkeling waarneembaar. Er treedt een verschuiving op van verklaringsgerichte diagnostiek met behulp van curriculumonafhankelijke psychologische tests naar instructiegerichte diagnostiek (zie bijvoorbeeld: Guthke, 1977; Feuerstein, 1979). Het eerste type instrumenten i.c. intelligentietests wordt vaak met een tweeledig doel gebruikt. Zo is het gebruikelijk om een intelligentietest zowel te gebruiken voor de verklaring van het leerprobleem als voor de toewijzing aan de best

passende behandeling in ruime zin (schooltype). Voor beide doeleinden kennen deze instrumenten echter hun beperkingen. De verklaring van leerproblemen aan de hand van de totaal-scores op een intelligentietest is slechts mogelijk in geval van een opvallend zwak resultaat. De veronderstelling is dat in dat geval het leerprobleem een weerspiegeling is van een structureel beperkt cognitief potentieel. Indien de totaalscores niet opvallend laag zijn wordt gewoonlijk een mogelijke verklaring gezocht in niet adequaat functionerende (deel)processen die relevant zijn voor de eventuele zwakke prestaties op bepaalde test-items of subtests. Afgezien van het feit dat de intelligentietest niet primair is samengesteld om deze nadere analyse optimaal uit te voeren, blijft het resultaat van de analyse een hypothetische verklaring, aangezien de oplossings- en uitvoeringsprocessen slechts in beperkte mate overeenkomen met de leerprocessen in de schoolpraktijk. In ieder geval is de rol die de intelligentietest in de verklaring van leerproblemen speelt noodzakelijk bescheiden.

Voor de toewijzing aan de best passende behandeling is om dezelfde redenen slechts een beperkte bijdrage te verwachten. Curriculum-specifieke behandelingsadviezen zijn uit de resultaten niet af te leiden. Wel bestaat in de praktijk een redelijk grote consensus over de mogelijkheid om te verwijzen naar behandelingsvormen in ruime zin (bijvoorbeeld verwijzing naar een bepaald schooltype). De testuitslag wordt dan beschouwd als grove indicatie voor de mate van uitgebreidheid, het niveau en vooral het effect van de benodigde instructie. Een lage score betekent zo een sterke afhankelijkheid van (veel) hulp op een beperkt abstract niveau met een beperkt effect, terwijl een matige of gemiddelde score wordt opgevat als een indicatie voor afhankelijkheid van hulp waarbij in principe goed gebruik gemaakt kan worden van de cognitieve mogelijkheden en waarvan redelijk effect wordt verwacht.

In de groeiende belangstelling voor instructiegerichte diagnostiek worden verschillende wegen bewandeld. Enerzijds worden zowel

curriculumgebonden en curriculumvrije diagnostische leerproeven ontwikkeld om informatie te verkrijgen over de leergeschiktheid/cognitieve veranderbaarheid/beïnvloedbaarheid van leerprocessen (zie bv. Hamers & Ruijssenaars, 1984; Ruijssenaars & Oud, 1987), anderzijds worden pogingen ondernomen om dichter bij het onderwijs zelf aan te sluiten, bijvoorbeeld met behulp van toetsen die zich richten op het bepalen van de meest gewenste stimulus- en responscondities (zie de bijdrage van Van der Leij, Van Daal & Smeets aan deze thema-serie). De eerste benaderingswijze wordt hier nader uitgewerkt.

Centraal is de aandacht voor cognitieve veranderbaarheid. Cognitieve veranderbaarheid impliceert een onderscheid tussen relatief stabiele en beïnvloedbare componenten in de cognitieve structuur. Een dergelijk onderscheid is door meerdere auteurs – soms impliciet – aangegeven (zie bv. Sternberg, 1980; Feuerstein, 1979; Hamers & Ruijssenaars, 1984). De aandacht voor het aspect van de cognitieve veranderbaarheid sluit overigens aan bij traditionele opvattingen over intelligentie als 'de mogelijkheid tot leren'. Thorndike (1926) stelde al dat het kunnen leren van *moelijkere* dingen of het *sneller* kunnen leren van dezelfde dingen de juiste maatstaf zou moeten zijn. Gangbare intelligentietests geven eerder een indicatie van het in het verleden geleerde dan van de mate van cognitieve veranderbaarheid onder invloed van gerichte hulp. Leertests (ook wel diagnostische leerproeven genoemd) zijn nu bedoeld om relevante informatie voor het onderwijs te geven, vooral over het gemak en de wijze waarop cognitieve veranderingen kunnen plaatsvinden.

In het leertestonderzoek wordt doorgaans op twee thema's het accent gelegd. Een aantal onderzoekers (bv. Guthke, 1980; Hegarty & Lucas, 1979) probeert de gelijkwaardigheid, of liever superioriteit, van de voorspellende waarde van leertests aan te tonen in vergelijking met gangbare intelligentietests. Ook in eigen onderzoek is daaraan aandacht besteed met enig succes, maar ook met nog vele onbeantwoorde vragen (Hamers & Ruijssenaars, 1984, 1988). In het tweede thema ligt de nadruk meer op de constructie van stapsgewijze hulpprocedures om de beïnvloedbaarheid van relevante processen bij individuele leerlingen te kunnen bepalen. Het doel hierbij is niet primair het vaststellen van de winstscore maar

eerder van het profijt van strategie-gerichte leerhulp in vergelijking met herhaalde aanbieding, van het gemak waarmee van hulp wordt geprofiteerd, van de stabiliteit van het leerresultaat en van de mogelijkheid om het geleerde te generaliseren. Het directe belang van deze informatie voor het onderwijs aan kinderen met leerproblemen neemt toe naarmate de gehanteerde taken meer een beroep doen op processen die ook ten grondslag liggen aan het schoolse leren (Hamers & Ruijssenaars 1984; Ruijssenaars & Oud, 1987). Het sterkst is dit wanneer de taken een curriculumgebonden leerinhoud kennen. Bij meer curriculumvrije taken blijft het belang van de overeenkomst in processen gelden, maar zal de bruikbaarheid meer liggen in de verklaring van de leerproblemen.

De relevantie van de laatst genoemde instructiegerichte informatie wordt door meerdere auteurs aangegeven. Voor kinderen met leerproblemen wordt in de overige bijdragen aan deze thema-serie gewezen op onder andere verschillen in processen als visueel-auditief matchen (Van der Leij, Van Daal & Smeets), op verschillen in metacognitieve vaardigheden (Jaspers & Van Lieshout), in de hoeveelheid benodigde hulp en het effect op het leerresultaat (Van Daal, Van der Leij & Geervliet-Van der Hart). Vergelijkbare meningen worden gevonden bij Campione, Brown & Ferrara (1982).

Eerder (Hamers & Ruijssenaars, 1984) zijn we reeds uitgebreider op verschillen in leermogelijkheden ingegaan aan de hand van de componenten van de leergeschiktheid zoals beschreven door Kalmykova (1975) en Mencinskaja (1973, 1974).

We kunnen op grond van het voorgaande stellen dat het leertestonderzoek verschillende toepassingsmogelijkheden claimt en daarin zeker niet zonder pretenties is. Dit ondanks het feit dat de onderzoeksresultaten deze pretenties niet volledig rechtvaardigen. Evenals andere auteurs (Flammer & Schmidt, 1982; Guthke, 1982; Wiedl, 1978) hebben we daar eerder op gewezen (Ruijssenaars & Hamers, 1987). Een van de redenen voor de geringe consistentie in de gegevens is de diversiteit in gebruikte taken, instructieprocedures, onderzoekspopulaties, typen scoring en de verschillen in externe criteria die voor het valideringsonderzoek worden gehanteerd. Deze diversi-

teit vormt overigens een neerslag van de problemen die zich in het leertestonderzoek voordoen. Naast vragen rond de toepassingsmogelijkheden in vergelijking met bestaande instrumenten is discussie gaande over verschil en overeenkomst tussen de concepten intelligentie en leergeschiktheid, de bruikbaarheid van veranderingsindices en de noodzaak om te komen tot ontwikkeling van dynamische externe criteria voor een adequate validering van de leertaken.

Er treedt daarom een sterke behoefte op aan integratie van de tot nu toe verkregen onderzoeksresultaten en aan de formulering van afgebakende onderzoeksvelden. We stellen ons overigens daarbij op het standpunt dat – gezien de nog beperkte onderzoeksresultaten – leertests voorlopig aanvullend zullen zijn bij de gangbare instrumenten. Enkele mogelijkheden voor toepassing van leertests en – in samenhang daarmee – voor aandachtspunten in het onderzoek geven we weer in Figuur 1. Vervolgens zullen we aan de hand van een drietal deelonderzoeken op enkele aspecten nader ingaan.

1. Bij het vermoeden dat de resultaten op een intelligentietest wellicht niet 'fair' zijn : bij kinderen uit etnische minderheden, bij kinderen met opvallende taalproblemen en bij kinderen bij wie sprake is van sociale en/of culturele deprivatie.

NODIG: de ontwikkeling van leertests met algemene, niet-curriculumgebonden taken zoals probleem-oplossen en logisch redeneren, waarin de vereiste taalvaardigheid tot een minimum is gereduceerd (zie bv. Hegarty, 1979; Van Luit, Hamers & Hessels, 1988).

2. Bij kinderen met leerproblemen en een algehele uitval op een intelligentietest.

NODIG: de ontwikkeling van leertests met algemene, niet-curriculumgebonden taken zoals probleemoplossen en logisch redeneren, waarbij de vereiste taalvaardigheid kan variëren naargelang de behoefte van het kind (zie bv. Feuerstein, 1979; Hamers & Ruijsse-naars, 1984/1986; Hoek & Tielbeek, 1987).

3. Bij kinderen met specifieke leerproblemen en een gedeeltelijke uitval op de intelligentietest en bij kinderen met specifieke leerproblemen zonder uitval op een intelligentietest.

NODIG: de ontwikkeling van specifieke leerproeven zoals voor de opslag van auditieve informatie en voor het leren van auditief-visuele associaties, afhankelijk van de aard van het leerprobleem en van de uitval op de intelligentietest (zie bv. Basten & Mestrom, 1987), en de ontwikkeling van curriculumgebonden leerproeven afhankelijk van de aard van het probleem (zie bv. Ruijsse-naars & Oud, 1987).

Algemeen: – Voor validering van leerproeven dienen zogenaamde 'dynamische' externe criteria te worden ontwikkeld, bestaande uit taken uit het schoolcurriculum, in de vorm van experimentele leergangen.
– Aparte aandacht verdient de ontwikkeling van een geschikte maat voor cognitieve veranderbaarheid.

Figuur 1 *Toepassingsmogelijkheden voor leertest*

2 De onderzoeken

In een beknopte weergave van enkele hoofdlijnen uit drie deelonderzoeken komen als onderzoeksvragen aan bod:

- In welke mate verschillen leerlingen in het basisonderwijs in instructiegevoeligheid en kan aan een maat voor instructiebehoefte voorspellende waarde worden toegekend ten aanzien van de latere schoolprestaties (onderzoek I)?
- Treedt er in een leertest voor het ontdekken en toepassen van een regel, onder invloed van instructie, binnen de aanvankelijke groep falers (LOM en MLK) een differentiatie op tussen leerlingen die profiteren van structurering van de aanbiedingsvorm en beschikbare strategieën kunnen toepassen en leerlingen die aangewezen zijn op meer expliciete hulp (onderzoek II)?
- Is het haalbaar een kortdurende curriculumgebonden leertaak te ontwikkelen die kan worden gebruikt in verder valideringsonderzoek (onderzoek III)?

Er zij nogmaals op gewezen dat het gaat om deelonderzoeken met elk een beperkt onderzoeksdoel. De beschrijving van het totale kader van het leertestonderzoek, de verwachtingen, maar vooral ook de resultaten van een

grotere reeks deelprojecten gaat de doelstelling van deze thema-serie te buiten. Elders zal daarvan verslag worden gedaan.

2.1 *Onderzoek I*

Doel van het onderzoek

Het onderzoek is grotendeels reeds eerder beschreven (Hamers & Ruijsenaars, 1984) en is vooral gericht op de bestudering van de predictieve validiteit van leertests en op de bruikbaarheid van de leertest voor een kwalitatieve analyse van de leerprestaties. De onderzoeksgroep bestond uit 60 leerlingen van het eerste leerjaar uit het gewoon lager onderwijs in de leeftijd van 5; 11 - 6; 10 jaar bij de aanvang van het onderzoek. Van deze leerlingen maakten 26 kinderen zeer zwakke schoolvorderingen (in het laagste kwartiel van lezen, spelling en rekenen rond december) en 34 ruim gemiddelde schoolvorderingen (in het derde kwartiel). Door een strenge selectieprocedure betrof het derhalve twee homogene groepen.

Hier zullen we nagaan in welke mate er tussen de groepen verschillen in instructiegevoeligheid bestaan en of een maat voor instructiebehoefte predictieve waarde bezit ten aanzien van de latere schoolse/leerprestaties.

Methode

De leertestopzet bestond uit 4 voormetingen, 3 korte oefenfasen van ongeveer 10 minuten met elk een nameting, een uitgestelde retentietest en twee transfermetingen. Deze opzet wordt bij alle proefpersonen uitgevoerd voor vier verschillende taken: visueel discrimineren, classificeren, het oplossen van figuratieve analogieën en van aanschouwelijke problemen. De opzet en de structuur van de hulpprocedures zijn eerder gedetailleerd beschreven (Hamers & Ruijsenaars, 1984, hoofdstuk 4). Voor deze bijdrage is een korte karakterisering van de gegeven leerhulp op zijn plaats. De hulp werd gegeven in twee gestandaardiseerde vormen, elke vorm aan ongeveer de helft van de proefpersonen. De eerste kan worden aangeduid als hulp gebaseerd op een geleidelijke uitbreiding van incomplete naar complete instructie, waarin de oplossingsstrategie gaandeweg meer wordt geëxpliciteerd en waarbij de proefleider gebruik maakt van verbale ondersteuning en het verbaliseren door de proefpersoon uitlokt. De tweede hulpvorm bestaat uit het herhaald aanbieden van een

foutief opgelost item na het voordoen van de juiste oplossing door de proefleider. Verder vindt geen verbale ondersteuning plaats. In beide gevallen wordt de hoeveelheid gegeven hulp uitgedrukt in een score die het aantal hulpstappen, respectievelijk herhaalde aanbiedingen, aangeeft.

Resultaten

1. Leerlingen met zwakke schoolvorderingen hebben ook bij dit type niet-curriculum gebonden gemiddeld een geringe instructiegevoeligheid. Met uitzondering van de tweede hulpvorm bij de visuele discriminatietask zijn de verschillen in hoeveelheid hulp tussen de kinderen mét en zonder leerproblemen significant (t-toets).
2. Hoewel beide groepen niet verschillen in de behaalde leerwinst (getoetst met de MANOVA-procedure zoals beschreven door Oud, 1981) onderscheiden ze zich derhalve in instructiegevoeligheid.
3. De mogelijkheden om een maat voor instructiebehoefte te ontwikkelen die kan gelden als predictor voor het latere schoolse leren lijken redelijk groot. In Tabel 1 worden de proporties verklaarde criteriumvariantie van de schoolvorderingstoetsen weergegeven met de hulpscores op de vier taken als onafhankelijke variabelen².

De gevonden waarden doen niet onder voor de eerder beschreven resultaten (Hamers & Ruijsenaars, 1984; Ruijsenaars & Hamers, 1988) met de posttests in het uitgebreide leertestmodel als predictoren. Vanuit het oogpunt van efficiëntie is een hulpscore echter te verkiezen boven de posttestscore in het uitgebreide leertestmodel³.

Discussie

De nadruk op de verschillen tussen leerlingen in instructiegevoeligheid en de daarvan af te leiden instructiebehoefte lijkt voor de bepaling van de behandelingsmogelijkheden van leerproblemen een vruchtbaar idee. De relevantie zal voor de praktijk evenwel vooral afhangen van het type leerproces dat in de leerproeven een rol speelt en van de aard van de instructie. Voor dit onderzoek geldt dat de leerproeven niet direct zijn ontleend aan het schoolcurriculum. Dat de hulpscore toch een bevredigende predictieve waarde bezit ligt mogelijk in het feit dat de groepen leerlingen zijn geselecteerd

Tabel I *Proporities verklaarde criteriumvariantie van de externe criteria (afgenomen na 2 en 9 maanden) met de hulpscores op de vier taken als voorspellers, afzonderlijk voor beide vormen van hulp*

criterium-variabelen	CITO techn. le. ^a	CITO wrd. dict. ^a	CITO begr. le. ^a	Schied. Reken-test ^a	BRUS techn. le. ^b	v.d.	CITO begr. le. ^b	Schied. Reken-test ^b
						Wissel zinnen-dict. ^b		
hulpvorm I ^c	.40	.52	.46	.50	.19	.50	.54	.62
vorm II ^d	.49	.55	.56	.50	.40	.56	.70	.61

a afname externe criteria na 2 maanden (juni 1e leerjaar)

b afname externe criteria na 9 maanden (januari 2e leerjaar)

c N = 31, hulp door explicitering van de oplossingsstrategie

d N = 29, hulp door voordoen-nadoen

op hun overeenkomstige vorderingen in alle culturele vaardigheden, zodat vooral de algemene leermogelijkheden worden weerspiegeld, ongeacht het type taak. Dit verklaart mogelijk de niet bevestigde verwachtingen in een gedeeltelijke replicatie bij een heterogene groep eersteklassers (Keetels, 1984). In elk geval is voor vervolgonderzoek de verdere constructie van voor het schoolcurriculum relevante leertaken nodig. Deelonderzoeken zijn reeds uitgevoerd voor het leren opslaan van auditieve informatie, voor het leren van associaties tussen verbale labels en visuele representaties, voor het ontdekken en leren toepassen van regels, voor het ontdekken en leren toepassen van een wetmatigheid. Een van deze taken zal in het tweede onderzoek worden geïllustreerd. Nog een stap verder is de constructie van volledig curriculumgebonden leerproeven, waarover eerder is gepubliceerd (Ruijsenaars & Oud, 1987). Voor elk type leerproef geldt evenwel dat het bepalen van de instructiegevoeligheid eisen stelt aan de instructie in de leerproef. In elk geval zou het belang van een score voor instructiegevoeligheid toenemen wanneer de inhoud van de leertaak een voor het actuele schoolse leren relevant leerproces representeert én wanneer daarbij de geleidelijke uitbreiding van de te geven hulp een uitdrukking is van de manier waarop het leerproces ook in de praktijk kan worden aangeleerd.

De volgende opmerkingen zijn nog van belang. In de eerste plaats roept de samenstelling van een hulpscore vragen op, vooral wanneer niet elke hulpstap een gelijkwaardige vorm kent en wanneer op verschillende manieren een zelfde score kan ontstaan. In de tweede plaats blijft in een hulpscore belangrijke infor-

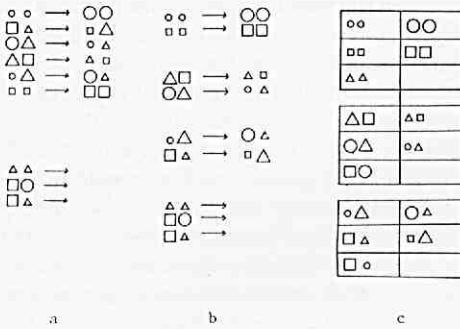
matie wellicht achterwege. Voor de uitvoering van behandeling is het bijvoorbeeld van belang te weten in hoeverre een beroep kan worden gedaan op de vaardigheid om aanwezige verbale kennis beschikbaar te maken en toe te passen. Bij de kwalitatieve analyse van de protocollen blijken de twee groepen leerlingen hierin sterk te verschillen ondanks een vooraf vastgesteld gelijk niveau van voorkennis. Voor dergelijke typen informatie is mogelijk het opstellen van instructiegerichte profielen gewenst. Tot slot vormt de externe validering van de leerproeven een probleem apart. De hier beschreven validering is omstreden vanuit het oogpunt van instructiegerichtheid en kan in principe alleen gebeuren door de gerealiseerde vooruitgang in de latere behandeling als criterium te nemen. Voor dit valideringsonderzoek dienen dergelijke dynamische externe criteria te worden ontwikkeld. Voorbeelden zijn een eerder ontwikkelde lees-simulatie (Ruijsenaars & Oud, 1987) en een experimentele leergang voor het leren oplossen van puntsommen, zoals in het derde onderzoek zal worden beschreven.

2.2 Onderzoek II

Doel van het onderzoek

Er is reeds gewezen op de wenselijkheid om leerproeven te construeren die relevante schoolse leerprocessen representeren. Deelonderzoeken zijn uitgevoerd met leerproeven voor de geheugenopslag van auditieve informatie, voor het leren van associaties tussen verbale labels en visuele representaties, voor het ontdekken en leren toepassen van regels en van een wetmatigheid. De keuze voor deze taken is gebaseerd op de in de literatuur

beschreven problemen van leerlingen met een algemene of specifieke leeruitval. Een meer gedegen analyse van de schoolse leerprocessen is nog onderwerp van onderzoek. Op enkele eerste resultaten met betrekking tot een regel-taak zullen we nader ingaan.



Figuur 2 Een item uit de regel-taak met a) een niet gestructureerde aanbieding, b) een gestructureerde aanbieding en c) een aanbieding in matrixvorm.

De taak vraagt van de leerlingen om in visueel materiaal een transformatieregel te ontdekken en deze toe te passen op een gepresenteerde stimulus, zoals in Figuur 2 wordt geïllustreerd. De verwachting is dat door de niet-gestructureerde presentatievorm de taak voor kinderen met leerproblemen moeilijkheden oplevert, omdat zij doorgaans gekenmerkt worden door een zwakte in het actief structureren van informatie en, in samenhang daarmee, in het zelf ontdekken en toepassen van efficiënte oplossingsstrategieën. Verder is uitgegaan van de veronderstelling dat in de groep kinderen die bij de eerste aanbieding falen een onderscheid kan worden gemaakt tussen falers die in principe wel logische regels kunnen toepassen maar niet zelf de informatie efficiënt structureren en falers die problemen hebben met de toepassing van de regels, ook al wordt de informatie extern gestructureerd (zie ook: Campione, Brown & Ferrara, 1982). Doel van het onderzoek is nu om deze veronderstellingen te toetsen en om na te gaan of de differentiatie binnen de groep falers optreedt bij een stapsgewijze uitbreiding van de hulp.

De onderzoeksgroep bestaat uit 16 leerlingen uit het speciaal onderwijs (8 LOM en 8 MLK) in de leeftijd van 10; 6 - 11; 6 jaar. Het intelligentiequotiënt (WISC-R) varieert tussen 85 en 107 (LOM), en tussen 61 en 86 (MLK).

Methoden

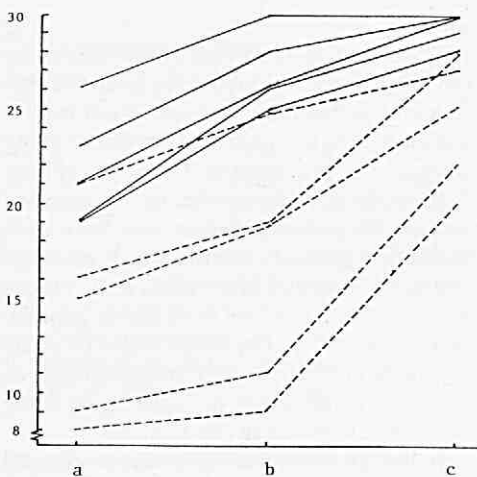
In de gekozen leertestopzet wordt bij falen op een aangeboden item een meer gestructureerde stimuluspresentatie gegeven. Voor leerlingen die daarbij nog geen baat hebben volgt een weergave in matrixvorm. De eerste uitbreiding wordt door de proefleider ondersteund met de constatering dat er van links naar rechts 'iets gebeurt', waarna wordt gevraagd om de lege plek zelf in te vullen. In de tweede hulpstap wordt expliciet in de matrix gewezen op het bestaan van een relatie tussen de eerste en tweede kolom in de twee bovenste regels en wordt gevraagd wat er derhalve op de derde regel dient te gebeuren (zie Figuur 2).

Indien de veronderstellingen juist zijn, zal de leerproef bij een nieuwe hulpstap differentiëren tussen kinderen met verschillende typen leerproblemen, respectievelijk kinderen met of zonder problemen in het actief zelf structureren van relevante informatie en kinderen met en zonder problemen in het ontdekken en toepassen van een regel bij vooraf gestructureerd materiaal.

Resultaten

In de eerdere presentatie van de resultaten (Meirmans & Timmermans, 1987) werd geconcludeerd dat de LOM- en MLK-groepen niet significant verschilden in het gemiddeld aantal goed opgeloste items in de eerste aanbieding en wel significant bij de twee volgende hulpstappen (ten gunste van de LOM-groep). Verder bleek de LOM-groep meer (maar niet significant) te profiteren van structurering en de MLK-groep meer (maar niet significant) van de meer strategie-ondersteunende matrixaanbieding. Bij nadere beschouwing van de resultaten is het evenwel interessant om te zien hoe de prestatietoename verloopt bij individuele proefpersonen, om na te gaan of de verwachte curvevorm op dat niveau wordt teruggevonden. Figuur 3 geeft daartoe de prestatietoename weer van de 5 LOM-leerlingen met een IQ > 90 en de 5 ML-leerlingen met een IQ < 80. Van belang is niet zozeer het niveauverschil van de curven, eerder de vorm waarin weerspiegeld wordt welke de gevoeligheid is voor verschillende typen hulp.

We zien dat het profijt van de hulp voor de MLK-groep met IQ < 80 bij vier van de vijf kinderen voornamelijk optreedt in de matrixvorm van de taak. Ze profiteren niet zozeer



Figuur 3 De prestatietoename van 5 LOM-leerlingen (IQ boven 90) en 5 MLK-leerlingen (IQ onder 80) bij de stapsgewijze uitbreiding van de hulp (zie Figuur 2). De maximum-score op de taak is 30.

— = LOM-lln
 - - - = MLK-lln

van de eerste externe structurering, maar pas van de hulp waarbij de proefleider expliciet wijst op de analogie in de eerste en tweede regel en vraagt deze toe te passen op de derde regel. Overigens is de uitzondering hier het prestatieverloop van de MLK-leerling met het laagste IQ (IQ=61). De vijf LOM-leerlingen met een IQ > 90 boeken meer winst na de eerste structurering, waarna een plafondeffect lijkt op te treden. Kortom, de gegeven hulp lijkt te differentiëren tussen leerlingen die na externe structurering beschikbare strategieën kunnen toepassen en leerlingen die aangewezen zijn op verdere explicitering en dus op meer hulp.

Discussie

De verschillen in instructiegevoeligheid komen tot uitdrukking in het moment waarop van instructie wordt geprofiteerd. In de extreme intelligentiegroepen zien we een redelijk grote overeenkomst tussen de individuele curvetypen binnen de twee groepen. Elders (Harmers & Ruijsenaars, 1984/1986, p. 197-198) vonden we curvetypen die redelijk corresponderden met het al of niet hebben van startproblemen in het gewoon lager onderwijs. Kennelijk is de instructiegevoeligheid zoals die wordt vastgesteld met de leerproeven een indicator voor leergeschiktheid in het onderwijs. Verschillende opmerkingen zijn hierbij echter op z'n plaats.

Gezien de – nog altijd – grote afstand tussen de inhoud van de leerproeven en de taken in het schoolcurriculum is het de vraag of de leerproeven meer algemeen (bijvoorbeeld) meta-cognitieve vaardigheden meten dan taakspecifieke processen. Hiervoor is op z'n minst een grondiger analyse van de betrokken processen nodig en een validering met behulp van dynamische criteria. De waarde van leerproeven zoals hier beschreven, boven statische middelen zoals de intelligentietest, lijkt te liggen in de bepaling van de instructiebehoefte. Vooral de gevallen waarin de leerproeven een sterk afwijkend beeld geven van bijvoorbeeld intelligentietests vereisen aparte studie. De leerling met het afwijkend prestatieverloop (maar met de laagste intelligentie) bleek ook op andere leerproeven de meeste leervooruitgang te realiseren.

Aparte problemen doen zich voor bij de constructie van de leerproeven als gevolg van optredende plafond-effecten na het geven van hulp. Een oplossing is mogelijk om vooral uit te gaan van de hoeveelheid hulp die nodig is om een criterium te bereiken (en waarin impliciet het moment waarop van instructie wordt geprofiteerd ligt besloten), liever dan van het prestatieverloop zelf.

2.3 Onderzoek III

Doel van het onderzoek

Het onderzoek illustreert de eerste ontwikkeling van een dynamisch criterium ten behoeve van het valideringsonderzoek. Doel is om een korte leerproef te ontwikkelen die a. gebaseerd is op een analyse van een gangbare taak uit het schoolcurriculum, b. door leerkrachten binnen de dagelijkse werkwijze is af te nemen, c. differentieert in hoeveelheid en type instructie. De hier gehanteerde taak is ontleend aan het rekencurriculum en betreft het aanleren en leren gebruiken van de vergelijkingstekens, met name in het oplossen van de zogenaamde puntsommen. Als uitgangspunt voor de analyse van de leerstof is gebruik gemaakt van het programma 'Vergelijken' van Van Erp (K.U., Nijmegen, intern paper). De analyse is uitgebreid beschreven door Cuypers en Van de Weem (1987) en heeft geresulteerd in het opstellen van een experimentele leergang ('De Vergelijkingsleertaak'). Dit programma bestaat uit 18 hoofdstappen met daarbij een vertakte programmering waardoor een zich

uitbreidende vorm van hulp mogelijk wordt, afhankelijk van de instructiebehoefte van elke leerling.

De leerlingen in de proefgroep zijn afkomstig van een LOM-school (N=11) en een MLK-school (N=8), in de leeftijd van 8; 0 - 10; 3 jaar. Ze kunnen tellen (1-10), doortellen, terugtellen, beheersen begrippen als 'veel, weinig, meer, minder' en lossen eenvoudige opgaven ($e \pm e < 10$) goed op. Ze vallen echter uit op puntsommen < 10.

Methode

Het programma 'De Vergelijkingsleertaak' is binnen de klas aan de leerlingen aangeboden, in deze opzet door aparte proefleiders die vertrouwd zijn met het vertakte programma. De hulp breidt zich uit van nieuwe oefenstof naar extra instructie en visuele hulp. De hulp is volledig gestandaardiseerd, de instructie wordt door de proefleiders voorgelezen en bedraagt in totaal 60 minuten per leerling, gespreid over twee weken in rekenlessen van 30 minuten. In een pre- en posttest zijn telkens 20 puntsommen afgenomen van verschillende typen (bv. $7 - . = 2$; $. + 5 > 6$; $. - 3 < 3$).

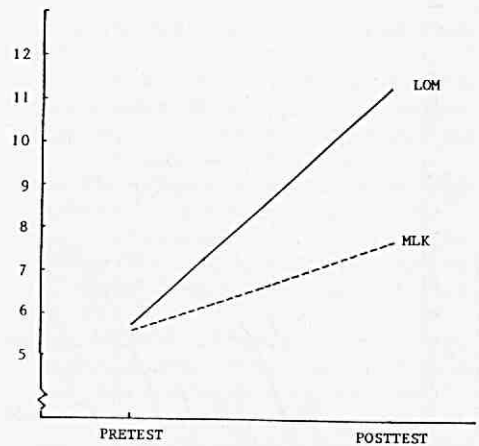
Verder is voor een eerste indruk van de constructievaliditeit de MFT (Der-Mengen Folgen-Test, een non-verbale leertest voor de bepaling van de leergeschiktheid voor het aanvankelijk rekenen, Guthke, 1983), afgenomen. Van elke leerling waren in het dossier reeds intelligentiegegevens beschikbaar.

Resultaten

De twee groepen leerlingen zijn geselecteerd op hun falen bij het maken van puntsommen en verschillen niet van elkaar op de pretest. Zowel de LOM-groep als de MLK-groep behalen een significante leerwinst (zie Figuur 4) van respectievelijk 5.38 punten ($p = 0.003$) en 2.27 punten ($p = 0.007$). Het posttestverschil tussen beide groepen is significant ($p = 0.025$), zonder dat intelligentie als hoofdeffect bijdraagt tot het posttestresultaat (covariantieanalyse).

Kortom, het ontwikkelde programma lijkt bij te dragen aan het kunnen oplossen van de puntsommen, wat verder zal moeten worden getoetst in een opzet met betere controlecondities. Verder treedt er een toenemende differentiatie op tussen de beide groepen.

De samenhang tussen de posttest en intelligentie (WISC-R, WPPSI) is niet significant (r



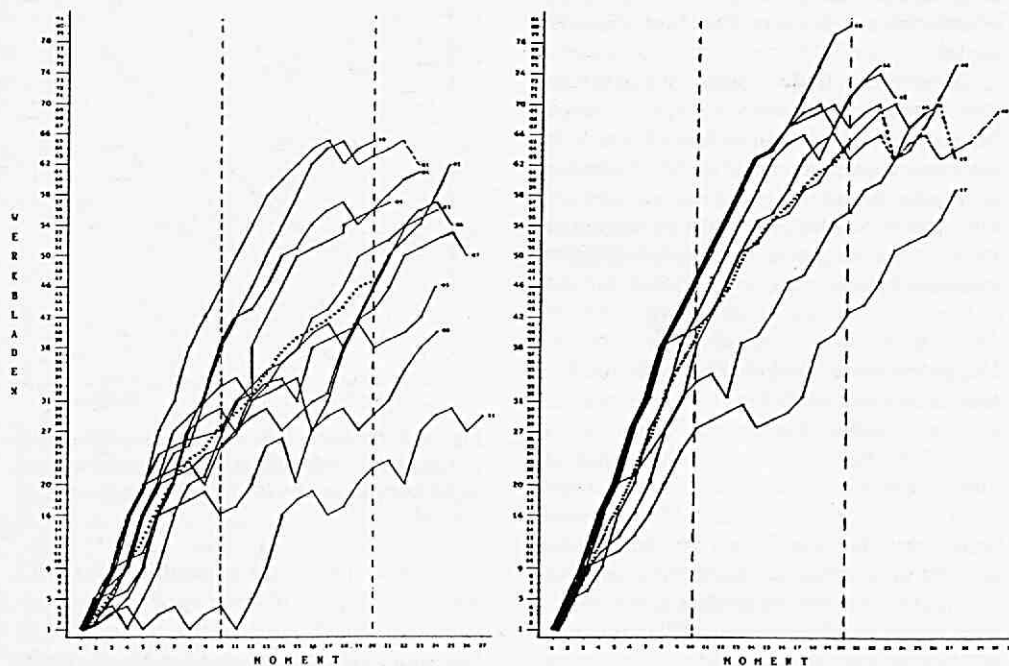
Figuur 4 De gemiddelde pre- en posttestresultaten van de LOM- en de MLK-groep bij het oplossen van de puntsommen 'onder 10'. De maximumscore is telkens 20.

$= .27$; $p = .13$), tussen de posttest en de MFT wel ($r = .45$; $p = .03$), wat voor de constructievaliditeit van belang is. De criteriumtaak beoogt immers het actuele schoolse rekenen te representeren, waarbij het leerresultaat eerder bepaald wordt door de leergeschiktheid voor rekenen dan door de 'statisch gemeten' intelligentie.

Uit analyse van de hulpprotocollen blijkt dat de LOM-leerlingen in 75% van de gevallen voldoende hebben aan nieuwe oefenstof (zonder wezenlijk andere instructie), terwijl dat slechts geldt in 52% voor de ML-leerlingen. De laatsten kenmerken zich verder vooral door een sterkere behoefte aan uitgebreide visuele hulp (wat in 80% van de gevallen effectief is) die echter in 60% van de gevallen geen transfer oplevert naar een volgende parallel-opgave.

Tot slot blijkt uit de individuele leercurven, waarin de momenten staan weergegeven waarop achtereenvolgende werkbladen correct worden opgelost, dat de curven van de MLK-groep gedeeltelijk overlappen met die van de LOM-groep. De curven van de LOM-groep vertonen een sterk gelijkende snel stijgende vorm met uitzondering van twee leerlingen die meer instructie behoeven. De MLK-curven laten een veel sterkere diversiteit zien met grote verschillen in instructiegevoeligheid. Twee leerlingen vertonen evenwel eveneens een snel stijgend verloop (zie Figuur 5).

Kortom, de leertaak lijkt voldoende mogelijkheden te bieden om verder te worden ont-



Figuur 5 *Individuele prestatieverloop van de leerlingen uit de MLK- en de LOM-groep en de gemiddelde prestatietoename van beide groepen (...). Weergegeven zijn de momenten (horizontale as) waarop de achtereenvolgende werkbladen (verticale as) in het programma correct zijn opgelost.*

wikkeld tot een dynamisch criterium. Voorstellen tot verbetering zijn reeds geformuleerd (Cuypers & Van de Weem, 1987).

Discussie

Voor het leertestonderzoek is in de fase van de validering van de leerproeven het gebruik van dynamische criteria van belang. Daarna verliezen ze hun functie, tenzij ze een dubbele rol kunnen vervullen als diagnostische curriculumgebonden leerproef. Als maat voor instructiegevoeligheid geldt dan de hoeveelheid benodigde hulp tot een criterium, waarbij kan blijken in welke fasen van de hulp vooruitgang stagneert. Hetzelfde geldt voor de eerder vermelde leerproef voor het aanvankelijk lezen. Voor elke vorm van gebruik moet echter worden gewezen op het probleem van de methodeafhankelijkheid, zoals reeds is aangetoond bij de lees-leerproef volgens verschillende didactische methoden (Ruijsenaars & Oud, 1987).

Slotbeschouwingen

Onder de titel 'Instructiegerichte Diagnostiek' zijn we ingegaan op een drietal deelonderzoeken met betrekking tot instructiegerichte leerproeven of leertests. Verschillende keren komt daarbij het bepalen van de instructiegevoeligheid van kinderen aan de orde en de daarvan af te leiden instructiebehoefte. Een van de belangrijkste problemen die we signaleerden is de 'afstand' in leerproces tussen de leertest enerzijds en het actuele schoolse leren anderzijds. De manier waarop in de leerproeven instructie wordt gegeven is weliswaar bewust niet te gecompliceerd en te afwijkend van gangbare instructie, de leerinhouden (althans voor de eerste twee gegeven voorbeelden) kennen wel degelijk zo'n afstand. Voor de bepaling van een algemene instructiegevoeligheid in een breed cognitief domein is dat op zichzelf geen probleem, evenmin voor een deel van de verklaringgerichte diagnostiek. Moeilijker wordt het wanneer leerproeven instructiegerichte informatie verwacht worden op te leveren. In dat geval zijn curriculumgebonden (en

methodegebonden) leertests noodzakelijk. De, met een ander doel ontwikkelde, leertaak uit het derde onderzoek kan daarvoor een aanzet zijn, evenals de vermelde leessimulatie. Tot nu toe is de winst van leertests ten opzichte van gangbare intelligentietests voor wat betreft directe instructievoorschriften nog beperkt.

Rekening moet echter worden gehouden met de nog bescheiden traditie van het leertestonderzoek. Het is nu nog te vroeg om een definitieve balans op te maken van de stand van zaken. De behoefte aan instructiegerichte diagnostiek vraagt om voortzetting van het onderzoek.

Noten

1. Zie voor de termen 'instructiebehoefte' en 'instructiegevoeligheid': Van der Leij & Kappers, als inleidend artikel op deze thema-serie.
2. Door het gebruik van twee geselecteerde groepen wordt de variantie weliswaar verhoogd en zijn de correlaties beïnvloed, in feite gaat het echter om de vergelijking van deze resultaten met die van de andere, meer gangbare, predictoren. Zie Hamers & Ruijsenaars, 1984/1986, hfdst. 7. De ingeschatte mogelijkheden zijn op die vergelijking gebaseerd.
3. In de hulpscore zit impliciet ook een transferaspect besloten door de aanbidding van meerdere oefenitems. In de onderzoekopzet was evenwel een afzonderlijke transfermeting voorzien. Deze transfertest geeft in een aantal gevallen een significante verhoging van de door de hulpscore verklaarde variantie te zien. Dit ondersteunt wel het belang van een maat voor transfer van het geleerde als indicator van leermogelijkheden, maar vraagt – zeker uit het oogpunt van praktische toepasbaarheid – om de ontwikkeling van een beter hanteerbare transfermaat.

Literatuur

- Basten, M. & A. Mestrom, *Ontwikkeling van een Associatietaak*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie. K.U. Nijmegen, 1987.
- Campione, J.C., A.L. Brown & R.A. Ferrara, Mental retardation and intelligence. In: R.J. Sternberg, (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*. New York: Academic Press, 1985.
- Cuypers, Y. & H. van de Weem, *De Vergelijkingsleertaak*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie. K.U. Nijmegen, 1987.
- Feuerstein, R., *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press, 1979.
- Flammer, A. & H. Schmidt, *Lerntests: Konzept, Realisierungen, Bewährung. Eine Uebersicht. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 1982, 41, 2, 114-138.
- Guthke, J., *Ist Intelligenz Messbar?* Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1980.
- Guthke, J., *The Learning Test Concept. An Alternative to the Traditional Static Intelligence Test. The German Journal of Psychology*, 1982, 6, 4, 306-324.
- Hamers, J.H.M. & A.J.J.M. Ruijsenaars, *Leergeschiktheid en leertests*. SVO-reeks, deel 81 (eerste druk 1984). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Hamers, J.H.M. & A.J.J.M. Ruijsenaars, *Learning potential tests and the prediction of school achievement*. In: J.J. Dumont & H. Nakken (Eds.), *Learning disabilities, Vol. 2: Cognitive, social and remedial aspects*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Hegarty, S., *Manual for the test of children's learning ability*. Individual version. Windsor: NFER Publishing company, 1979.
- Hegarty, S. & P. Lucas, *Able to Learn? The Pursuit of Culture Fair Assessment*. Windsor: NFER Publishing Company, 1979.
- Hoek, I. & M. Tielbeck, *De leertest bij etnische minderheden*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, K.U. Nijmegen, 1985.
- Kalmykova, Z.I., *Onderzoek naar de leergeschiktheid*. In: C.F. van Parreren & W.A. van Loon-Vervoorn, *Denken*. Groningen: Tjeenk Willink, 1975.
- Keetels, J., *Leertests en Schoolrijpheid*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie. K.U. Nijmegen, 1984.
- Luit, J. van, J. Hamers & M. Hessels, *Eerste Interimverslag van het project Leertest voor Etnische Minderheden*. Utrecht: R.U. Utrecht, 1988.
- Meirmans, M. & C. Timmermans, *Leertestonderzoek bij LOM- en ML-leerlingen*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, K.U. Nijmegen, 1987.
- Mencinskaja, N.A., *Leermoeilijkheden als psychologisch probleem. Pedagogische Studiën*, 1973, 50, 217-299.
- Mencinskaja, N.A., *Besonderheiten des Lernens zur rückbleibender Schüler*. Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, 1974.
- Oud, J.H.L., *Onderzoek van orthopedagogische en onderwijskundige interventies aan de hand van tijdreeksen: een MANOVA-procedure. Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1981, 6, 267-291.
- Ruijsenaars, A. J. J. M. & J. H. L. Oud, *Leesleertest via leessimulatie volgens twee didactische methoden. Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 97-103.
- Ruijsenaars, A. J. J. M. & J. H. M. Hamers, *Assessment of Learning Ability. Learning ability tests and the analysis of learning processes*. Paper, gepresenteerd op het EARLI-congres Tübingen, 1987.

Sternberg, R. J., Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 1980, 3, 573-584.

Thorndike, E. L., *Measurement of Intelligence*. New York: Teacher College Press, 1926.

Wiedl, K. H. & D. Herrig, Oekologische Validität und Schulerfolgsprognose im Lern- und Intelligenztest: eine exemplarische Studie. *Diagnostica*, 1978, 24, 175-186.

Curricula vitae

A.J.J.M. Ruijsenaars (1951) studeerde na het gymnasium orthopedagogiek in Nijmegen, specialisatie Leerstoornissen. Was sinds 1976 verbonden aan het Instituut voor Orthopedagogiek in Nijmegen, onder meer als universitair hoofddocent in de sectie Diagnostiek en Research. Sinds 1987 vervult hij aan de K.U. in Leuven een leeropdracht met betrekking tot Leerstoornissen en Algemene Orthopedagogiek.

Adres: Katholieke Universiteit, Vesaliusstraat 2, B 3000 Leuven

J. H. M. Hamers (1945) behaalde de onderwijsakte, was werkzaam als leerkracht en studeerde orthopedagogiek in Nijmegen, specialisatie Leerstoornissen. Sinds 1975 is hij verbonden aan de R.U. in Utrecht, momenteel als universitair hoofddocent in de Vakgroep Kinderstudies.

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht

Manuscript aanvaard 31-10-'88

Summary

Ruijsenaars, A.J.J.M. & J.H.M. Hamers, 'Instruction-directed diagnostics.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 12-22.

In this article we go into the matter of instruction-directed diagnostics by means of learning potential tests. Reporting on three pilot studies we discuss the differences in need of and sensitivity to instruction between pupils (study I), and the differentiation between children who benefit from a more structured task presentation and who are able to use available strategies and children who do not (study II). A first attempt is reported to construct a curriculum-bound learning task to be used in validation-directed research (study III). The three pilot studies fit into the theme of the series of articles about "Instruction of children with severe learning problems" and indicate the need of a more extensive description of the learning test theory.

Het ontdekken en formuleren van problemen

G. M. BRUGMAN

Rijksuniversiteit, Utrecht

Samenvatting

Onderzoek en theorievorming met betrekking tot 'problem finding' is schaars. Oorzaken hiervan zijn problemen bij het operationaliseren van dit begrip en het niet onderkennen van het belang van deze essentiële schakel in de probleemoploscyclus. Bij vroege onderzoekers op het terrein van probleem oplossen is overigens geen sprake van een dergelijk hiaat.

Bij problem finding kunnen een viertal componenten worden onderscheiden: cognitieve (probleemgevoeligheid en het formuleren van het probleem), motivationele (effectance motivatie en weetgierigheid), emotionele (verwondering en verbazing) en tenslotte persoonlijkheidscomponenten (tolerantie voor ambigüiteit, stimulus reductie en zelfvertrouwen). Selectief encoderen, combineren en vergelijken kunnen beschouwd worden als essentiële elementen van de cognitieve component. Met betrekking tot de ontwikkelingsaspecten van problem finding wordt het belang van competentie motivatie en de kwaliteit van attachment benadrukt als determinanten van de ontwikkeling van problem finding. De onderwijskundige implicaties zijn eenduidig: in onderwijsprogramma's dienen zowel probleem oplossen als problem finding een evenwaardige plaats te krijgen. Voor dit ogenblik houdt dat in dat er in het onderwijs meer aandacht zal moeten worden besteed aan problem finding.

1 Inleiding

"Het onderwijs is slecht. Oefening in het denken – beter buiten dan in de school – wordt meermalen eer onderdrukt dan aangemoedigd, en de blyken daarvan zijn menigvuldig. Het zeer gemakkelijk autoriteitsgeloof neemt de plaats in van zelf oordelen, en de oogst zou zeer schraal wezen als men de oorspronkelijke

denkbeelden byeensprokkelde, die er sedert langen tyd gegroeid zyn op Nederlandsen grond." Aldus Multatuli, 125 jaar geleden (1973, idee 451, pag. 94). En getuige een wat recenter citaat van Crutchfield hebben we hier denkkelijk te maken met een structureel (en universeel) defect:

"Een tekortkoming in de onderwijspraktijk is gelegen in het onvermogen de leerling op te wekken tot het zelf ontdekken van problemen dan wel gegeven problemen op zijn eigen manier te laten formuleren. De leerling ziet een gegeven taak dan ook vaak als betekenisloos, als routinematig of als niet van belang voor hemzelf. De vrijheid om zelf te ontdekken, te kiezen en zelf problemen te formuleren zou wel eens een wezenlijke voorwaarde kunnen zijn voor waarlijk creatieve activiteit." (1961, pag. 56)

En het is deze veronachtzaamde vaardigheid van het ontdekken en formuleren van problemen die in het nu volgende centraal staat. Allereerst zal een korte historische schets worden gegeven van de literatuur aangaande 'problem finding'. Weliswaar is er op dit ogenblik sprake van een toenemende belangstelling voor dit onderwerp (Gardner, 1984; Sternberg, 1984; Dillon, 1982; Perkins, 1981; Getzels & Csikzentmihalyi, 1976) maar het is duidelijk een revival: de klassieke onderzoekers op het terrein van de denkpsychologie (Dewey, 1933; Roback, 1922; Rossman, 1931; Claparède, 1933) hebben amper aandacht geschonken aan datgene wat voorafgaat aan het oplossen van problemen.

Vervolgens zal een begripsmatige analyse worden gegeven van 'problem finding', waarbij verbanden met aanpalende concepten aan de orde zullen komen. Tevens zal een overzicht worden gegeven van het (schaarse) onderzoek op dit terrein. Ten slotte zal aandacht worden besteed aan ontwikkelingspsychologische aspecten en zal gewezen worden op enkele tentatieve onderwijskundige implicaties van het voorafgaande.

Zoals in de Inleiding werd opgemerkt is er sprake van een hernieuwde belangstelling voor problem finding. In de eerste decennia van deze eeuw was er sprake van een grote bedrijvigheid binnen de denkpsychologie (Mayer, 1977). Bij wijze van illustratie volgen hieronder een aantal voorbeelden die aantonen dat men zich in die tijd bij het bestuderen van het denken niet beperkte tot het analyseren van het feitelijke oplossingsproces, maar ook ruime aandacht besteedde aan het 'ontdekken en formuleren van problemen'.

Zo onderscheidde Dewey (1933) de volgende twee stappen in de probleemoploscyclus:

1. Een toestand van twijfel, cognitieverwarring, frustratie of het zich bewust zijn van het probleem;
2. Een poging om het probleem te identificeren, inhoudende een globale bepaling van de doelen die bereikt moeten worden, de kloof die overbrugd moet worden zoals bepaald door de probleemsituatie.

De laatste term 'probleemsituatie' zou overigens beschouwd kunnen worden als een prille voorloper van het begrip 'probleemruimte' zoals in de jaren zeventig geïntroduceerd door Newell en Simon (1972). Iets minder expliciet, maar nochtans duidelijk aanwezig komt problem finding naar voren in de overbekende vierdeling van het (creatieve) probleemoplosproces van Wallas (1926):

1. Preparatie,
2. Incubatie,
3. Illuminatie,
4. Verificatie.

In een toelichting op de eerste stap stelt Wallas dat we geen duidelijk antwoord mogen verwachten bij welk probleem dan ook, tenzij we eerst het probleem duidelijk formuleren.

Wellicht het meest duidelijk in deze is Claparède, de voorganger van Jean Piaget. In zijn "Génèse de L'Hypothèse", verslag van een experimentele studie, geschreven als een spannend detectiveverhaal, kan men de volgende retorische vraag aantreffen:

"Is het niet zo dat bij de meeste ontdekkingen het stellen van de vraag datgene is waar het op aankomt, en is het niet zo dat degene die de vraag stelt in de meeste gevallen een daad van een veel hogere intelligentiegraad heeft verricht, dan degene die het probleem heeft opgelost?" (1933, pag. 58)

Bovenstaande voorbeelden geven aan dat de vroege denkpsychologen het belang van problem finding onderkenden, zijnde een wezenlijke component van de probleemoploscyclus. Ontdekken en oplossen zijn twee polen van één en hetzelfde continuüm. Nochtans heeft het 'oplossen' vrijwel alle (onderzoeks-) aandacht naar zich toegetrokken. Onderzoek en theorievorming met betrekking tot die andere pool is uitermate schaars.

Twee uitzonderingen mogen evenwel niet onvermeld blijven: Guilford en Torrance. Guilfords algemene probleemoplosmodel (1971) bevat de deelprocessen activatie van de aandacht en aanvoelen en structureren van het probleem. En in zijn Structuur-van-het-Intellect model wordt de factor CMI (cognitie van semantische implicaties) aangeduid als de 'sensitivity to problems' factor:

"Een van de meest belangrijke rollen die door de factor CMI gespeeld wordt, is die van het onderkennen dat er sprake is van een probleem." (1977, pag. 68)

Ook Torrance, die vanaf het begin van de jaren zestig actief is geweest op het gebied van het creatieve denken, is niet eenzijdig gericht op één pool van de probleemoploscyclus, getuige zijn omschrijving van creatief denken als:

"Het proces van het aanvoelen van hiaten of verwarrende, ontbrekende elementen, het vormen van ideeën en hypotheses met betrekking daartoe, het toetsen van die hypotheses en het uitdragen van de resultaten." (1962, pag. 16)

In het merendeel van het onderzoek wordt evenwel het obligate startpunt gevormd door het gegeven probleem. Weliswaar wordt door Newell en Simon (1972) in hun standaardwerk aangaande probleemoplossen plaats ingeruimd voor een oriënterende fase in het oplossingsproces; maar het blijven oriënterende processen met betrekking tot een gegeven probleem.

Naar de redenen voor dit hiaat in de onderzoekstraditie, met andere woorden naar deze eenzijdige belangstelling ondanks het goede voorbeeld dat de vroegere denkpsychologen gaven, kan men slechts gissen. Op de eerste plaats zou een verklaring gezocht kunnen worden in het gegeven dat problem finding onderzoekstechnisch moeilijk grijpbaar is. Datzelfde geldt overigens ceteris paribus voor andere even ongrijpbare factoren op het ter-

rein van het creatieve denken, als 'illuminatie', 'intimatie', 'intuïtie', 'inspiratie', en 'incubatie'. Helemaal ongreepbaar zijn deze fenomenen evenwel niet. Zo voerde Olton (1979) een ingenieus opgezet experiment uit rond 'incubatie'. Het vereist wel de nodige inventiviteit deze even belangrijke als moeilijk grijpbare factoren te operationaliseren. Een poging problem finding meetbaar te maken is ondernomen door Getzels en Csikzentmihalyi (1976) bij studenten aan een kunstacademie. Deze studie zal in een volgende paragraaf nader besproken worden.

Een tweede mogelijke oorzaak voor het nagenoeg ontbreken van onderzoek en theorievorming aangaande problem finding zou gezocht kunnen worden in de onderwijspraktijk: het onderwijs was – en is in veel gevallen nog steeds – gericht op het leren oplossen van gegeven problemen. En het behoeft dan ook geen verwondering te wekken dat onderzoekers op die onderwijsdoelstelling hun aandacht gericht hebben. Daar staat tegenover dat door hen die zelf wetenschap bedrijven problem finding als wezenlijk wordt beschouwd voor vooruitgang. Zo stelt Einstein dat:

"het formuleren van problemen vaak belangrijker is dan het oplossen ervan. Dat laatste is louter een kwestie van mathematische of experimentele vaardigheden. Het stellen van nieuwe vragen, nieuwe problemen, het bezien van oude problemen vanuit een nieuw gezichtspunt vereist verbeeldingskracht en bepaalt werkelijke vooruitgang in de wetenschap." (Wertheimer, 1971, pag. 228)

Mackworth (1965) gaat nog een stap verder wanneer hij stelt dat wetenschappelijke vooruitgang nog slechts een functie is van het kunnen formuleren van nieuwe en toetsbare ideeën:

"Zonder twijfel vormen de 'problem finders' een wetenschappelijke 'bottleneck'. Wetenschappelijke vooruitgang wordt niet langer bepaald door het aantal mensen dat goed is in het oplossen van problemen vanwege de omstandigheid dat vandaag de dag machines al voortreffelijke probleemoplossers zijn." (1965, pag. 52)

Mag deze uitspraak van een wat al te groot optimisme getuigen ten aanzien van deze voortreffelijke mechanische oplossers, de strekking van Mackworths uitspraak zou ter

harte moeten worden genomen door onderzoekers op het terrein van het menselijk denken, en niet in de laatste plaats ook door het onderwijs. Dit mede met het oog op de status die Claparède (1933) aan problem finding toekent: die van de motor van het probleemoplosproces.

3 *Het begrip 'problem finding' en aanpalende begrippen*

In deze paragraaf wordt getracht het begrip problem finding zodanig af te perken dat de relatie met de volgende aanverwante begrippen duidelijk wordt: probleem oplossen, creativiteit, serendipiteit en weetgierigheid. Wij zullen dat doen indachtig de uit 1866 stammende uitspraak van Gustave Flaubert in een brief aan George Sand:

"De psychologische wetenschappen zullen zich niet van duisternis en waanzin bevrijden zolang ze geen nauwkeurige terminologie bezitten, zolang het toegestaan is dezelfde uitdrukking voor de meest uiteenlopende begrippen te gebruiken. Wanneer je de categorieën door elkaar haalt, kan je wel inpakken." (1981, pag. 170)

Gemeenschappelijk aan vrijwel alle omschrijvingen van het begrip is het alert zijn op discrepanties tussen binnenkomende informatie en het aanwezige kennisbestand, tussen kenniselementen onderling, dan wel tussen de binnenkomende informatie-eenheden zelf. Er is met andere woorden sprake van een grote mate van sensitiviteit voor paradoxen, 'missing links' en een permanent wantrouwen met betrekking tot vanzelfsprekendheden.

Op de tweede plaats wordt in de meeste omschrijvingen de motivationele en emotionele lading van het begrip benadrukt: problem finding wijst op een onstuitbare aandrang door te dringen tot de kern van dingen ofwel de "infantile voracity for 'because's' and the naive hope that there are real answers to every question" (Koestler, 1969, pag. 456), gecombineerd met de weigering het evidente voor kennisgeving aan te nemen. Men kan met betrekking tot de motivationele kant denken aan begrippen als weetgierigheid (curiosity), met in het kielzog exploratief gedrag (Berlyne, 1970) en 'effectance motivation', zijnde de behoefte greep te krijgen op de omgeving (White, 1959) en met betrekking tot de emotionele

kant aan begrippen als verbazing en verwondering. Aan deze emotionele factoren zou een heuristische functie kunnen worden toegeschreven. Dit emotioneel/motivationele element zal, gezien de ontwikkelingspsychologische aspecten die eraan verbonden zijn en de onderwijskundige implicaties die er uit voortvloeien, later nog aan de orde komen.

Op de derde plaats wordt veelal gewezen op persoonlijkheidstrekken als tolerantie voor ambiguïteit, zelfvertrouwen, openheid voor nieuwe informatie, een sterke prestatie-motivatie en 'stimulus reducing' hetgeen een geneigdheid tot het zoeken van nieuwe prikkels impliceert.

Ten slotte wordt problem finding gezien als een vaardigheid 'intuïtief aangevoelde' discrepanties om te zetten in in principe toetsbare hypothesen. Dit element is vergelijkbaar met de vierde en laatste stap uit het model van Wallas, (1926): bij verificatie gaat het eveneens om het expliciteren van het 'intuïtief aangevoelde', in dit geval de oplossing van het gegeven probleem.

Problem finding zou gezien het bovenstaande omschreven kunnen worden als 'de vaardigheid discrepanties te ontdekken (probleemgevoeligheid) en gevoelde problemen te expliciteren (probleemformulering), waarbij sprake is van een sterke intrinsieke motivatie'.

Een essentieel element van problem finding is zoals gezegd probleemgevoeligheid. Dit element zal hieronder nader worden uitgewerkt. In de componentiële intelligentietheorie van Sternberg (1984) zijn belangrijke aanknopingspunten te vinden die een nadere analyse van dit element mogelijk maken. Sternberg gaat uit van drie categorieën van cognitieve processen:

1. Performatieve componenten; de feitelijke basale cognitieve operaties.
2. Kennisverwervingscomponenten; het selectief coderen, combineren en vergelijken van informatie.
3. Metacomponenten; deze dragen zorg voor sturing van de voorafgaande twee categorieën.

Wat betreft de laatste categorie noemt Sternberg onder andere 'het herkennen van wat het op te lossen probleem inhoudt'. Het gaat daarbij om inzicht in de aard van, het inschakelen en in de juiste sequentie zetten van de uitvoerings- en kennisverwervingscomponenten. En

het zijn deze kennisverwervingscomponenten die ons tot de kern voeren van probleemgevoeligheid. In het model van Sternberg worden drie 'knowledge acquisition' componenten onderscheiden:

1. *Het selectief coderen:* Als voorbeeld kan genoemd worden de ontdekking van penicilline door Fleming. Kijkend naar een schimmelcultuur merkte hij op dat bacteriën in de nabijheid vernietigd waren, denklijk door deze schimmels. Dit voorbeeld voert direct naar het begrip 'serendipiteit'. Het wordt vaak aangehaald als voorbeeld van 'het vinden van iets waar je niet naar op zoek bent'². Serendipiteit zou beschouwd kunnen worden als een geslaagd huwelijk tussen scherpzinnigheid en toeval waarbij de nadruk meestal wordt gelegd op het laatste. Dit begrip vormt met andere woorden een onderdeel van het bredere begrip problem finding.
2. *Het selectief combineren:* Darwins evolutietheorie zou een produkt zijn van het in elkaar passen van een groot aantal gegevens tot een coherent systeem. De gegevens afzonderlijk waren bekend maar dienden gecombineerd te worden. Dit selectief combineren treffen we ook aan bij de beschrijving die Mednick geeft van 'creativiteit' zijnde het leggen van verbanden tussen elementen die ogenschijnlijk weinig met elkaar van doen hebben. In deze zin opgevat – maar er zijn legio omschrijvingen van het begrip creativiteit en veelal zijn deze aanmerkelijk breder³ (Brugman & Dudink, 1977) – zou creativiteit gezien kunnen worden als een bestanddeel van problem finding.
3. *Het selectief vergelijken:* Kekule's ontdekking van een specifieke chemische structuur op basis van een metafoor: een in de eigen staart bijtende slang.

Bovengenoemde drie componenten nu vormen met andere woorden wezenlijke bestanddelen van probleemgevoeligheid: de vaardigheid de juiste informatie uit het totale aanbod te lichten, het met elkaar te vergelijken en ten slotte deze selectie te verbinden met passende elementen uit het kennisbestand. Een belangrijk aspect daarbij dient daar nog aan toegevoegd te worden, te weten het (durven) maken van "lofty generalizations bases on humble cues," (Koestler, 1969, pag. 456). Het gaat daarbij om het durven nemen van risi-

co's. De reeds eerder genoemde persoonlijkheidstrek 'tolerantie voor ambiguïteit' hangt nauw hiermee samen en kan beschouwd worden als een noodzakelijke voorwaarde voor probleemgevoeligheid, zijnde een permanente toestand van cognitieve anarchie. En het streven naar, dan wel vasthouden aan zekerheden rijmt niet met anarchie.

In Figuur 1 worden de vier hierboven genoemde elementen van problem finding weergegeven: cognitie, persoonlijkheid, motivatie en emotie.

Uit deze paragraaf zou afgeleid mogen worden dat problem finding een moeilijk grijpbaar concept is. Het schaarse onderzoek dat in de volgende paragraaf aan de orde zal komen wijst eveneens in die richting. Nochtans kunnen wij ons volledig verenigen met de uitspraak van Sternberg:

"Skills such as social competence or problem finding are difficult to measure and test, but they are just as important to a full theory of intelligence as are skills that are easier to measure and teach." (Sternberg & Baron, 1987, pag. 193)

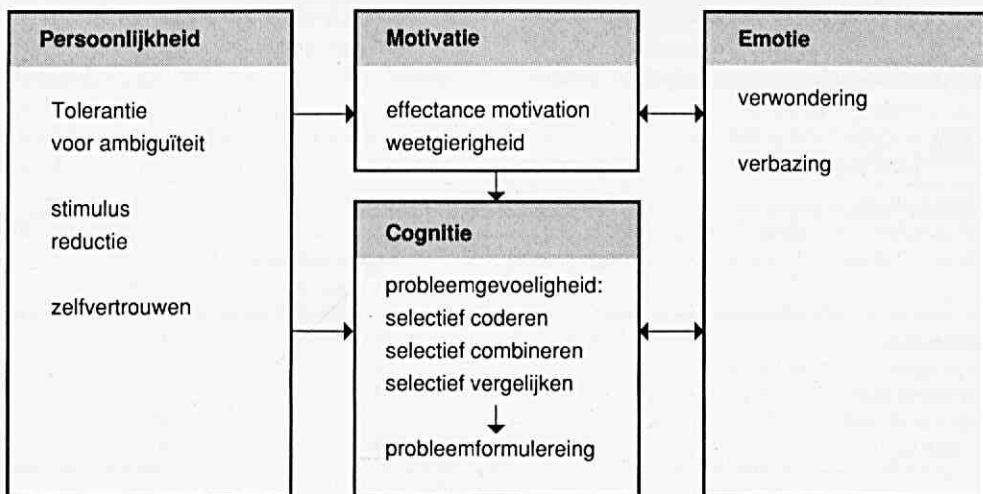
4 Onderzoek naar problem finding

Onderzoek op het gebied van problem finding is zoals gezegd schaars, vanwege operationaliseringsproblemen en vanwege het ontbreken van de vraag naar onderzoek op dit terrein. De

in de literatuur te vinden operationalisering betreffen zowel de aspecten van problem finding, zoals weetgierigheid en het stellen van vragen, als ook pogingen het begrip in zijn totaliteit te omvatten.

Een voorbeeld van dit laatste is het onderzoek van Getzels & Csikzentmihalyi (1976). Zij bestudeerden bij een groep van 31 kunstacademiestudenten de relatie tussen problem finding, problem solving en artistiek succes (dit laatste gemeten over een interval van zeven jaar). De achilleshiel van het onderzoek was het operationaliseren van het begrip problem finding. De proefpersonen werden gevraagd een stilleven te tekenen; in de studio was tekenmateriaal voorhanden, benevens een aantal uiteenlopende objecten. De opdracht was naar eigen inzicht een aantal objecten te selecteren, daar een compositie van te maken om die vervolgens te tekenen. Er was geen tijdlimiet en men kon stoppen als men tevreden was met het eindresultaat. De onderzoekers gingen uit van de aanname dat uitgebreidere exploratie van de aangeboden objecten, het manipuleren van veel objecten, het selecteren van een unieke combinatie en een lange 'delay of closure', i.e. dat deel van de werktijd waarin de eindstructuur nog niet zichtbaar is, zouden wijzen op een hoog niveau van problem finding. Er was met andere woorden sprake van vier problem finding variabelen:

1. het aantal gemanipuleerde objecten,
2. de aard van de exploratie van de objecten,



Figuur 1 Structuurmodel voor problem finding

3. de uniciteit van de combinatie die gekozen werd,
4. dat deel van de werktijd waarin de eindstructuur nog niet zichtbaar is.

Daarnaast was er sprake van een totaal maat. Het scoren van deze vier variabelen beruiste bij experts.

Problem solving variabelen waren de originaliteit en de esthetische waarde van het eindprodukt. Ten slotte werd ook gekeken naar het artistiek succes van de proefpersonen over een periode van zeven jaar, zoals gescoord door dezelfde experts. De resultaten van het onderzoek zijn in Tabel 1 (deels) weergegeven:

Bovenstaande verbanden zijn substantieel te noemen, zeker gelet op de homogeniteit van de steekproef (alle proefpersonen waren gevorderde kunstacademiestudenten), de subjectiviteit van de maten (met uitzondering van manipulatie en exploratie) en de operationalisering van problem finding. Wat de laatste betreft: het feitelijk manipuleren van de uitgestalde objecten impliceert geenszins dat er niet mentaal gemanipuleerd is. Op de tweede plaats is het uitvoeren van de opdracht 'produceer een stilleven met behulp van de aangeboden objecten' een wat magere vorm van problem finding in het licht van de omschrijving zoals die in de vorige paragraaf gegeven is. Onzes inziens is hier veelmeer sprake van problem solving. En een sterke samenhang tussen twee operationalisaties van problem solving behoeft weinig verbazing te wekken.

Een geheel andere operationalisatie is te vinden bij Arlin (1975). In haar onderzoek bij 60 vrouwelijke studenten ging het om de vraag of

problem finding niet beschouwd zou kunnen worden als een vijfde Piagetiaans stadium in de cognitieve ontwikkeling. Deze hypothese leidde tot de voorspelling dat problem finding slechts te vinden zou zijn onder hen die het formeel operatorische stadium al bereikt hebben. Arlin had problem finding geoperationaliseerd in het stellen van vragen bij een verzameling van twaalf objecten (o.a. een houten kubus, een schaar, een stuk rood karton). Een belangrijk kritiekpunt is het ontbreken in het onderzoeksverslag van argumenten ter ondersteuning van de keuze van de produktdimensie uit het Structuur-van-het-Intellect-model van Guilford als middel ter weging van de responsen. Weliswaar geeft de reeks eenheid, klasse, relatie, systeem, transformatie en implicatie een toename te zien in complexiteit, maar het hanteren van dit wegingsysteem doet onvoldoende recht aan verschillen in de kwaliteit van de responsen.

Wat betreft de hypothese als zou problem finding kenmerkend zijn voor het post-formele denken kon Arlin slechts een gedeeltelijke bevestiging vinden: de samenhang tussen de formeel-operatorische taken en problem finding was .31 ($p < .05$), maar bij replicatie-onderzoek (Cropper, Meck & Ash, 1977; Fakouri, 1976) bleek na dichotomisering van beide variabelen de cel 'hoog scorend op problem finding/laag scorend op formeel-operatorische taken' niet leeg te zijn. In Tabel 2 staan de resultaten van Cropper et al. (1977) kort weergegeven.

Over de uitspraak van Perkins (1981) als zou problem finding veeleer een wijze van het gebruiken van problem solving zijn i.e. een cognitieve stijldimensie, dan een onderschei-

Tabel 1 *Samenhang tussen vijf problem finding variabelen enerzijds en twee problem solving variabelen en artistiek succes anderzijds*

problem finding variabelen	problem solving variabelen		artistiek succes
	esthetische waarde	originaliteit van eindprodukt	
manipulatie	.48*	.52	.45
exploratie	.44 ^o	.58	-
uniciteit keuze	.35	.42	-
delay of closure	-	-	.48
overall maat	.40	.54	.41

Getzels & Csikzentmihalyi, 1976.

* Alle weergegeven correlatie-coëfficiënten zijn significant (minimaal op het 5% niveau).

den cognitieve vaardigheid geven de gegevens van Arlin geen uitsluitel. Het gevonden verband kan op tweeërlei wijze geïnterpreteerd worden: problem finding als vaardigheid die zich slechts kan ontwikkelen als het problem solving niveau een minimale waarde heeft bereikt, mogelijkterwijs in de zin van een drempelelhypothese, dan wel problem finding als cognitieve stijl waarbij het slechts een kwestie is van het wel of niet op een bepaalde wijze aanwenden ervan. De gegevens van Cropper daarentegen sluiten de opvatting van Perkins in ieder geval niet uit, maar vormen een weerlegging van de interpretatie van Arlin. Een definitief antwoord is evenwel nog niet op zijn plaats gezien de twijfelachtige validiteit van de meetinstrumenten.

Ontwikkelingspsychologische invalshoeken: theorie en onderzoek rond problem finding

Vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief is er met betrekking tot problem finding al het nodige werk verricht, zij het voornamelijk op aanpalende terreinen. De onderzoekstraditie en theorievorming op het gebied van weetgierigheid (Berlyne, 1968, 1970) en het stellen van vragen (Isaacs, 1945; Piaget, 1952) leveren enige bruikbare informatie op over de vraag hoe de vaardigheid problemen te ontdekken en te formuleren zich ontwikkelt.

Uitgaande van het eerder gepresenteerde structuurmodel zou weetgierigheid gezien kunnen worden als een motivationele component van problem finding. Berlyne (1968) verdeelt weetgierigheid (epistemic curiosity) onder in specifieke en diversieve exploratie. Het eerste betreft het zoeken naar informatie in het geval van onzekerheid: het individu probeert het door het ontbreken van informatie opgewekte gevoel van onvoldaanheid op te heffen door zich te richten op die aspecten van de omgeving die dat tekort kunnen opheffen.

Men zou het ook kunnen betitelen als een reactieve vorm van weetgierigheid.

Diversieve exploratie daarentegen omvat veel van de activiteiten die we kunnen plaatsen onder het hoofdje 'spel'. Het is gericht op stimuli met eigenschappen als nieuwheid en complexiteit. Berlyne nu stelt dat deze laatste vorm de motivationele basis vormt voor problem finding, terwijl de specifieke exploratie de motivationele basis zou vormen voor het oplossen van problemen. Men zou deze exploratiedrang kunnen beschouwen als voortvloeiend uit de eerder genoemde behoefte om door het verwerven van inzicht in de omgeving die omgeving te kunnen beheersen: 'competence motivation' (White, 1959). Al zeer vroeg in de ontwikkeling vertonen babies tekenen van die behoefte hun omgeving te beheersen. Papoušek (1967) stelt dat zulks gedaan wordt door de binnenkomende informatie te vergelijken met een interne standaard. In het geval van het niet met elkaar overeenstemmen van verwachtingen en de werkelijkheid zou dat dan leiden tot de behoefte die standaarden te verbeteren.

Een beperking in veel onderzoek naar weetgierigheid is dat de aandacht daarin vooral gericht wordt op kenmerken van informatie die exploratief gedrag opwekken: informatie met optimale niveaus van nieuwheid en complexiteit. Problem finding omvat evenwel ook het ontdekken van het bijzondere in het alledaagse: Koestler (1979) duidde dat aan met "an acuity of perception and a gift for seeing the banal objects of everyday experience in a sharp individual light". In het in 1667 in Nederland verschenen boek van de bisschop van Norwich Reynolds kan men al een vermaning aantreffen tegen het louter gericht zijn op het oppervlakkig afwijkende ten koste van het in het alledaagse verborgen bijzondere:

"Laat 'r slechts een kindt geboren worden met ses vingers of een lid meer hebben dan gewoon, wy verwonderen ons eer over een

Tabel 2 *Samenhang tussen problem finding en formeel-operatorioir denken (Cropper et al. 1977, pag. 518)*

		formeel-operatorioir denken	
		hoog-scorend	laag-scorend
problem finding	hoog-scorend	7 (20%)	7 (14%)
	medium-scorend	19 (54%)	39 (76%)
	laag-scorend	9 (26%)	5 (10%)

chi-kwadraat = 5.29, p: > .05

overtolligh dink dan over al het natuurlij-
ke." (pag. 3).

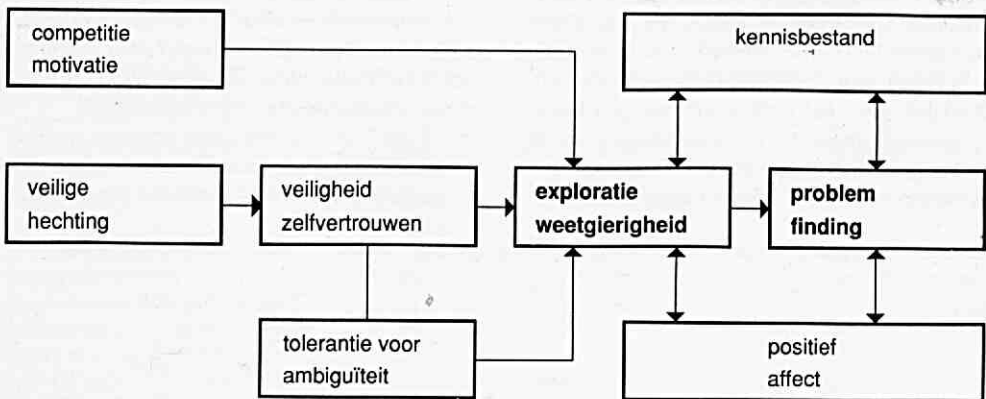
Deze verwondering over het bijzondere in het alledaagse hangt nauw samen met de in het structuurmodel genoemde persoonlijkheids-
trek 'tolerantie voor ambiguïteit'. Maw (1971) vond dat 10% van de variantie in weetgierigheid bij kinderen verklaard kon worden met deze variabele. Tolerantie voor ambiguïteit staat dan met betrekking tot problem finding niet alleen voor het tolereren van het meerduidige maar ook voor het willens en wetens opzoeken ervan. Dit nu vooronderstelt zelfvertrouwen, ofwel het ontbreken van angst voor het onbekende. Vidler (1977) vond een negatieve samenhang (-.15, $p < .05$) tussen weetgierigheid en angst. In dit kader kan dan gedacht worden aan het fenomeen attachment of hechting. Studies naar de relatie tussen exploratie en attachment (Hughes & Noppe, 1985) duiden op een stevig positief verband tussen veilige hechting en een grote belangstelling in het exploreren van de omgeving door kinderen. Een veilige hechting zou met andere woorden gezien kunnen worden als een noodzakelijke voorwaarde voor exploratief gedrag, weetgierigheid en tevens voor het ontwikkelen van tolerantie voor ambiguïteit. Deze weetgierigheid en exploratiedrang zouden dan op hun beurt weer het materiaal leveren en de motivationele basis vormen voor het ontdekken en formuleren van problemen. Daarnaast kan men het exploratieve gedrag als zelfversterkend beschouwen: bevrediging voortvloeiend uit het zoeken en het (eventuele) vinden zelf. Ten slotte kan nog gewezen worden op de rol

die kennis hierbij speelt. Bruner (1961) stelt in zijn klassieke "The act of discovery" dat "discovery, like surprise, favors the wellprepared mind." Er moet in ieder geval sprake zijn van kennis wil het individu discrepanties, inconsistenties, e.d. kunnen ontdekken.

Op basis van het bovenstaande zijn nu de ontwikkelingspsychologische relaties weergegeven in Figuur 2.

Weetgierigheid kan zich manifesteren als het stellen van vragen. En het onderzoek naar het stellen van vragen vormt dan ook een bruikbare informatiebron aangaande de ontwikkelingspsychologische aspecten van problem finding. Zo heeft Piaget een beschrijving gegeven van het ontwikkelingsverloop van het stellen van vragen. Kort weergegeven beginnen kinderen vanaf de tweede helft van het tweede levensjaar spontaan vragen te stellen naar de benaming van dingen. In het derde levensjaar komen de klassieke waarom- en wanneervragen. Pas rond het zesde, zevende levensjaar zouden vragen naar verklaringen in termen van oorzaak of doel met betrekking tot fysische objecten hun intrede doen, benevens vragen naar rechtvaardigingen aangaande regels en gewoontes. In die zin kan het stellen van vragen gezien worden als het produkt van het aanwezige kennisbestand en tevens als motor voor verdere exploratie en/of verdere vragen.

Overigens blijken kinderen doorgaans ernstige moeilijkheden te ondervinden bij het stellen van vragen. Veelal begrijpen ze de instructie nauwelijks en is nodige sturing nodig om hun vraaggedrag in goede banen te



Figuur 2 Ontwikkelingspsychologische relaties tussen cognitieve, motivationele, affectieve en persoonlijkheidsvariabelen

leiden. Onderstaand protocolfragment uit een vooronderzoek (Brugman, 1983) moge dit illustreren. Kinderen werd de vraag gesteld wat ze allemaal zouden willen weten, gesteld dat er iemand zou zijn die al hun vragen zou kunnen beantwoorden. Hieronder dan een fragment uit het protocol van een achtjarige:

pp: "Ja, eh, als je dan geld kan toveren, dan zou ik vragen hoe je geld tovert."

De proefleider herhaalt de vraag: "Wat zou je allemaal willen weten?"

pp: "Bijvoorbeeld, je kan vragen of je een huis zelf mag, een stukje land mag hebben om zelf een huis te bouwen met stenen, kan je ook vragen, eh, ja dat er in Amerika crossen komt, offe racefietsen."

De proefleider corrigeert opnieuw en geeft zelf een voorbeeld en pas dan komt de proefpersoon aarzelend op gang.

pp: "Waarom de dieren meestal bruin zijn. Ze zijn meestal bruin, kijk maar. Een steenbok en zo." (De proefpersoon wijst daarbij op een wat vergeelde wandplaat achter in het lokaal.

pp: "Ook waarom mensen altijd ... ja, ik weet niet, maare ... dat het altijd zomer is, en ook altijd winter en dat het altijd langer is, een heel jaar, zo maar winter ... waarom je niet gelijk groot bent ...

En na een lange stilte gaf de proefpersoon het op.

pp: "Ik weet verder niets.

Deze sessie nam nog geen vier minuten in beslag. Het grootste deel daarvan werd gevuld met stilte. Er kon in dit vooronderzoek overigens een duidelijk verband worden aangetoond tussen leeftijd (range: 7-12 jaar) en het aantal vragen dat gesteld werd. Een bevredigende scoring van de kwaliteit van de vragen bleek niet mogelijk.

Susan Isaacs (1945) gaat veel meer dan Piaget in op het waarom van waaromvragen. Ze onderscheidt een aantal categorieën: waaromvragen met een expressieve, rechtvaardigings-, informatieve en epistemologische functie. Met het oog op problem finding zijn vooral de laatste twee categorieën van belang. Epistemologische vragen zouden het gevolg zijn van het geconfronteerd worden met contradicties of afwijkingen, met het onverwachte en bizarre en ten slotte met verschillen en contrasten. Bij informatieve waaromvragen zou het gaan om onduidelijkheid over de functie en het doel van objecten en gebeurtenissen. Wat evenwel

onuitgesproken blijft, en dat geldt tevens voor andere indelingen naar vraagsoorten, is het probleem hoe individuen die contradicties, afwijkingen e.d. constateren.

Keren we terug naar Piaget. Alhoewel zijn onderzoek naar het vraaggedrag van kinderen niet meer oplevert dan een beschrijving, kan in het begrip 'equilibratie' dat centraal staat in zijn cognitieve ontwikkelingstheorie een aanknopingspunt gevonden worden voor die gevoeligheid voor contradicties die de kern uitmaakt van problem finding. Immers, het begrip 'desequilibrium' is nauw verwant aan begrippen als 'conceptual conflict' (Vidler, 1977), 'perceptual discrepancy' (Hebb, 1949), 'effective surprise' (Bruner, 1973) en 'état équilibre instable' (Claparède, 1911). En het zijn deze begrippen die veelal als motor worden beschouwd voor het stellen van vragen, weetgierigheid of problem finding. Gemeenschappelijk aan al deze noties is het niet op elkaar aansluiten van op cognitieve schemata gebaseerde verwachtingspatronen enerzijds en binnenkomende informatie anderzijds, waardoor het cognitieve evenwicht verstoord raakt. Dit zou dan aanleiding geven tot een streven naar het herstellen van het evenwicht door middel van daartoe geëigende stappen, zoals exploratief gedrag of het stellen van vragen. Maar, zoals reeds in een andere context is opgemerkt, ontbreken ook hier aanknopingspunten voor het moedwillig, met voorbedachte rade oproepen van een disequilibrium zoals dat bij problem finding het geval is: tegenstrijdigheden worden gezocht, vanzelfsprekendheden aangevochten (Getzels & Csikzentmihalyi, 1979).

Ook de beschouwingen van de Piagetiaan Arlin zijn ontoereikend voor het verklaren van de kern van problem finding. In een vorige paragraaf is al ingegaan op de zwakke empirische basis. Mogelijkerwijs hangt dat samen met de validiteit van het door haar gehanteerde instrument. Maar ook op theoretische gronden kan men de aannames van Arlin aanvechten. Formeel operator denken houdt in dat de werkelijkheid gezien wordt als één realisatie uit een oneindig universum van mogelijkheden. En vanuit deze notie is het mogelijk 'to question the question'. Er is met andere woorden niet zozeer sprake van kwalitatieve verschillen met betrekking tot de vereiste cognitieve operaties, als wel van verschillen naar inhoud. Het lijkt voorslagnog verstandiger pro-

blem finding te plaatsen in het kader van het begrip 'horizontale décalage' van formele operaties.

Een tweede bezwaar bij Arlin is de leeftijdsindicatie die erin besloten ligt. Zij bestempelt problem finding als kenmerk van 'adult thought'. Dit zou op de eerste plaats betekenen dat kinderen erbuiten vallen en op de tweede plaats dat, gezien de bevinding dat maar een beperkt aantal volwassenen volledig op formeel operatoir niveau functioneert, het aantal volwassenen dat aan het probleem finding stadium toekomt minimaal zou zijn (Birren & Schaie, 1985). Dit is geen argumentum ad misericordiam, maar een implicatie die wijst op de wenselijkheid dat er niveaus van problem finding onderscheiden zouden moeten worden, waarbij Arlins vijfde stadium dan aan de top van de hiërarchie zou komen te staan, slechts bereikbaar voor de intellectuele 'happy few'. Aan de basis van de hiërarchie zouden dan exploratief gedrag en, wanneer men Piagets vroege studies naar het vraaggedrag van kinderen als uitgangspunt neemt, vragen naar de naam van objecten en waaromvragen geplaatst kunnen worden. Met andere woorden: een ontwikkelingslijn die loopt van het stellen van vragen naar het waarom van iets naar het metaniveau van Arlin: vragen waarom iets niet anders is dan het is. Ofwel: problem finding als een functie van de kwaliteit van het kennisbestand en van het cognitieve ontwikkelingsniveau.

Riegels uitwerking van Piagets theorie, het dialectische model van de cognitieve ontwikkeling, biedt wellicht nog het meeste houvast. Riegel (1975) gaat evenals Arlin uit van een vijfde stadium in de cognitieve ontwikkeling. Dit vijfde stadium zou gekenmerkt worden door de integratie van de vier voorafgaande stadia en door 'disequilibratie': het gericht zijn op tegenstrijdigheden, het plezier scheppen in het aanvechten van vanzelfsprekendheden. Empirische ondersteuning voor zijn theorie ontbreekt evenwel. En de slotconclusie moet dan ook luiden dat zowel de empirische als de theoretische oogst mager is.

6 *Onderwijskundige implicaties*

Rest de vraag in hoeverre een denkelijk zo belangrijk iets als problem finding bevorderd kan worden in het licht van zowel de hierbo-

ven geschetste conceptuele, empirische en theoretische oogst als van de niet altijd even indrukwekkende effectiviteit van stimuleringsprogramma's op het terrein van probleem oplossen (zie bijvoorbeeld Ausubel, 1978).

Er is in ieder geval onderzoek voorhanden waarin pogingen worden ondernomen kinderen sensitiever te maken voor discrepanties, onduidelijkheden, e.d. Zo heeft Torrance (1970) een programma ontworpen - Reading 360 - waarbij kinderen in teksten moesten speuren naar tegenstrijdigheden. Het programma leidde weliswaar niet tot een toename in de kwantiteit van de vragen die kinderen stelden, maar wel in de kwaliteit ervan: er waren minder vragen om iets te verifiëren en minder 'vragen-naar-de-bekende-weg' tegenover meer vragen die betrekking hadden op discrepante gegevens in de tekst.

Coie, (1973) confronteerde kinderen met een apparaat dat de wetten van de zwaartekracht overtrad (een wiel dat, eenmaal losgelaten, een helling opreed inplaats van afrolde). De voornaamste bevinding uit dit onderzoek was dat discrepante gebeurtenissen bij de proefpersonen leidden tot een maximaal gebruik van hun intellectuele vermogen.

Suchman, (1961) ontwikkelde op basis van soortgelijke uitgangspunten (het confronteren van kinderen met discrepante gebeurtenissen) een natuurkunde programma en Doblaev (1976) ten slotte trainde leerlingen in het stellen van rekenkundige vragen. Hij presenteerde gegevens zonder de vraag te expliciteren en wel in de volgende vorm: wat kun je op basis van de hier gepresenteerde gegevens vaststellen. Doblaev is van mening dat dit type probleem de leerling traint "to pose the solving question while solving problems in setting up equations, and then automatically forces them to solve the problem by the synthetic method."

Hoewel onderzoek schaars is, volgen nochtans enkele suggesties die uit de literatuur gedestilleerd kunnen worden met betrekking tot het bevorderen van problem finding in het onderwijs. De grootste gemene deler uit het voorafgaande is dat in het onderwijs de totale probleemoploscyclus aan bod moet komen. Dat houdt in dat niet alleen, zoals nu doorgaans het geval is, kant en klare problemen ter oplossing aangeboden moeten worden. Leer-

lingen moeten niet slechts leren problemen op te lossen, ze moeten ook leren problemen zelf te ontdekken en te formuleren. Van de kant van de leerkracht vereist dit leren ontdekken en formuleren van problemen meer dan 'uitgaan van de natuurlijke weetgierigheid'. Het vereist ook meer dan 'aansluiten bij de leefwereld van de leerling'. Terecht stelt Skinner dat:

"Teachers who leave education to the innate curiosity of the student in a 'natural learning environment', abandon their role as transmitters of the culture. The things the student is 'naturally' curious about are of current and often temporary interest." (1978, pag. 146)

Op de eerste plaats is het onnodig een leerling alles zelf te laten ontdekken wat ooit al eerder ontdekt is en op de tweede plaats moet weetgierigheid gevoed worden: de voedingsbodem wordt gevormd door kennis en vaardigheden, terwijl – om de agrarische metafoor door te trekken – de bemesting bestaat uit confrontatie met conflicterende informatie. Een eenvoudig voorbeeld moge dit verduidelijken. In een les over factoren die de locatie van (stedelijke) nederzettingen bepalen, zou aan leerlingen gevraagd kunnen worden op een volledig blinde kaart, gunstige vestingslocaties aan te geven. Vervolgens zouden ze geconfronteerd kunnen worden met de feitelijke vestigingslocaties. En daar is dan ook de taak van de leerkracht in gelegen: deze dient zowel kennis over te dragen als twijfel te zaaien door middel van het geven van informatie die het cognitieve evenwicht verstoort. Hierdoor zou dan een proces op gang kunnen worden gezet waarbij leerlingen meer probleemgevoeligheid ontwikkelen, zelf op zoek gaan maar dan wel gevoeliger worden voor conflicterende gegevens, en minder snel geneigd zijn zaken voetstoots aan te nemen. De motor die dit proces op gang zou moeten brengen zou dan gelegen kunnen zijn in het plezier om vanzelfsprekendheden onderuit te halen. En dit plezier zou dan de drijvende kracht zijn die dit gedrag in stand houdt. Socrates werpt hierbij een tevreden blik om de hoek. De natuurlijke nieuwsgierigheid is met andere woorden niet meer dan een voldoende voorwaarde voor het leren ontdekken en het formuleren van problemen.

Een en ander betekent niet dat de leerkracht de leerling geen problemen meer zou mogen

voorleggen. Indien problemen aangeboden worden zouden ze evenwel bij voorkeur zodanig gesteld moeten worden, dat er voldoende ruimte voor de leerling overblijft om zelfstandig subproblemen te ontdekken en te formuleren (Doblaev, 1976; Puskin, 1977). Er zou meer ruimte geschapen moeten worden voor andersoortige problemen dan die welke door Getzels en Csikzentmihalyi (1975) als volgt beschreven worden: het probleem is bij leerkracht en leerling bekend, de oplossingsmethode is gegeven, de oplossing is reeds aan de leerkracht bekend en het is aan de leerling die oplossing te vinden. De mentale functie waar in dit geval het meest een beroep op gedaan wordt is de mnestiche. In termen van de taxonomie van Van de Geer, (1957) ligt in het onderwijs veelal het accent op problemen waarbij de wijze van bereiken van de oplossing neerkomt op het uit het geheugen opdiepen van de juiste methode. De zwaarte van het probleem ligt dan in de veelheid van gegevens, minder in het moeten ontdekken van de cruciale implicaties van de gegevens.

Ten slotte zijn de in het onderwijs aangeboden problemen niet zelden interpolatieproblemen: het zijn problemen met een duidelijk gedefinieerde begin- en eindtoestand (Dörner, 1974; Mackworth, 1965). In termen van Guilford's Structuur-van-het-Intellect-model gaat het voornamelijk om convergente produktieproblemen. Oftewel: langs platgetreden paden, aan de hand van een gedetailleerde route-beschrijving op weg naar de vooraf bekende en enig juiste eindhalte. Nu zijn er een groot aantal problemen waarbij een dergelijke aanpak de meest efficiënte en ook de meest wenselijke is. Maar het onderwijs moet ook voorbereiden op het zelf banen van een pad door een dicht woud, op weg naar onduidelijke eindbestemmingen.

Wanneer het onderwijs zijn taak – in de meest ruime zin te omschrijven als "fostering effectively the long-term acquisition of meaningful and useful bodies of knowledge and of developing appropriate intrinsic motivations for such learning" (Ausubel, 1978, pag. 404) – ter harte neemt, dan zal er ook aan dat laatste aandacht moeten worden besteed.

Wanneer we het bovenstaande samenvatten, komen we uit op de volgende algemene suggesties:

1. Meer dan in het verleden het geval is geweest, moet in het onderwijs aandacht

worden besteed aan de volledige probleemoploscyclus: dit betekent in de huidige situatie meer aandacht voor problem finding.

2. Er zou meer gelet moeten worden op het emotioneel/motivationale aspect: het vormt de motor achter het proces.
3. Natuurlijke nieuwsgierigheid en exploratiedrang vormen een onvoldoende basis voor probleemgericht onderwijs: nieuwsgierigheid moet gevoed worden door middel van bijvoorbeeld aanbieding van conflicterende informatie.
4. Kennisoverdracht vormt een noodzakelijke voorwaarde voor het losweken van deze nieuwsgierigheid van de onmiddellijke behoeftebevrediging, van het hier en nu, en de ombuiging ervan in de richting van een behoefte aan het verwerven van kennis als doel op zichzelf: het gaat om intrinsiek gemotiveerd leren.
5. Kennisoverdracht is én een doel op zichzelf én een noodzakelijke voorwaarde voor het zich ontwikkelen van een cognitieve oriëntatie; het gaat bij deze kennisoverdracht niet om statische kennis.
6. Problemen die aan leerlingen aangeboden worden moeten met betrekking tot de wijze van oplossen, de aard van de moeilijkheid en de aard van de begin- en eindsituatie zo divers mogelijk zijn: dit betekent in de huidige onderwijsituatie meer aandacht voor problemen met een open begin- en eindsituatie.
7. Ouders en onderwijsgevendens dienen het stellen van vragen te bevorderen; tevens moeten ze proberen gestelde vragen rustig en consciëntieus te beantwoorden.
8. Volgens Berlyne (Krumboltz, 1968) wordt de intellectuele honger van kinderen hoogelijk onderschat; hij wijst in dit kader op de misvatting als zou belang hechten aan de interesses van de leerling inhouden dat er 'verleidelijk' materiaal aangeboden zou moeten worden: "To secure attention and effort by offering a bribe of pleasure is properly stigmatized as soft pedagogy, as a soup kitchen theory of education." (pag. 76) Wel wijst hij op het belang van stimuli die nieuw, verrassend, incongruent en complex zijn.

Afsluitend nog een historische kanttekening, gekoppeld aan een desideratum: in het verle-

den zijn achtereenvolgens de volgende prioriteiten gesteld in het onderwijs:

1. het overdragen van basiskennis en vaardigheden;
2. het afleveren van probleemoplossers;
3. het kweken van creatieve denkers.

Voor de toekomst zou dan niet zozeer gestreefd moeten worden naar het afleveren van probleem finders maar veeleer naar het aanbieden van een onderwijspakket waarin deze vier elementen alle op evenwichtige wijze vertegenwoordigd zijn.

Noten

1. In de Angelsaksische literatuur wordt 'het ontdekken en formuleren van problemen' veelal aangeduid met de term 'problem finding'. In het vervolg van dit artikel zal deze term voortaan onvertaald gehanteerd worden, daar een bruikbaar Nederlands equivalent vooralsnog ontbreekt.
2. De term 'serendipiteit' is terug te voeren tot een verhaal van Walpole uit de 18e eeuw "De Drie Prinsen van Serendip", vanwege de omstandigheid dat deze prinses uitblonken in het vinden van iets waar ze niet naar op zoek waren: "Als deze hoogheden reisden, deden ze steeds ontdekkingen door toevalligheden en scherpzinnigheid, van zaken waar ze niet naar op zoek waren." Aldus Walpole in een brief aan Horace Mann (Studium Generale, RUU, 1982).
3. In bredere zin opgevat is creativiteit niet zozeer een deelaspect van problem finding als wel een epitheton: daar waar problem finding leidt tot een 'nieuw en bruikbaar product' i.e. een nog nimmer geformuleerd vruchtbaar probleem, zou het als creatief kunnen worden bestempeld.

Literatuur

- Allender, J. S., A study of inquiry activity in elementary school children. *American Education Research*, 1968, 6, 543-558.
- Anderson, D., *The complete thinker*. New York: Prentice Hall, 1980.
- Arlin, P. K., Cognitive development in adulthood: a 5th stage? *Developmental Psychology*, 1975, 11, 602-608.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak & H. Novak, *Educational Psychology*. New York: Holt Rinehart, 1978.
- Ball, S., *Motivation in education*. Academic Press, New York. Academic Press, 1977.
- Berlyne, D. E., *Children's reasoning and thinking*.

- In: P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley & Sons, 1970.
- Berlyne, D.E., Curiosity and education. In: J.D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational proces*. Chicago: Rand McNally & Co, 1968.
- Blank, S.S. & A. Covington, Inducing children to ask questions in solving problems. *Journal of Educational Research*, 1965, 59, 21-27.
- Brugman, G.M. & A. Dudink, *De vraag naar creativiteit*. Meppel: Boom, 1977.
- Brugman, G.M., *Het meten van weetgierigheid*. Interne publikatie, Rijksuniversiteit Utrecht, 1983.
- Bruner, J., The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 1961, 31, 21-30.
- Bruner, J. (Ed.), *Beyond the information given*. New York: Norton, 1973.
- Birren, J.E. & K.W. Schaie, *The handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand & Reinhold, 1985.
- Chaudhari, U.S., Questioning and creative thinking: a research perspective. *Journal of Creative Behavior*, 1975, 9, 30-34.
- Claparède, E., *Psychologie de l'enfant*. Genève: Librairie Kündig, 1911.
- Claparède, E., La genèse de l'hypothèse. *Archive de Psychologie*, 1933, 24, 92-94.
- Coie, J.D., The motivation of exploratory strategies in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 1973, 87, 177-196.
- Cropper, D.A., D.S. Meck & M.J. Ash, The relation between formal operations and a possible fifth stage of cognitive development. *Developmental Psychology*, 1977, 13, 517-518.
- Crutchfield, R.S., The creative proces. In: G.E. McKinnon et al. (Eds.), *Conference on the creative person*, Berkeley: 1961.
- Dillon, J.T., Problem finding and solving. *Journal Creative Behavior*, 1982, 16, 97-111.
- Dillon, J.T., The multidisciplinary study of questioning. *Journal Educational Psychology*, 1983, 74, 147-165.
- Dewey, J., *How we think*. New York: Heath, 1933.
- Doblaev, L.P., Thought processes involved in setting up equations. *Izvestiya*, 1957, 80, 175-233.
- Donaldson, M., *Children's mind*. New York: Fontana/Collins, 1978.
- Dörner, D., *Die kognitive Organisation beim Problemlösen*. Bern: Huber, 1974.
- Endsley, R.C. & S.A. Clarey, Answering young children's questions as a determinant of their subsequent question asking behavior. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 863.
- Fakouri, M., Cognitive development in adulthood: a fifth stage; a critique. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 472.
- Flaubert, G., *Haat is een deugd*. Amsterdam: Arbeiderspers, 1981.
- Gardner, H., *Frames of mind*. London: Heinemann, 1984.
- Geer, J.P. van de, *A psychological study of problem solving*. Leiden: 1957.
- Guilford, J.P., *Way beyond the IQ*. New York: Creative Educational Foundation, 1977.
- Getzels, J.W. & M. Csikzentmihalyi, From problem solving to problem finding. In: I. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine-Atherton, 1975, pp. 90-116.
- Getzels, J.W. & M. Csikzentmihalyi, *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley & Sons, 1976.
- Hebb, D.O., *The organization of behavior*. New York: Wiley & Sons, 1949.
- Hughes, F.P. & L.D. Noppe, *Human Development across the life span*. New York: West Publishing Company, 1985.
- Isaacs, S., *Intellectual growth in young children*. London: Routledge & Sons, 1945.
- Koestler, A., *The act of creation*. London: Hutchinson & Co, 1969.
- Koestler, A., *Janus, a summing up*. New York: Vintage Books, 1979.
- Kramer, D.A., Post-formal operation. A need for further conceptualization. *Human Development*, 1983, 26, 91-105.
- Kreitler, S., H. Kreiler & E. Zigler, Cognitive orientation and curiosity. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 43-52.
- Krumboltz, J.D. (Ed.), *Learning and the educational proces*. Chicago: Rand McNally & Co, 1968.
- Mackworth, N.H., Originality. *American Psychologist*, 1965, 20, 51-66.
- Maw, W.H. & E.W. Maw, nature of creativity in high and low curiosity boys. *Developmental Psychology*, 1971, 7, 325-329.
- Multatuli, *Verzameld werk*, deel III. Amsterdam: Van Oorschot, 1973.
- Nash, W.R. & J.P. Torrance, Creative reading and the questioning abilities in young children. *Journal Creative Behavior*, 1974, 8, 15-19.
- Newell, A. & H. Simon, *Human problem solving*. New York: Prentice Hall, 1972.
- Olton, R.M., Experimental studies of incubation. *Journal of Creative Behavior*, 1979, 13, 9-22.
- Papoušek, H., Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants. In: H. Stevenson, E.H. Hess & H.L. Reingold (Eds.), *Early Behavior*. New York: Wiley & Sons, 1967, pp. 249-277.
- Perkins, *The mind's best works*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Piaget, J., *The origins of intelligence in children*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1952.
- Puskin, V.N., Intentioneel handelen als cognitieve activiteit. *Voprosy Psichologii*, 1977, 5, 74-86.
- Reynolds, D.E., *Opera Omnia of alle de theologische werken*. Amsterdam: J. v. Someren, Amsterdam.
- Riegel, K.F., Dialectic operations: the final period of cognitive development. *Human Development*, 1973, 16, 346-370.

- Riegel, K. F., Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, 1975, 18, 689-700.
- Rossmann, J., *The psychology of the inventor*. Washington: The Inventive Publication Company, 1931.
- Skinner, B. F., *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.
- Sternberg, R. J. (Ed.), *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman & Co, 1984.
- Sternberg, R. J. & J. B. Baron (Eds.), *Teaching thinking skills*. New York: Freeman & Co, 1987.
- Studium Generale, *Serendipiteit*. Rijksuniversiteit Utrecht, 1982.
- Suchman, J. R., Inquiry training. *Merrill Palmer Quarterly*, 1961, 7, 147-169.
- Torrance, E. P., *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1962.
- Torrance, E. P., The creative teacher at work. *Reading Mon.* 360. Massachusetts: Ginn & Company, 1970.
- Verhoeven, C., Onderwijs als creativiteit. Kath. Pedagogisch Centrum, 's Hertogenbosch, 1968.
- Vidler, D. C., Curiosity. In: S. Ball (Ed.), *Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1977.
- Vidler, D. C. & H. R. Rawan, Construct validation of a scale of academic curiosity. *Psychological Reports*, 1974, 35, 236-266.
- Wallas, A., *The art of thought*. New York: Harcourt, 1926.
- Wertheimer, M., *Productive thinking*. New York: Harper & Row, 1971.
- White, R. W., Motivation reconsidered; the concept of competence. *Psychological Review*, 1959, 66, 297-333.
- Zuckerman, H., The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. In: R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence*. New York: Pergamon Press, 1983, pp. 241-252.

Curriculum vitae

G. M. Brugman (1948) studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam en is sinds 1977 verbonden aan de Rijksuniversiteit van Utrecht. Zijn publikaties liggen op het terrein van probleem oplossen en cognitieve veranderingen over de menselijke levensloop.

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Vakgroep Ontwikkeling en Socialisatie, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht

Manuscript aanvaard 25-10-'88

Summary

Brugman, G. M. 'Problem finding: a conceptual analysis.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 23-36.

Research and theories about problem finding are scarce, due to problems with finding adequate operationalisations and to the failure to recognize the importance of this essential link in the problem cycle, although much attention has been paid to this concept in the remote past. Problem finding is made up of cognitive (sensitivity to problems and formulating the problem), motivational (effectance motivation and curiosity), emotional (wonder and surprise) and personality-components (tolerance for ambiguity, stimulus reducing and selfreliance). Selective encoding, combination and comparison can be considered essential elements of the cognitive component. Concerning the developmental aspects of problem finding it is emphasized that competence motivation and the quality of attachment are important determinants of the development of problem finding ability.

The educational implications are straightforward: a more balanced educational program in which both problem solving and problem finding are stimulated. For the moment this means more attention in education for problem finding, e.g. by confronting pupils with conflicting information.

M. Beishuizen & D. de Jong (red),
Rekenonderwijs en computer.
*Ontwikkelingsonderzoek rekenonderwijs met
hulp van de computer.* Swets & Zeitlinger,
Lisse, 1987, 141 pag., f28,50, ISBN
90 265 0813 1.

Over de computer in het onderwijs is de laatste jaren al heel wat gepubliceerd. Niet toevallig is het vakgebied rekenen/wiskunde het terrein waar de meeste exploraties van computergebruik op school hebben plaatsgevonden. Daartegenover staat dat de kwaliteit van veel thans op de markt zijnde courseware – juist ook op het vlak van rekenen/wiskunde – op z'n zachtst gezegd erg aanvechtbaar is.

Onderhavige publikatie bundelt een tiental tussentijdse rapporten van door de Nederlandse overheid gesubsidieerde projecten in het basis- en het speciaal onderwijs in het kader van het Informatica Stimulerings Plan (INSP). In sommige gevallen gaat het om al lang lopende projecten die aansluiting gevonden hebben bij de intenties van het INSP; er komen echter ook een aantal projecten aan bod die pas onlangs gestart zijn.

Gezien de bedoelingen van het INSP – bijdragen tot de aanmaak van goede educatieve software die op middellange termijn effectief invoerbaar en bruikbaar zal zijn in het Nederlands onderwijs – , ligt in de meeste besproken projecten het accent niet op streng experimenteel/theoretisch spuurwerk, maar eerder op praktijkgeoriënteerd ontwikkelingsonderzoek: het ontwerpen, construeren en evalueren van courseware staat vrijwel steeds centraal.

In de onderhavige bundel komen verschillende gebruiksmogelijkheden van de computer aan bod: een systeem voor computerbeheerd geïndividualiseerd onderwijs, 'drill and practice'-programma's, meer open leer- en oefenomgevingen, 'adventure'- en 'simulatiespelen', enz. Enigszins verrassend is wel dat geen enkel project handelt over programmeeromgevingen zoals Logo. Verder verschillen de bijdragen met betrekking tot het leerstofgebied waarop ze betrekking hebben (eenvoudige optel- en aftreksommen tot 10, het automatiseren van de tafels, het optellen en aftrekken van getallen tot 100 uit het hoofd, meten...), evenals wat betreft de leeftijd en het type leerlingen waarvoor ze bedoeld zijn (basis- en speciaal onderwijs). Een laatste – interessant – verschilpunt betreft de positie die in de verschillende projecten ingenomen wordt ten aanzien

van de discussie over de waarde van een meer traditionele (mechanistische/structuralistische) versus een meer realistische aanpak van het reken/wiskundeonderwijs. Waar in de eerste benadering de computer vooral gebruikt wordt voor het efficiënt leren oplossen van bepaalde typen van rekenopgaven volgens strak omschreven, vastliggende regels, tracht men in de realistische benadering de computer vooral te gebruiken voor het creëren van natuurlijke en aansprekende omgevingen en vraagstellingen die kinderen stimuleren om – in dialoog met de leerkracht en andere leerlingen – zelf actief te werken aan de constructie van steeds meer gesofisticeerde oplossingsmethoden, uitgaande van de intuïtieve kenniselementen en informele oplossingswijzen waarover ze reeds beschikken.

In verhouding tot de bonte verscheidenheid aan ontwikkelingen op het vlak van educatieve software voor het rekenonderwijs op de Nederlandse basisschool, is het overzicht dat in deze kleine bundel geboden wordt uiteraard erg beperkt. Wel krijgt de lezer een goede indruk van wat we onder een professionele aanpak van educatieve software-ontwikkeling moeten verstaan, m.n. een aanpak waarin

- bij de constructie en bijsturing van het programma rekening gehouden wordt met belangrijke leerpsychologische en (vak)didactische inzichten,
- grote zorg besteed wordt aan de gebruiksvriendelijkheid van de apparatuur en programmatuur en aan de didactische hanteerbaarheid ervan in de praktijk van het reken/wiskunde-onderwijs,
- veel belang gehecht wordt aan de wetenschappelijke evaluatie van de waarde van het ontwikkeld produkt.

L. Verschaffel

H. H. F. M. Verstralen, *Semantische modellen bij leren en probleemoplossen* (dissertatie). CITO, Arnhem, 1987, 411 pag.

Deze studie, waarop de auteur op 26 juni 1987 aan de Universiteit van Amsterdam gepromoveerd is, betreft de rol van natuurlijke en formele talen bij leren en probleemoplossen. Het proefschrift dient daarbij twee doelen. Allereerst wordt, op basis van theoretische overwegingen, een psychologisch model ontwikkeld voor 'taal- en conceptmanagement',

de term die de auteur hanteert voor het actief gebruik van taal als hulpmiddel bij het oplossen van problemen. Vervolgens wordt dit model gebruikt bij de analyse van de wijze waarop leerlingen opgaven uit de wis- en natuurkunde aanpakken, met als uiteindelijk doel het construeren van praktisch bruikbare instrumenten om de vaardigheden van leerlingen in taal- en conceptmanagement te meten.

Het proefschrift bestaat uit drie delen. In het eerste deel (twee hoofdstukken) beargumenteert de auteur zijn keuze voor het onderzoeken van de vaardigheden taal- en conceptmanagement, in plaats van de meer gebruikelijke aanpak van het onderzoeken van strategieën en heuristieken. In de visie van de auteur liggen vaardigheden als taal- en conceptmanagement ten grondslag aan het productief kunnen gebruiken van strategieën en heuristieken. Deze vaardigheden kunnen beschouwd worden als logisch vooraf gaand aan het probleemoplossend gedrag; zij kunnen (en moeten) dan ook afzonderlijk gemeten worden. In het eerste deel van het proefschrift wordt tevens de gebruikte onderzoeksmethode, analyse van hardopdenkprotocollen, ingeleid.

Het tweede deel van het proefschrift (vier hoofdstukken) is gewijd aan het opstellen van een model voor taal- en conceptmanagement. De auteur begint daarbij met een behandeling van de verschillende typen modellen die daarvoor gebruikt zouden kunnen worden. Aan de orde komen semantische modellen afkomstig uit de wiskundige logica, semantische modellen afkomstig uit de linguïstiek, en modellen uit de cognitieve psychologie, in het bijzonder het kunstmatige intelligentie-onderzoek. Deze modeltypen blijken alle hun bezwaren te hebben; bezwaren die vooral te maken hebben met het open karakter van de begripsvorming tijdens het leerproces. Ten slotte werkt de auteur een model uit, het *procedureel-semantisch* model, dat primair gebaseerd is op de veronderstelling dat begrippen kunnen functioneren als *procedures*, die op verschillende wijze geactiveerd kunnen worden. Taal speelt daarbij een belangrijke rol, als middel tot structurering van de cognitie, en als communicatiemiddel binnen de taalgemeenschap.

In het derde deel (vier hoofdstukken) wordt het procedureel-semantisch model toegepast bij de analyse van het oplossen van opgaven. De auteur beschouwt daarbij de merites van twee methoden voor de analyse van hardopdenkprotocollen. De eerste methode is zeer strak; het protocol wordt nauwkeurig gevolgd en genoteerd in een uit de computerkunde afkomstige grammatica (BNF), waarmee de uitspraken en de wijze waarop zij herschreven mogen worden precies kunnen worden vastgelegd. De tweede analysemethode is globaler, en houdt rekening met interpretaties en (sub)doelen van de probleemoplosser.

Beide methoden van protocolanalyse kunnen gebruikt worden om een inventarisatie te maken van de knelpunten die een leerling ontmoet bij het oplos-

sen van een opgave, en van de acties die worden ondernomen om deze knelpunten op te lossen. Op basis hiervan kan een 'meetinstrument' worden geconstrueerd voor de observatie van vaardigheden van taal- en conceptmanagement. Hiertoe wordt door de leerling een opgave hardopdenkend gemaakt, onder leiding van een begeleider. De begeleider observeert de leerling, en verstrekt waar nodig aanwijzingen. Deze hints zijn niet gericht op de voorliggende opgave, maar op het oplossingsgedrag van de leerling; de begeleider probeert hem/haar tot een effectieve oplossingsstrategie te brengen. De hoeveelheid en de aard van de hulp die de leerling nodig heeft, verschaft informatie over de mate waarin deze in staat is tot adequaat taal- en conceptmanagement.

De auteur van dit proefschrift verdient lof voor de originele manier waarop hij een uiterst complex probleem heeft aangepakt. Het CITO, waar de auteur werkzaam is, verdient daarbij lof voor de bereidheid een project te ondersteunen waarvan de toepasbaarheid in de toetspraktijk voorlopig gering is. Het aan het begin vermelde praktische doel, het construeren van observatieinstrumenten voor taal- en conceptmanagement, wordt namelijk niet bereikt. Het 'meetinstrument' dat in het promotieonderzoek uiteindelijk gebruikt wordt is een 'uitvoerig' geïnstreerde leerlingbegeleider. De auteur vermeldt daarbij zelf dat de begeleiders soms moeite hadden zich aan de instructie te houden. Het resultaat is bovendien eerder ideografisch dan nomothetisch; het instrument levert voor iedere leerling unieke diagnostische informatie, en niet een verzameling leerlingsscores op vaardigheden van taal- en conceptmanagement. Van een psychometrische analyse, of zelfs maar een indicatie van de validiteit of betrouwbaarheid van het instrument, wordt ook afgezien. De argumentatie die hiervoor wordt aangevoerd, namelijk dat het open karakter van de taak en de diagnostische doelstelling dit onnodig maakt, is mijns inziens zwak. Juist bij dit type analyse en beoordeling is de vraag naar de (interbeoordelaars) betrouwbaarheid relevant!

Een centraal uitgangspunt in het promotieonderzoek van Verstralen was dat fundamentele denkvaardigheden als taal- en conceptmanagement 'domeinonafhankelijk', a.h.w. 'inhoudsloos' dienen te worden onderzocht. Bij de analyse en interpretatie van de protocollen blijkt de praktijk weerbarstig te zijn, en wordt wel degelijk teruggerepen op kennis van de inhoud van het onderzochte domein, 'wis- en natuurkundeopgaven'. Dit is een fundamenteel probleem, dat in het proefschrift niet afdoende wordt opgelost. Het ontbreken van een praktisch bruikbaar en psychometrisch doorgeanalyseerd instrument is immers in principe een kwestie van investeren in gericht ontwikkelingsonderzoek. De kennelijke problemen bij het scheiden van taal- en conceptmanagement als cognitieve vaardigheid en

de inhoud van het cognitieve domein dat 'gemanged' dient te worden, geven aanleiding tot twijfel of het gestelde doel wel haalbaar is. Wellicht dat het CITO de auteur nog eens de kans biedt, in een vervolgonderzoek deze twijfel weg te nemen.

J.J. Hox

J. Scheerens & W. G. R. Stoel (red.),
Effectiviteit van onderwijsorganisaties. Swets
& Zeitlinger b.v., Lisse, 1987, VIII + 268
pag., f39,90, ISBN 90 265 0834 4.

'Effectiviteit van onderwijsorganisaties' is de zoveelste bundel uit de serie 'Bijdragen aan de Onderwijsresearch'. In deze serie worden bijdragen aan de Onderwijs Research Dagen opgenomen. Daarbij is het streven om rondom een thema ongeveer tien bijdragen te bundelen, die omsloten worden door een plaatsbepalende inleiding en een evaluerende afsluiting.

In deze bundel ligt het accent op het momenteel nogal in zwang zijnde onderzoek naar de 'effectieve school', waarbij een conglomeraat van vijf factoren naar vormen komen als determinanten van effectiviteit van scholen:

- a. sterk onderwijskundig leiderschap;
- b. hoge verwachtingen van de prestaties van leerlingen;
- c. een ordelijke, leren bevorderende, atmosfeer;
- d. nadruk op het verwerven van elementaire vaardigheden;
- e. frequente evaluatie van de vorderingen van leerlingen.

De meeste bijdragen hebben betrekking op dit conglomeraat en het zou daarom misschien beter geweest zijn als een wat andere titel voor de bundel gekozen was, bijvoorbeeld: 'De effectieve school'.

De inleidende bijdragen van Scheerens en Stoel en de afsluitende discussie door Creemers verschaffen een helder kader voor het onderzoeksveld van de 'effectieve school'. Scheerens en Stoel bespreken o.a. conceptuele vragen over de exacte definiëring en de werking van de genoemde vijf factoren en over de te kiezen organisatiethoretische opvattingen. Als laatste maken ze zelfs een aanzet voor een onderzoeksprogramma dat in Nederland uitgevoerd zou kunnen worden in verband met de 'effectieve

school'. Creemers herhaalt in de discussie voor een deel de onderwerpen uit de inleiding. Terecht noemt hij volgens mij als belangrijkste probleem de vraag *wat* de schooleffectiviteit veroorzaakt en hij stelt daarbij bijvoorbeeld de intrigerende vraag in welke mate de 'schoolorganisatie' (wat dat dan ook precies mag zijn) een direct effect heeft en in welke mate er veel meer sprake is van een indirect effect (met het onderwijsleerproces in de klassen als achterliggende variabele) of van een interactie.

In vogelvlucht bespreekt Creemers ook de negen bijdragen aan de bundel. Een moeilijkheid bij de meeste ORD-bundels is dat men zulke bijdragen kan beschouwen als exempels van het actuele (type) onderzoek dat plaatsvindt op het betreffende thema óf dat men gericht geïnteresseerd is in één of enkele van de bijdragen. Ik zal me in deze bespreking beperken tot een globale situering van de bijdragen in het algemene kader. Bij zes van de negen bijdragen ligt het accent op de inhoudelijke problematiek; zij houden zich bezig met de vraag of (een of meerdere van) de vijf factoren bijdragen aan de effectiviteit van scholen. Bosker en Hofman komen uit bij de prestatie-oriëntatie van de leerkrachten; Van der Hoeven-Van Doornum en Jungbluth zoeken het toch in de achtergrondvariabelen (richting van de school en SES); Van Laarhoven en De Vries bespreken de effecten van de interklassikale groepeeringsvormen; Zwaal, Joostens en Jansen bestuderen het effect van de verdeling van de studielast en Van de Grift, en Brandsma en Stoel onderzoeken de schoolleiders. Twee bijdragen hebben een meer methodologische vraagstelling. De Jong en Koopman tonen aan dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen cohorten die op verschillende jaarreeksen betrekking hebben, zelfs als de gegevens op dezelfde scholen verzameld zijn; en Roeleveld wijst op de grote binnenschoolvariantie in vergelijking met de tussenschool-variantie. Enigszins als een buitenbeentje is ook het onderzoek van Kooistra naar het functioneren van de onderwijsinspectie opgenomen.

Concluderend: deze bundel is, zeker in vergelijking met andere ORD-bundels, de moeite waard doordat de verschillende bijdragen een goed beeld verschaffen van de stand van zaken in Nederland ten aanzien van het effectieve-scholen-onderzoek. De inleidende bijdrage van Scheerens en Stoel en de discussie van Creemers verschaffen daarenboven een goed referentiekader en bieden een aangrijpingspunt voor de verdere ontwikkeling van dit onderzoeksveld.

D. van Dongen

VELON-Congres 1989

De nieuwe vereniging VELON, Vereniging Lerarenopleiders Nederland, (voorheen VULON) houdt haar eerste congres op 6 en 7 april 1989 in het Novotel te Amsterdam. Het onderwerp van dit congres is 'Schoolvak-in-ontwikkeling'.

In plenaire discussies, lezingen en verschillende presentaties en werkgroepen zal aandacht worden besteed aan de ingrijpende veranderingen die de vernieuwing in het basis- en voortgezet onderwijs teweeg zullen brengen en de consequenties daarvan voor de inhoud en vormgeving van schoolvakken, de opleiding van docenten, de nascholing en het (vak)didactisch onderzoek. Vooral de praktische gevolgen van de ontwikkelingen zullen aan bod komen.

Voor nadere informatie: Secretariaat VELON-congrescommissie, p/a Bureau Lerarenopleiding V.U., t.a.v. Drs. B.E.M. Elders-Blauwhoff, De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam, tel.: 020-5484324.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

8e jaargang, nr. 4, 1988

Thema: Valsiners visie op de ontwikkeling van het kind kritisch bekeken

Vrijheid in gebondenheid, door R. van der Veer, S. Miedema, W. Wardekker

Freedom and determinism in child development, door E. Elbers

Activity, semiotics and the development of children, door B. van Oers

How does it feel to be a child? door P.P. Goudena

Culture and history, but what about theory? door L. Oppenheimer

Reply, door J. Valsiner

Meisjesvriendschappen op kloosterspensionaten, door M. Hilhorst

Pedagogisch Tijdschrift

13e jaargang, nr. 6, 1988

In memoriam dr. J. Bijl, door B. Levering

De pedagogische relatie: communicatief handelen? door P.B.H. van Hoek en A.W. van Haaften

Is het doel van de opvoeding zoek? Bedenkingen over de aard van opvoedingsdoelen n.a.v. een

'Kommunikationstheoretische Wende', door P. Smeyers

Grijpen of gegrepen worden, door J. Masschelein
De Angelsaksische child-study, eind 19e- begin 20e eeuw, door M. Depaep

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

27e jaargang, nr. 12, 1988

Temperamentsverschillen bij kinderen (I), door G.A. Kohnstamm

Behandeling van een ernstig leesprobleem, door D.J. Bakker

Antwoord aan Bakker, door E. van Aarle

Organisatorische kenmerken van VSO-scholen met een schakelstelling, door P. Ponte

Ontvangen boeken

Coenen, M., A. Vermeer, *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*, Zwijssen, Tilburg, 1988, f39,-.

Corporaal, A. H., *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek* (dissertatie). Academisch Boeken Centrum, De Lier, f40,-.

Corte, E. De, e.a., *Groei in onderwijs. 1. Handleiding voor leerkrachten basisonderwijs*. J.B. Wolters, Leuven, 1988, BFrs. 625,-.

Glopper, K. de, *Schrijven beschreven* (dissertatie). S.V.O., Selecta-reeks, 's-Gravenhage, 1988.

Leij, A. van der & J. Hamers (red.), *Dyslexie '88*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f40,-.

Reus, J. de (red.), *Onderwijs in de Sovjetunie*. (Een speciale uitgave van 'Current Contents') APS, Amsterdam, 1988, f20,-.

Thoomes, D. Th., *Opvoeding als opdracht* (dissertatie). J.H. Kok, Kampen, 1989.

Visser, J. de, *Actorschap en wetenschap* (dissertatie). VU Uitgeverij, Amsterdam, 1988, f38,-.

Woerden, W. van, F. Bertels, Chr. Blom, *Structuring van onderwijs en projectvorm*. Publikatiebureau T.U., Delft, 1988, f23,-.

Zuidema, J., *Efficiënt spellingonderwijs* (dissertatie). Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f40,75.

Ten geleide

Al eerder (namelijk in 1984 en 1985) werd door middel van een thema-nummer in *Pedagogische Studiën* aandacht besteed aan de positie van allochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs. Er is alle reden om op dit onderwerp terug te komen. Uit veel onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen nog steeds in aanzienlijk mindere mate van het onderwijs in ons land profiteren dan autochtone leerlingen. Zij presteren gemiddeld minder bij basisvakken als rekenen, schrijven en lezen en sluiten hun schoolloopbaan op een gemiddeld lager niveau af. Dat blijft niet zonder gevolgen voor de maatschappelijke kansen van allochtone jongeren. In ons type samenleving worden deze kansen immers in niet geringe mate door diplomabezit bepaald. Dat geldt vooral voor de kansen op de arbeidsmarkt. Vermindering van etnisch-specifieke selectie in het onderwijs kan een betekenisvolle bijdrage leveren aan vermindering van sociale ongelijkheid welke verloopt langs lijnen van etniciteit. Dat allochtone leerlingen in ons onderwijs meer kansen zouden moeten krijgen is een gedachte die nauwelijks nog omstreden is. De vraag is vooral hoe die kansen geschapen zouden moeten worden. Er is bepaald nog geen consensus over de remedie van het probleem. Sommigen menen dat de thuiscultuur van de leerlingen op school meer ruimte zou moeten krijgen, met name middels onderwijs in eigen taal en cultuur. Anderen vrezen dat zo'n strategie per saldo de ongelijkheid tussen allochtonen en autochtonen zal vergroten. Zij zien meer heil in een consequente integratie van allochtone leerlingen binnen de school. Hoewel in deze twist ook puur normatieve argumenten een rol spelen, zou de discussie aan kwaliteit winnen indien zij meer op empirische en minder op emotionele gronden gevoerd zou kunnen worden. Dat is slechts mogelijk op basis van deugdelijk evaluatie-onderzoek naar de effectiviteit van de veronderstelde remedies. Dergelijk onderzoek

is nog steeds buitengewoon schaars.

In dit thema-nummer komen slechts enkele facetten van het vraagstuk aan de orde.

Allereerst wordt de aandacht gevraagd voor een (nog niet afgesloten) experiment dat is gericht op het vergroten van de opvoedingsbekwaamheid van in Nederland woonachtige Turkse en Surinaamse moeders: het Op-Stap project, dat in Israël met succes is uitgetoet onder de titel Hippy-project. Het project wordt geëvalueerd door de Sectie Interculturele Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden onder leiding van Van den Berg-Eldeering. Vervolgens doen twee onderzoekers van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen te Nijmegen (Jungbluth en Driessen) verslag van een onderzoek naar pretenties en verwachtingen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Daarna vraagt De Jong (verbonden aan de Afdeling Onderwijsonderzoek van het Rotterdams Instituut voor Sociologisch en Bestuurskundig Onderzoek) aandacht voor de problemen van concentratie-scholen: scholen met meer dan 80% allochtonen. Hij zet uiteen op welke wijze in Gouda wordt geprobeerd om het ontstaan van dit type scholen te verhinderen. Onderzoekers uit Tilburg en Heerlen (Van Hout, Vallen en Stijnen) doen verslag van een verkennend onderzoek bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse leerlingen waarin naar oordelen is gevraagd over enkele aspecten van drie talen in het basisonderwijs: Nederlands, Engels en hun eigen taal. Ten slotte analyseert Kloosterman (K.P.C., Den Bosch) enkele recente publikaties over onderwijs en allochtone leerlingen.

Namens de redactie

A. M. J. Kloosterman

J. M. G. Leune

HIPPY: een activeringsprogramma voor allochtone en autochtone moeders en kleuters

Achtergronden, opzet en introductie in Nederland

L. VAN DEN BERG-ELDERING

Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Het wordt steeds duidelijker dat allochtone kleuters, ook wanneer zij in Nederland zijn geboren, met een grote achterstand in cognitieve ontwikkeling de basisschool instromen. In dit artikel wordt een voorschools gezinsactiveringsprogramma beschreven dat bedoeld is om de cognitieve ontwikkeling van kleuters thuis te stimuleren met behulp van hun moeder. Dit programma (HIPPY) is eind jaren zestig in Israël ontwikkeld voor immigrantengezinnen uit Noord-Afrika en het Midden-Oosten. Thans wordt dit programma onder de naam OP-STAP in Nederland uitgevoerd met moeders en kleuters uit diverse etnisch-culturele groeperingen.

1 Inleiding

De recente discussie over 'zwarte' en 'witte' scholen maakt twee dingen duidelijk. In de eerste plaats wordt hiermee weer eens de aandacht gevestigd op het feit dat op een aantal scholen in de grote steden allochtone kinderen weinig of geen contact met autochtone kinderen hebben. Dit heeft uiteraard gevolgen voor hun spontane tweede-taalverwerking. In de tweede plaats groeit het besef dat allochtone kleuters, ook al zijn zij in Nederland geboren, met een dermate grote cognitieve- en taalachterstand de basisschool instromen dat deelname aan het reguliere onderwijs moeilijk zo niet onmogelijk is. Allochtone arbeiderskinderen zijn niet zonder meer vergelijkbaar met autochtone arbeiderskinderen. Zij worden thuis op een andere wijze gestimuleerd. Van verschillende zijde wordt daarom geadviseerd meer aandacht te besteden aan de voorschoolse periode van deze kinderen (Van

den Berg-Eldering, 1988; Kloprogge, 1988; Meijnen, 1988). In dit artikel wordt een voorschools gezinsactiveringsprogramma¹ behandeld dat sinds twee jaar in Nederland wordt uitgevoerd². In paragraaf 2 wordt het programma (HIPPY) beschreven, zoals dat in Israël is ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd, vervolgens komen in paragraaf 3 de argumenten om het programma in Nederland te introduceren aan de orde en tot slot wordt in paragraaf 4 ingegaan op de opzet en het onderzoek van het OP-STAP project. Dit artikel is gebaseerd op het eerste Interim-rapport van het onderzoek (Van den Berg-Eldering, De Graaf, Wesselink, Waarts, 1988).

2 Het HIPPY-programma

2.1 Opzet

HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) is een activeringsprogramma voor moeders en kleuters van vier tot zes jaar. Het programma is ontwikkeld door Avima Lombard van het NCJW Research Institute van de Hebreeuwse universiteit te Jeruzalem in de tweede helft van de jaren zestig, een periode waarin de eerste resultaten van Amerikaanse compensatie-programma's bekend werden (o.a. Head Start). Deze resultaten waren teleurstellend gezien de hooggespannen verwachtingen.³ Hoewel algemeen bekend was dat tijdens de gezinsopvoeding de basis wordt gelegd voor later schoolsucces of -falen, waren er toentertijd weinig programma's gericht op beïnvloeding van deze gezinsopvoeding. Dit was deels om principiële en ideologische, deels om praktische redenen. Zo waren sommigen van mening dat interventie in de gezinsopvoeding onwenselijk is; dit zou het functioneren van de gezinnen kunnen bemlemmeren en bovendien moest het onderwijs zich aanpassen aan de gezinscultuur en niet omgekeerd. Anderen waren van oordeel dat interventie in de gezinsopvoeding een onmogelijke opgave is, die bovendien weinig resul-

taat zou hebben. Beter was het zo snel mogelijk op school de negatieve gezinsinvloeden te neutraliseren. Bovendien wist men niet op welke elementen in de gezinsopvoeding een dergelijke interventie zich zou moeten richten en op welke wijze dit zou kunnen gebeuren.

Een belangrijke stimulans tot het ontwikkelen van het HIPPY-programma waren de resultaten van een onderzoek naar de oorzaken van de geringe feitelijke betrokkenheid van oriëntaals-joodse ouders bij het onderwijs aan hun kinderen. De meeste ondervraagde moeders gaven te kennen wel meer betrokken te willen zijn bij de ontwikkeling van hun kinderen, maar niet te weten hoe zij dit zouden moeten aanpakken. Deze joodse vrouwen, afkomstig uit islamitische landen, hadden zelf geen of slechts weinig onderwijs gehad en zij waren niet bekend met het moderne onderwijssysteem. De leidende gedachte achter het HIPPY-programma is dan ook "to help the disadvantaged mother educate her preschool child in the home" (Research in Action, 1979, 19).

Het programma heeft twee doelstellingen:

- het stimuleren van de (cognitieve) ontwikkeling van de kleuter,
- het aanleren door de moeder van nieuwe vaardigheden en attitudes, die in overeenstemming zijn met de eisen van het moderne onderwijs.

Kort gezegd komt het erop neer dat dit programma de moeder in staat moet stellen haar kleuter beter op het formele onderwijs voor te bereiden.

Kenmerkende elementen van het programma zijn:

- geprogrammeerde instructie van de kleuter door de moeder,
- rollenspel als methode van overdracht van paraprofessional naar moeder,
- inschakeling van moeders uit de doelgroep als paraprofessionals.

Het programma duurt drie jaar en heeft een sterk gestructureerde opbouw. Van de moeder wordt verwacht dat zij elke dag, vijf dagen per week, één of twee activiteiten met haar kleuter doet. Deze activiteiten zijn voorgeschreven op gekleurde werkbladen met veel plaatjes. Voor een gestructureerde opzet is gekozen omdat dit meer effect heeft op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Bovendien hoeft de moeder zelf geen beslissingen te nemen over de uit te voeren activiteiten, maar slechts op-

drachtjes uit te voeren. De inhoud van het materiaal omvat drie brede cognitieve gebieden:

- taal- en begripsontwikkeling,
- auditief-visueel onderscheidingsvermogen en
- probleemoplossend vermogen.

Het accent verschuift in de loop van de jaren naar het laatste terrein.

Elke week krijgt de moeder van de paraprofessional een nieuwe set werkbladen. Om de moeder vertrouwd te maken met het nieuwe materiaal, maakt men gebruik van rollenspel. De paraprofessional speelt dan de rol van moeder en de moeder die van kind. De moeder leert zodoende spelenderwijs het materiaal en zij ervaart tegelijkertijd de situatie waarin haar kind dan verkeert. Men heeft voor deze methode van overdracht gekozen omdat het rollenspel geen bedreigende leersituatie is voor de moeder en bovendien ook geschikt is voor analfabete moeders. Verder geeft het betere waarborgen voor de uitvoering van opdrachtjes overeenkomstig de bedoeling ervan.

Om verschillende redenen heeft men ervoor gekozen om moeders uit de doelgroep als paraprofessionals in te schakelen bij de uitvoering van het programma. Het gaat om moeders met een vierjarige kleuter die iets meer opleiding dan de gemiddelde moeder hebben en die over goede contactuele eigenschappen beschikken. Zij oefenen het materiaal met hun eigen kleuter voordat zij dit met de moeders uit hun groep doen en lopen dus een week 'vooruit'.

De belangrijkste reden voor de inschakeling van moeders als paraprofessionals is de veronderstelling dat deze vrouwen dichterbij de doelgroep staan en beter contact met de deelnemende moeders zullen hebben. Bovendien veronderstelt men dat deze paraprofessionals als identificatiemodel voor de doelgroep kunnen fungeren. Verder biedt deze opzet de mogelijkheid tot kadervorming voor vrouwen uit kansarme groepen.

2.2 Pilot study, replicatie en evaluatie

Van 1969 tot 1972 werd het HIPPY-programma uitgetest in een wijk in Tel Aviv. 161 kinderen uit zeven preschool klassen³ met een gemiddelde leeftijd van 54 maanden werden at random verdeeld over drie groepen: een thuisinstructie-groep, een schoolinstructie-groep

en een controle-groep. Hun ouders behoorden tot de kansarme groepen: het merendeel van hen was afkomstig uit Afro-Aziatische landen (> 75%) en zij hadden een laag opleidingsniveau (18% was analfabeet, ongeveer 80% had niet meer dan acht jaar basisonderwijs gevolgd en slechts vijf vaders hadden een diploma van het voortgezet onderwijs). In alle gezinnen werd Hebreeuws gesproken, maar in slechts 31% van de gezinnen was dit de enige spreektaal; in 29% van de gezinnen was Arabisch de gezinstaal en Hebreeuws de tweede taal.

Het evaluatie-onderzoek van het HIPPY-project in Tel Aviv had tot doel zowel de korte- als de lange termijn effecten na te gaan. Hiertoe zijn de kinderen, met name de thuisinstructie- en de controle-groep, gedurende hun hele schoolloopbaan gevolgd (van de preschool tot in het voortgezet onderwijs). In deze paragraaf worden slechts de belangrijkste uitkomsten van dit evaluatie-onderzoek vermeld, meer gedetailleerde gegevens vindt men in "Success begins at home" (Lombard, 1981).

Voor de aanvang van het programma werden de groepen kinderen getest op intelligentie en prestaties (Colombia test, Goodenough, Frostig sectie I en V, vormen en kleuren, gelijk of verschillend). Er bleken geen significante verschillen tussen de groepen te bestaan. Gedurende het programma werden de kinderen jaarlijks getest.

Aan het einde van het eerste jaar werd nagegaan wat de kinderen hadden geleerd. De kinderen die thuisinstructie ontvingen, bleken significant hoger te scoren op alle testen dan de controle-groep. De kinderen die het programma op school kregen, deden het weliswaar beter dan de controle-kinderen op de testen, maar niet significant. Leerkrachten merkten op dat de HIPPY-kinderen een grotere responsiviteit vertoonden en meer alert reageerden in de klas.

Na het tweede jaar van het programma, toen de kinderen van de kleuterklas (Kindergarten) naar de basisschool gingen, werden zij weer getest, ditmaal op schoolrijpheid (Frostig V, test voor rekenvoorwaarden en een test voor basisbegrippen). De thuisinstructie-groep scoorde weer het hoogst, de schoolinstructie-groep het laagst. Deze laatste uitkomst verklaarden de onderzoekers uit het feit dat HIPPY een programma is voor individue-

le instructie. HIPPY kostte de kleuterleidsters zoveel tijd dat zij onvoldoende aan hun eigen onderwijsprogramma toekwamen.

Aan het einde van het derde jaar, na het eerste formele schooljaar werd onderzocht hoe de kinderen zich aanpasten aan de onderwijs-situatie en hoe hun prestaties waren (interviews met leerkrachten, rapportcijfers, een intelligentietest en de Frostig-test voor visuele perceptie). De thuisinstructie-groep vertoonde significant meer enthousiasme, volharding en 'academic achievement' volgens de leerkrachten. Het is echter mogelijk dat de antwoorden van de leerkrachten niet geheel betrouwbaar zijn, daar zij wisten welke kinderen wel en welke niet aan het thuisinstructie-programma deelnamen. De thuisinstructie-groep scoorde ook significant hoger op de Frostig-test (m.u.v. de oog-hand coördinatie) en op de IQ-test.

In het tweede jaar van de basisschool, - het HIPPY-programma was toen afgelopen -, hadden de onderzoekers geen contact met de kinderen. Aan het einde van dit jaar werden bij de beschikbare kinderen schoolvorderingstoetsen afgenomen (begrijpend lezen en rekenvaardigheid). Hieruit bleek dat de kinderen die twee jaar of langer het thuisinstructie-programma gevolgd hadden significant beter scoorden dan de andere kinderen. De testprestaties van kinderen die een jaar of korter het programma gevolgd hadden waren lager dan die van alle andere kinderen (inclusief de schoolinstructie-groep).

Van 1971 tot 1975 werd in Jeruzalem een *repliatie-studie* uitgevoerd. De kinderen werden uit vier preschool-klassen in twee achterstandswijken geselecteerd. In vergelijking met de populatie uit de Tel Aviv-studie waren de kinderen in de Jeruzalem-groep gemiddeld iets jonger (47 maanden), de ouders gemiddeld iets ouder (80% in de leeftijdscategorie van 25 tot 40 jaar) en het kindertal per gezin iets groter (5.2 in Jeruzalem tegen 4.0 in Tel Aviv). Verder kwamen de kenmerken betreffende de herkomst van de ouders en hun opleidingsniveau in beide studies overeen. Daar de resultaten van de schoolinstructie-groep in Tel Aviv niet positief geweest waren, verdeelde men de kinderen in Jeruzalem over een thuisinstructie- en een controle-groep. Het test- en onderzoeksprogramma in Jeruzalem was vergelijkbaar met dat in Tel Aviv. De resultaten van de

Jeruzalem-studie waren echter niet zo duidelijk positief als die van Tel Aviv, mede omdat de controle-groep in Jeruzalem hoger scoorde dan die uit de eerste studie. Een andere conclusie uit deze replicatie-studie was dat de kinderen niet te jong mochten zijn. Voor kinderen jonger dan 45 maanden (<3.9 jaar) bleek het programma te moeilijk te zijn.

Van 1974 tot 1979 werd een *follow-up studie* verricht onder de kinderen die van 1969 tot 1972 hadden deelgenomen aan het programma in Tel Aviv (slechts de thuisinstructie-kinderen en de controle-kinderen waren hierbij betrokken). De kinderen werden aan het einde van de derde klas (1974) getest, vervolgens werden aan het einde van de vijfde klas (1976) en tijdens het eerste semester van de negende klas (1979) leerling-gegevens verzameld via de leerkrachten. Deze follow-up-studie is met name interessant, omdat uit onderzoek naar effecten van stimuleringsprogramma's is gebleken dat deze vrij snel na beëindiging van het programma uitdoven.

De testuitslagen van begrijpend lezen aan het einde van het derde jaar gaven geen duidelijk beeld, daar de test onvoldoende differentieerde. De rekentoets toonde aan dat de thuisinstructie-kinderen het beter deden dan de controle-groep; de verschillen waren echter niet significant.

Aan het einde van de vijfde klas, dus vier jaar na het beëindigen van het programma, werd aan de leerkrachten gevraagd de leerlingen in te delen naar prestatieniveau van taal, lezen en rekenen. Ook werd hun gevraagd hoe de kinderen omgingen met onderwijstaken. De beoordeling op prestatieniveau gaf een consistente trend te zien, volgens welke de HIPPY-kinderen hoger geclassificeerd werden dan de niet HIPPY-kinderen. Uit de beoordeling door de leerkrachten van het omgaan met onderwijsopdrachtjes bleek dat HIPPY-kinderen beter scoorden op vier van de zes punten (aanpak van nieuwe taken, omgaan met moeilijke taken, wanneer nodig hulp vragen van volwassenen en actieve attitude in de klas). Zij maakten echter hun huiswerk minder vaak en zij gebruikten minder frequent de bibliotheek dan de niet HIPPY-kinderen. In tegenstelling tot het onderzoek aan het einde van het derde jaar (eerste schooljaar) wisten de leerkrachten deze keer niet welke kinderen het HIPPY-programma hadden gevolgd. De

ouders van de HIPPY-kinderen hadden minder contact met de school dan die van de controle-groep. Deze uitkomsten zouden erop kunnen duiden dat de HIPPY-kinderen minder problemen hadden op school en hun ouders dus minder vaak werden uitgenodigd voor een gesprek.

In 1979 waren de kinderen uit de oorspronkelijk onderzochte groep uitgezwermd over verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Aan de 99 kinderen die men heeft kunnen opsporen en aan hun ouders werd een korte vragenlijst voorgelegd. Hieruit bleek dat de HIPPY- en controle-kinderen gelijkelijk verdeeld waren over het algemeen voortgezet onderwijs en het lager beroepsonderwijs. Echter minder HIPPY-kinderen dan controle-kinderen waren verwezen naar het speciaal onderwijs of een jaar blijven zitten.

Tot nu toe zijn voornamelijk de effecten van het HIPPY-programma op de kinderen onderzocht. Tot de doelstellingen van het programma behoort echter ook dat de moeder nieuwe vaardigheden en attitudes leert, die haar in staat moeten stellen haar kind beter voor te bereiden op het onderwijs. Of dit ook het geval is, is niet systematisch onderzocht. Vrouwen zijn in Israël geen speciale doelgroep van beleid. Uit de lage drop-out onder moeders (22-25% in drie jaar) concludeerde men wel dat de moeders zich erg betrokken voelden bij het programma. In de loop der tijd manifesteerden zich enkele effecten van het programma op de moeders. Uit de rapporten van de paraprofessionals bleek dat een aantal moeders interesse begon te krijgen voor avondonderwijs, dat zij gingen participeren in oudercommissies en dat moeders zich meer gewaardeerd voelden in het gezin. Ook bleek uit een onderzoek in een wijk in Jeruzalem waar HIPPY werd uitgevoerd dat de huishoudelijke routines veranderden (Shamgar-Handelman & Belkin, 1979).

Vanaf 1982 is men aan de Hebreeuwse Universiteit begonnen met een internationaal HIPPY-project. Het doel van dit project is het HIPPY-programma te testen in andere maatschappelijke en culturele contexten. Zo zijn of worden in Turkije, Zuid-Amerika en de V.S. verscheidene HIPPY-projecten uitgevoerd. Het HIPPY-project in Nederland is het eerste project in Europa.

2.3 Doelgroepen: maatschappelijke positie en beleid

Na de onafhankelijkheid in 1948 kreeg Israël te maken met grote aantallen immigranten uit minder ontwikkelde landen rond de Middellandse Zee. De joodse immigranten uit het Midden-Oosten (Iraq, Iran, Yemen en Turkije) kwamen vooral in de periode van 1948 tot 1951, die uit Noord-Afrika (met name Marokko) arriveerden verspreid over een langere periode van 1948 tot 1964. Deze oriëntaalse joden hadden, in vergelijking met de joden van Europees-Amerikaanse herkomst, gemiddeld genomen een laag opleidingsniveau (een hoog percentage analfabetisme), een geringe beheersing van de Hebreeuwse taal, andere culturele tradities en weinig eigen kader (veel ontwikkelde joden uit Marokko zijn naar Frankrijk geëmigreerd). Na een periode in 'transit camps' te hebben doorgebracht werden zij met hun grote gezinnen gehuisvest in de oude wijken van de grote steden en in de zgn. ontwikkelingssteden in de dun bevolkte gebieden en aan de periferie van Israël. Snel werd duidelijk dat deze oriëntaalse immigranten een minderheidspositie gingen innemen in de samenleving⁴. De hoge concentratie oriëntaalse joden in ontwikkelingssteden en in oude wijken in de grote steden, hun geringe mogelijkheden tot economische ontplooiing en opwaartse mobiliteit, de lage kwaliteit van het onderwijs in deze wijken en steden, de culturele achtergronden van de gezinsopvoeding en als gevolg van beide laatste factoren de lage schoolprestaties van hun kinderen maakten dat niet alleen de eerste generatie immigranten, maar ook hun kinderen een lage sociale positie bezetten.

In de jaren zestig en zeventig zocht men de oorzaken van de onderwijsachterstanden van kinderen uit deze groeperingen uitsluitend in het gezin zelf en in de gezinsopvoeding. De leefstijl van en interactiepatronen binnen deze gezinnen zouden contra-productief zijn voor schoolsucces. De kinderen werden thuis onvoldoende intellectueel gestimuleerd, hun kritische zin werd nauwelijks ontwikkeld en zij kwamen met een beperkte taalvaardigheid op school. Hiërarchische verhoudingen binnen het gezin, (een dominante vader), geringe interesse voor het kind als individu, geringe kennis van en betrokkenheid bij het schoolsysteem, een groot kindertal, krappe behuizing en armoede werden verantwoordelijk gesteld voor

deze tekorten. Door middel van compenserende activiteiten trachtte men in het onderwijs deze individuele achterstanden te verminderen (zie o.a. Research in Action, 1979).

Later ontstond het inzicht dat de achterstandsproblematiek complexer van aard was en dat de lage sociale positie en de achterstelling van deze groeperingen in de samenleving ook belangrijke oorzaken waren van het geringe schoolsucces. Overheid en bevolking werden zich pas bewust van de ernst van de situatie toen jongeren uit deze minderheids-groeperingen in 1971 demonstraties en acties begonnen in Jeruzalem. Deze gebeurtenissen leidden ertoe dat er een commissie werd ingesteld om de situatie van kinderen uit kansarme groepen in kaart te brengen (huisvestings-situatie, opleidingsniveau en inkomenspositie van de ouders). Op grond van het rapport van deze commissie werd in 1975 het *onderwijswel-zijnsprogramma* door het Ministerie van Onderwijs gelanceerd. Dit programma beperkte zich niet meer tot compensatie- en verrijkings-activiteiten binnen het onderwijs. Ook allerlei buitenschoolse activiteiten werden opgezet ten behoeve van kinderen en jongeren uit de meest achtergestelde wijken.

Vanaf het begin van de jaren tachtig is de kloof tussen de oriëntaalse en westerse joden verkleind: er is een middenklasse ontstaan die bestaat uit oriëntaalse en westerse joden. Een steeds hoger percentage kinderen uit oriëntaals-joodse groepen volgt voortgezet onderwijs en het percentage gemengde huwelijken groeit (9% in 1960, 22% in 1980). Er bevindt zich echter nog een omvangrijke categorie oriëntaalse joden op de laagste sport van de maatschappelijke ladder. Zij wonen in verwaarloosde steden en buurten met onderwijs van een lage kwaliteit. Zij hebben weinig mogelijkheden tot economische ontplooiing en zijn sterk afhankelijk van sociale voorzieningen. Op deze buurten en steden is het *Project Renewal* gericht dat in 1977 is gelanceerd. Dit project beoogt zowel de materiële als sociale rehabilitatie van de verwaarloosde wijken en steden (te vergelijken met de stadsvernieuwingsgebieden in Nederland). Bij de bepaling van de achterstandsgebieden wordt een 'neighbourhood distress index' gehanteerd. Indicatoren van distress zijn: etnische homogeniteit van de wijk (hoog percentage Afro-Aziatische bevolkingsgroepen), veel grote gezinnen, weinig buitenshuis werkende vrou-

wen, hoog percentage werkloosheid, minder bezit van huis of auto (Hoffmann, 1986).

Het HIPPY-programma vormt een van de mogelijkheden zowel in het onderwijswelzijnsplan als in het Project Renewal en wordt op wijkniveau uitgevoerd. In 1982 deden ongeveer 16.000 moeders en kleuters mee aan het HIPPY-programma.

3 *Argumenten voor introductie in Nederland*

De belangrijkste argumenten om het HIPPY-programma in Nederland te introduceren zijn de vergelijkbaarheid van de immigrantengroeperingen in beide landen op een aantal punten en het ten behoeve van hen gevoerde beleid plus de wetenschappelijke relevantie van onderzoek naar stimulering in de voorschoolse periode van kinderen.

3.1 *Maatschappelijke positie en beleid vergelijkbaar*

Sinds enkele decennia heeft Nederland te maken met een omvangrijke immigratie uit de landen rond de Middellandse Zee en uit Suriname en de Nederlandse Antillen. Evenals de oriëntaals-joodse groeperingen in Israël, kenmerken met name de mediterrane immigranten zich door hun lage sociale positie en laag opleidingsniveau, hun geringe beheersing van de Nederlandse taal en weinig eigen kader. Hoewel deze immigratie betrekkelijk recent is en er formeel gezien nog geen sprake is van een (langdurige) minderheidspositie in de samenleving, heeft de Nederlandse overheid op grond van het advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (Etnische minderheden WRR-rapport 1979) in 1980 besloten een specifiek beleid ten behoeve van deze immigranten te ontwikkelen, gericht op vermindering van achterstanden, bestrijding van achterstelling, vooroordeel en discriminatie en op participatie, emancipatie en cultuurbeleving (Minderhedennota 1983). Uitgangspunten van dit beleid zijn de aanname dat de meeste migranten zich hier blijvend zullen vestigen en het principe dat etnische gelaagdheid van de samenleving ongewenst is. Vrouwen uit etnische minderheidsgroepen verkeren in het algemeen in een nog ongunstiger positie dan mannen (zie o.a. Van den Berg-Eldering, 1983). In de Minderhedennota wordt daarom

voorgesteld om voor deze vrouwen specifieke maatregelen te treffen, onder andere op het terrein van het onderwijs.

In het onderwijsvoorrangsbeleid zijn deze doelstellingen verder uitgewerkt voor het onderwijs. Dit beleid, dat vanaf 1985 in uitvoering is, richt zich op de aanpak van onderwijsachterstanden bij autochtone en allochtone arbeiderskinderen in de leeftijd van 4 tot 18 jaar. Relevante kenmerken van dit beleid zijn: een gebiedsgewijze aanpak (onderwijsvoorrangsgebieden), aandacht voor de leerlingen over een lange reeks van jaren, een combinatie van binnenschoolse- en buitenschoolse activiteiten, samenwerking tussen de scholen en welzijnsinstellingen (Onderwijsvoorrangsplan 1982; Onderwijsvoorrangswet, wetsontwerp 1984-1985).

Een programma zoals HIPPY, dat bedoeld is om de cognitieve ontwikkeling van de kleuters te stimuleren en de betrokkenheid van hun moeders hierbij te vergroten past dus uitstekend binnen het huidige minderheden- en onderwijsvoorrangsbeleid.

Ook in internationaal verband wordt gepleit voor meer aandacht voor voorschoolse projecten ten behoeve van migrantenkinderen en voor de rol van vrouwen/moeders hierbij (Van den Berg-Eldering, 1986 en 1987).

3.2 *Wetenschappelijke relevantie*

Uit schoolloopbaanonderzoek is bekend dat het sociale milieu van grote invloed is op de ontwikkeling en de schoolprestaties van kinderen. Beroeps- en opleidingsniveau van de ouders en hun opvoedend gedrag zijn hierbij van belang. Walberg (1984), die een groot aantal onderzoeken op het terrein van de produktiviteit van Amerikaanse scholen heeft vergeleken, stelt dat de schooltijd van een kind tot 18 jaar slechts 13% van z'n totale 'waking, potentially-educative' tijd bedraagt. De invloed van de buitenschoolse omgeving en vooral van het gezin is dus qua tijd erg groot. De meest produktieve periode voor de ontwikkeling van een kind is volgens Bloom (1964) de voorschoolse periode. Op grond van onderzoek stelt hij dat een kind vanaf zijn geboorte tot vier jaar 50% van zijn potentiële intelligentie ontwikkelt.

Hoe is het verband tussen sociaal-economische status van de ouders en de ontwikkeling/schoolprestaties van het kind nu te verklaren? Hunt (1961) en Deutsch (1967) constateren

dat het kind uit lagere sociaal-economische milieus te weinig gestimuleerd wordt. Dit betreft niet alleen de frequentie maar ook de variatie in stimulering van de zintuigen en van de taal. Caldwell, Bradley en Elardo hebben in de jaren zeventig een instrument ontwikkeld om deze stimulering thuis te meten, de zgn. HOME scale (Elardo & Bradley, 1981). Anderen zoals Bernstein (zie Dittmar, 1978) verklaren de geringe taalvaardigheid en ontwikkeling van kinderen uit deze milieus meer vanuit de rolstructuur van het gezin. Een positionele rolstructuur, zoals die voorkomt in lagere milieus zou het kind te weinig 'speelruimte' bieden om te experimenteren met z'n rol. Een persoonlijke rolstructuur daarentegen zou het kind meer stimuleren tot exploratie en taalontwikkeling.

In Nederland zijn deze theorieën over de invloed van de gezinsstructuur en -cultuur op de ontwikkeling en schoolprestaties van kinderen verder uitgewerkt door Dronkers (1986), De Graaf (1988), Meijnen (1984, 1988), Slavenburg (1986) en Van Tilborg (1987).

Een volgende stap na het opsporen van de intermediaire variabelen tussen de sociaal-economische status van de ouders en de schoolprestaties van hun kinderen is het ontwikkelen van activerings- en stimuleringsprogramma's. In de jaren zeventig zijn in Nederland een aantal van dergelijke projecten opgezet (bijv. het 'Proefkreeche-project' en de projecten 'Onderwijs en Sociaal Milieu' (OSM) en 'Gedifferentieerd Onderwijs' (GEON)). De onderdelen bedoeld om ouders te stimuleren werden echter om diverse redenen onvoldoende geïmplementeerd. De meeste gezinsactiverings- en onderwijsstimuleringsprogramma's in Nederland zijn echter ontwikkeld voor autochtone Nederlandse kinderen. Kinderen uit allochtone gezinnen hebben soms wel geparticipeerd in het programma, maar zij maakten geen deel uit van de groep, waarbij effectmetingen werden verricht (Kohnstamm, 1976; Scheerens, 1987; Slavenburg, 1986; Stokking & De Vries, 1981; Van Tilborg, 1987).

Het ontwikkelen van gezinsactiveringsprogramma's voor kinderen uit allochtone milieus bestaat idealiter gezien uit een aantal opeenvolgende stappen/fasen. De eerste fase omvat onderzoek naar de specifieke kenmerken van het allochtone opvoedingsklimaat die

van invloed zijn op de ontwikkeling van de kinderen en hun schoolloopbaan. In de tweede fase zal moeten worden nagegaan in hoeverre deze opvoedingskenmerken aangrijpingspunten kunnen vormen voor programma's en op welke wijze deze opgezet en uitgevoerd kunnen worden. In de derde fase ten slotte zal de vraag beantwoord moeten worden welke de korte en lange termijn effecten zijn van dergelijke activerings- en stimuleringsprogramma's. Dit vraagt een intensieve onderzoekspanning over een lange reeks van jaren (vgl. het OSM-project). Soms verloopt de volgorde anders om redenen van geld, tijd, belangen en beleid.

4 *OP-STAP: HIPPY in Nederland*

4.1 *Opzet en doelstellingen*

Het verkrijgen van subsidie voor een project is vaak het resultaat van een onderhandelingsproces tussen verschillende partijen, in dit geval de subsidiënt, de uitvoerder/projectontwikkelaar en de wetenschappelijke onderzoekers. Elk van deze partijen heeft eigen belangen en doelstellingen en een eigensoortige verantwoordingsplicht (zie ook Hofstee, 1982; Hyde, 1987). In de oorspronkelijke projectbeschrijving – tevens subsidieaanvraag – van de projectontwikkelaar en onderzoekers tesamen wordt voorgesteld om het HIPPY-programma in Nederland uit te voeren met drie groepen moeders en kleuters: Turkse, Surinaamse en Nederlandse (Projectvoorstel, oktober 1985). De Turkse en Surinaamse immigranten vormen namelijk de grootste etnische groeperingen in Nederland. Bovendien is het HIPPY-programma reeds uitgevoerd en geëvalueerd in Turkije (Istanbul) en wordt het thans uitgevoerd in de V.S. (Miami) met creoolse moeders en kleuters. Deze keuze biedt tevens de mogelijkheid tot vergelijkingen in internationaal verband. De Nederlandse moeders fungeren in deze opzet als vergelijkingsgroep. Deze opzet is gebaseerd op de veronderstelling dat de uitvoerbaarheid van het programma weleens zou kunnen verschillen per etnisch-culturele groepering als gevolg van bijvoorbeeld verschillen in opvoedingsdoelen en -stijlen, in beheersing van de Nederlandse taal, in het beschikbaar zijn van kader en in toegankelijkheid van de groepen. De etnisch-culturele herkomst van de moeders is

de belangrijkste variabele bij de samenstelling van de groepen (maximaal 30 per groep). Het onderzoek richt zich bij een dergelijke opzet primair op de uitvoerbaarheid bij de diverse etnisch-culturele groepen in Nederland en niet zozeer op de effecten van het programma op de kleuters en moeders. De positieve effecten van het programma in Israël worden dan als gegeven beschouwd. Deze opzet leek gezien de stand van de wetenschappelijke kennis van opvoedingsprocessen in allochtone gezinnen het meest voor de hand te liggen.

Door de subsidiënt echter werden aan de subsidietoekenning twee extra voorwaarden gesteld die elk als *conditio sine qua non* golden. De eerste voorwaarde betrof de etnisch-culturele groepen die aan het project zouden deelnemen. Behalve de voorgestelde groepen wilde de subsidiënt dat er ook een groep Marokkaanse en een groep Hindoestaans-Surinaamse moeders zou meedoen, gezien hun achterstandspositie. In het oorspronkelijke voorstel waren beide groepen niet opgenomen, vanwege de moeilijkheidsgraad (o.a. een hoog percentage analfabetisme). Bij een vervolproject, nadat meer ervaring was opgedaan met het programma, zouden zij er uiteraard wel bij worden betrokken. De tweede voorwaarde betrof het onderzoek: dit moest zich in eerste instantie richten op de effecten van het programma op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Op deze voorwaarden werd geïnsisteerd met verwijzing naar de verantwoordingsplicht van het ministerie naar de politiek en de samenleving.

4.2 Onderzoeksvragen

Echter ook de onderzoekers hebben een verantwoordingsplicht: in het geval van contract-onderzoek zoals hier aan hun opdrachtgevers, maar ook aan het forum van wetenschappers. Bij het bepalen van het uiteindelijke onderzoeksdesign hebben de volgende factoren een rol gespeeld:

- de eis van de subsidiënt om effect-onderzoek te doen,
- de opzet van het project (uitvoering van het HIPPY-programma met moeders en kleuters uit vijf etnisch-culturele groeperingen),
- de ontwikkelingen in het evaluatie-onderzoek van de laatste tien jaar (meer aandacht voor de context waarin een programma wordt uitgevoerd en voor de implementatievariabelen),

- de geringe kennis van opvoedingsprocessen binnen allochtone gezinnen.

Het onderzoek naar het OP-STAP project zal zich daarom richten op:

- de leefsituatie van de betrokken gezinnen en de stimulering van de kinderen,
- de implementatie van het programma en de mate waarin de moeders eraan deelnemen,
- de effecten van het programma op de kinderen en zo mogelijk ook op de moeders.

Hiermee is het onderzoek een combinatie van respectievelijk effect-, implementatie- en cultureel-antropologisch onderzoek. Op de mogelijkheden, dilemma's en beperkingen van dit onderzoek hopen wij in een volgend artikel in te gaan. Wel willen we hier reeds stellen dat voor een goede evaluatie van een dergelijk programma een grotere onderzoeksinspanning over een langere reeks van jaren nodig is.

Noten

1. In kringen van Nederlandse onderwijskundigen maakt men onderscheid tussen zgn. onderwijsstimulerings- en gezinsactiveringsprogramma's. In de Engelstalige literatuur wordt ook wel van 'home-intervention programs' en meer recent van 'parental empowerment' gesproken. In dit artikel blijven we de term gezinsactiveringsprogramma gebruiken.
2. Vanaf maart 1987 wordt het HIPPY-programma uitgevoerd bij Nederlandse en vanaf januari 1988 bij Turkse en Surinaamse moeders in Amsterdam. Het OP-STAP project wordt gesubsidieerd door het Ministerie van WVC, Hoofdafdeling Minderheden. Het project wordt ontwikkeld en uitgevoerd door de Stichting Averoëts te Amsterdam en geëvalueerd door de Sectie Interculturele pedagogiek, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Rijksuniversiteit te Leiden. De duur van het project (uitvoering en evaluatie) is drie jaar.
3. Hoewel de leerplicht in Israël geldt vanaf 5 jaar (1 jaar Kindergarten en vervolgens elementary school) gaat ongeveer 80% van de drie-jarige kleuters naar een preschool.
4. Niet alleen de immigranten van oriëntaals-joodse herkomst, ook de Arabische bevolkingsgroepen en de Druzen vormen minderheidsgroeperingen in Israël. De discussie over het verminderen van achterstanden van deze minderheidsgroeperingen en de beleidsmatige uit-

werking ervan verloopt gescheiden. Het HIP-PY-project is ontwikkeld in een periode dat met name de kloof binnen de joodse gemeenschap zich manifesteerde (1969). Thans is het materiaal ook vertaald in het Arabisch. Tot nu toe heeft men het programma nog niet geëvalueerd met Arabische moeders en kleuters.

5. Het C.B.S. in Israël houdt per etnisch-religieuze groepering nauwkeurige statistieken bij over de demografische ontwikkelingen (geboorte, sterfte, gezinsgrootte, (gemengde) huwelijken, scheiding) en andere relevante kenmerken zoals inkomen, opleiding, werkloosheid, woondichtheid, duurzame consumptiegoederen. Bij al deze statistieken wordt onderscheid gemaakt naar religie, herkomst, continent van geboorte en periode van immigratie.

Literatuur

Adler, Ch. & P. Melzer-Druker, *A survey of evaluations of educational intervention programs sponsored by Project Renewal*. N.C.J.W. Research Institute for innovation in education. Hebrew University of Jerusalem, publ. 90. Jerusalem: 1983.

Berg-Eldering, Lotty van den, Moroccan and Turkish women and girls in The Netherlands. Is education interested in them? In: L. van den Berg-Eldering, F.J.M. de Rijke, L.V. Zuck (Eds.), *Multicultural education. A challenge for teachers*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris Publications, 1983.

Berg-Eldering, Lotty van den, "Women and migration". The CDCC, Project No. 7: "The education and cultural development of migrants". Strasbourg: Council of Europe, 1986.

Berg-Eldering, L. van den, *Report of the Final Conference*. Project No. 7: "The education and cultural development of migrants". Strasbourg: Council for Cultural Co-operation; Council of Europe, 1987.

Berg-Eldering, L. van den, *Opvoeden in verandering. Aanzet tot een interculturele pedagogiek*. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van de leerstoel Interculturele pedagogiek, Rijksuniversiteit te Leiden. Verschenen in NTOVO, februari 1988.

Berg-Eldering, L. van den, B.M.T. de Graaff, J. Wesselink & L.W.F. Waarts, *OP-STAP: een HIPPY-programma in Nederland*. Interim-rapport I. Achtergronden, opzet, doelstellingen, onderzoek. Leiden: Rijksuniversiteit, Sectie Interculturele pedagogiek, 1988.

Bloom, B. S., *Stability and change in Human Characteristics*. New York: Wiley and Sons, 1964.

Deutsch, M., The role of social class in language development and cognition. In: A.H. Passow,

M.L. Goldberg & A.J. Tannenbaum (Eds.), *Education of the disadvantaged*. New York: Holt, Rinehart, 1967.

Dittmar, Norbert, *Handboek van de sociolinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1978.

Dronkers, J., Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, J. J. M. Ritzen (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. 2A: Onderwijs en Samenleving. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.

Elardo, R. & R. H. Bradley, The home observation for measurement of the environment (HOME) scale; a review of research. *Developmental Review*, 1981, 1, 113-145.

Etnische minderheden. Rapport aan de regering. WRR-rapport nr. 17. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1979.

Graaf, P. de, Culturele hulpbronnen en schoolloopbanen in het lager onderwijs. *Mens en Maatschappij*, 1985, nr. 4.

Hoffman, Ch., *Project Renewal: Community and Change in Israël*. Jerusalem: Halberstadt Communication, 1986.

Hofstee, W. K. B., Evaluatie: een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, 7, 193-202.

Hunt, J., Mc. Vicker, *Intelligence and Experience*. New York: Ronald Press, 1961.

Hyde, A. A., Theory used in Ethnographic Educational Evaluations: negotiating values. *Anthropology and Educational Quarterly*, 1987, Vol. 8, No. 3, 131-148.

Klopprogge, J., *En toen was er het OVB...?* Notitie betreffende het Onderwijsvoorrangsbeleid 1987. 's-Gravenhage: SVO-publikatie, 1988.

Kohnstamm, G. A., e.a., *Had de proefkreche effect?* *Verslag van een wetenschappelijk onderzoek*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt, 1976.

Lombard, A., *Success begins at home*. Lexington, MA/Toronto: Lexington Books, 1981.

Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs*. S.V.O.-reeks. Harlingen: Flevodruk, 1984.

Meijnen, G. W., *Het rendement van cultureel kapitaal*. Oratie bij de aanvaarding van de leeropdracht onderwijssociologie Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: SCO, 1988.

Minderhedennota. Tweede Kamer der Staten Generaal zitting 1982-1983. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1983.

Onderwijsvoorrangsplan 1982. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Onderwijsvoorrangswet 1984. Tweede Kamer der Staten Generaal. Vergaderjaar 1984-1985. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1985.

Projectvoorstel voor een experimentele opzet van een HIPPY-programma in Nederland van 1986-1989. Amsterdam: Stichting Averroës, oktober 1985.

Research in action, *HIPPY: Home Instruction Pro-*

- gram for Pre-school Youngsters, pp. 17-36. Jerusalem: School of Education. The Hebrew University of Jerusalem. Jerusalem: 1979.
- Scheerens, J., *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners. A review of Dutch research on compensatory education and educational development policy.* Amsterdam/Oxford/New York: North-Holland Publishing Company, 1987.
- Shamgar-Handelman, L. & R. Belkin, *Family functioning and children's achievements in school.* Mimeographed. N.C.J.W. Research Institute for Innovation in Education. Hebrew University of Jerusalem. Jerusalem: 1979.
- Slavenburg, J. H., *Onderwijsstimulering en gezinsactivering. Berichten summatieve evaluatie.* Project Onderwijs en Sociaal Milieu. Den Haag: S.V.O., 1986.
- Stokking, K. M. & A. K. de Vries, *Een luis in de pels. Eindverslag van het GEON-project.* SVO-reeks. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Tilborg, I. A. J. van, *De betekenis van het arbeidersgezin voor het leerniveau en de schoolloopbaan van het kind.* Den Haag: S.V.O., 1987.
- Walberg, H. J., Improving the productivity of American schools. *Educational leadership*, May 1984, 19-27.

Curriculum vitae

L. van den Berg-Eldering is cultureel-antropoloog. In 1978 promoveerde zij op het proefschrift *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Van 1982 tot 1987 was zij buitengewoon hoogleraar in de onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Thans is zij als hoogleraar verbonden aan de Rijksuniversiteit te Leiden met als leeropdracht Interculturele pedagogiek. De evaluatie van het OP-STAP programma maakt deel uit van het onderzoeksprogramma van de sectie.

Adres: Sectie Interculturele pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden, Rijnsburgerweg 169, 2334 BP Leiden

Manuscript aanvaard 15-11-'88

Summary

Berg-Eldering, L. van den. 'HIPPIY: een home-intervention program for disadvantaged families.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 42-51.

There is growing awareness that ethnic minority children, entering Dutch schools show a lag in cognitive and language development even when they were born in the Netherlands. In this article a preschool home-intervention program, aimed at stimulating the cognitive development of four year old children with the help of their mothers, will be described. The program (HIPPIY), developed in Israël on behalf of immigrant families from North-Africa and the Middle-East, is currently being implemented in the Netherlands with groups of Surinamese, Turkish, Moroccan and Dutch mothers and children. The arguments for its implementation in the Netherlands are firstly the comparability of the immigrant groups and the educational policy on behalf of them in both countries and secondly the scientific relevance of research into prevention of cognitive lags and educational arrears of children at an early age.

Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur

Pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering

P. JUNGBLUTH en G. DRIESSEN

Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS), Nijmegen

Samenvatting

Herdefiniëring van doelen is de populairste vorm van overheidsbemoeienis met het speciaal voor migrantenkinderen bestemde Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). Onderzoek maakt duidelijk, dat onderwijsgevend in wat zij nastreven aanzienlijk minder pretentief zijn dan de overheid in wat die – daarin lange tijd gesteund door de belangenbehartigers van het OETC – als doelstellingen definieerde. Hoeveel er vervolgens van die gereduceerde pretenties resteert wanneer we de blik richten op bij leerlingen meetbare leereffecten, laten wij – op deze plaats! – nog in het midden.

Een drastische reductie van de OETC-doelen lijkt geboden. In plaats daarvan worden nog weer nieuwe doelgebieden aangedragen, voortbordurend op de pretentie om via OETC ook de 'gewone' schoolprestaties te verbeteren ('de brugfunctie'). OETC-leerkrachten wordt aanbevolen om migrantenkinderen schoolgeschikt te maken. Tegelijk wordt elders het hele bestaansrecht van OETC in twijfel getrokken. Staat het de scholen immers niet in de weg bij het opvoeren van de effectieve leertijd terwijl het de eigen doelen niet realiseert?

Zo wordt het falen van het Nederlandse onderwijsbestel tegenover migrantenkinderen dubbel op het conto geschreven van de OETC-leerkrachten. Maar vloeit hun kwetsbaarheid niet vooral voort uit de onrealistische pretenties van de OETC-bepleiters?

1 *Wat wil de overheid met het OETC?*

De voorlopers van het huidige Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur zijn niet in het leven geroepen door de overheid. Het waren initia-

tieven vanuit de herkomstlanden en soms van organisaties van de betrokken migranten zelf, die ook voor de financiering zorg droegen. De financiering is later overgenomen door de overheid, eerst via het toenmalige Ministerie van CRM, in 1974 door O. & W. Internationale cont(r)acten met de herkomstlanden vormden voor dat OETC een van de 'harde' bestaansgronden; mocht het OETC door alle recente discussies werkelijk in het gedrang raken, dan ligt hier mogelijk de redding.

'Integratie met behoud van eigen identiteit' werd de ambivalente definitie voor de hoofddoelstelling van het OETC. Remigratie en integratie waren daarin verenigd. Die ambivalentie kan niet alleen worden opgevat als een uitvinding van de overheid. Zij was ook een logische pendant van de verscheurdheid bij de migranten zelf: wel de terugkeer-optie voorop stellen, maar er niet of nauwelijks daadwerkelijk gebruik van maken.

Voor de positie van het OETC – dat alleen al op grond van technisch-organisatorische omstandigheden in de marge wordt gedrukt – was die ambivalentie om meer dan één reden ongunstig. De reguliere Nederlandse onderwijsdoelen zijn nauwelijks realiseerbaar zonder een flinke portie – gewoonlijk impliciet blijvende – culturele integratie; Nederlandse arbeiderskinderen hebben het daar moeilijk genoeg mee. Maar de typische OETC-doelen leken – in ieder geval op het eerste oog – strijdig met integratie. Voeg daar het gegeven aan toe dat – zeker in het begin – zelden communicatie plaats vond of kon vinden tussen de verantwoordelijke schoolleider (die misschien ook weinig initiatieven daartoe nam) en de OETC-leerkracht, en elk voorbeeld van effectief OETC mag een wonder heten.

In 1980 heeft de overheid getracht om tot een definiëring te komen van wat het onderwijs zou moeten betekenen voor minderheden. Vier aangrijpingspunten werden nu vastgesteld:

1. de eerste opvang in het onderwijs;
2. de meerzijdige achterstandsproblematiek;
3. het OETC;

4. het intercultureel onderwijs.

De derde variant uit dit lijstje, het OETC, kreeg drie functies toebedacht:

- a. de ontwikkeling van het zelfconcept en zelfbewustzijn van de leerlingen;
- b. het mogelijk maken van communicatie met familieleden uit en in het herkomstland; en
- c. eventuele terugkeer vergemakkelijken.

Wie dit lijstje nader bestudeert en daarbij denkt aan wat we ooit in compensatie- en stimuleringsactiviteiten noodzakelijk hebben bevonden voor Nederlandse achterstandskinderen, die zal zijn bedenkingen hebben. Daar moeten enerzijds achterstanden worden gecompenseerd die vragen om extra intensief onderwijs, die vragen om extra uren Nederlands en die vragen om een gerichte beïnvloeding van het thuismilieu. Lukt het bij Nederlandse arbeiderskinderen al niet om hun achterstanden redelijk te compenseren, in het geval van de minderheden komt er door het OETC nog een set doelen bij die niet eens gelden voor kansrijke Nederlandertjes.

Zelfconcept en zelfbewustzijn zijn overigens, als het om achterstandsleerlingen gaat, allerminst eenvoudige begrippen. Zonder daar uitgebreid op in te gaan, willen we het ideologische debat in herinnering roepen waarin duidelijk werd dat schoolloopbaanverbetering voor arbeiderskinderen vraagt om het opleggen van middle-class gedragsnormen. De OETC-doelgroepen moeten in die zin dus dubbel worden geïntegreerd: niet alleen van niet-Nederlander naar Nederlander maar ook nog van lower class naar middle class. Hoe je in zo'n veranderingsproces in alle fasen een stevig zelfconcept overeind kunt houden, is tamelijk onhelder.

Twee jaar later legt de overheid het nog weer eens allemaal uit. 'De ontwikkeling van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn' staat opnieuw voorop. Waarom? Hebben de migrantenkinderen soms een negatief zelfconcept en zelfbewustzijn? Als dat zo is, waarom moet dat door de OETC-leerkracht worden gerepareerd en niet door het Nederlandse team? Een zelfconcept dat voor de onderwijskansen gunstig uitpakt, zal toch vooral moeten steunen op een receptuur waarin achterstandsleerlingen ervaren dat zij ook goed zijn in die dingen, die typisch zijn voor de kansrijken!? Maar dat zijn juist vakken waarin de meeste groepen migrantenkinderen nog aanmerkelijk slechter scoren dan Nederlandse arbeiderskinderen.

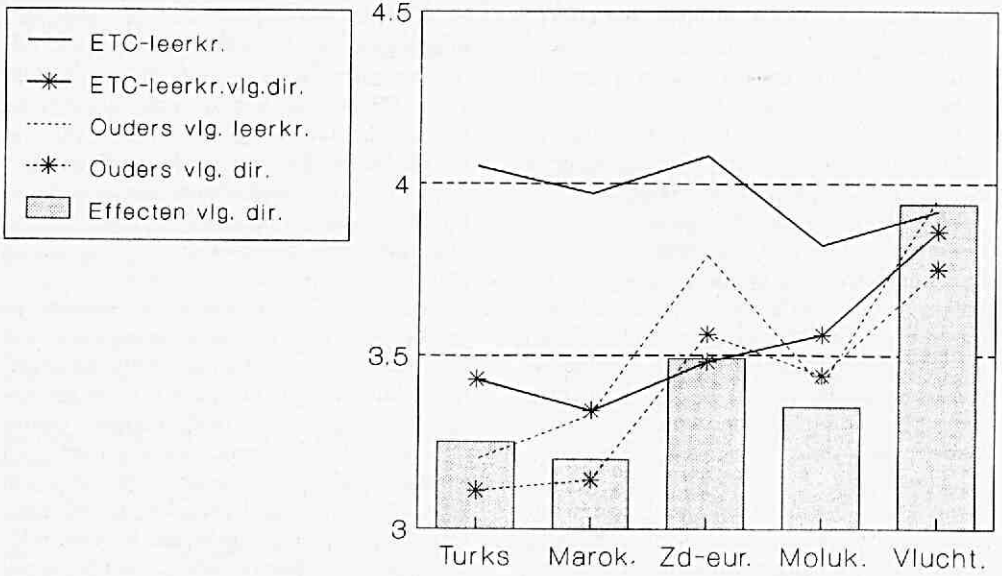
Daarmee zijn we er nog niet. Inmiddels wordt er voortgeborduurd op de veronderstelde brugfunctie van het OETC in de vorm van opvangonderwijs in de onderbouw (ABOP, 1988). OETC – als je deze vorm nog zo mag noemen, het is eigenlijk een uitbouw van wat OETC-leerkrachten nu geacht worden óók te doen – moet dus resulteren in betere prestaties bij de cognitieve vakken en het moet de leerling vertrouwd maken met de Nederlandse taal en het Nederlandse onderwijs.

Kortom, OETC is en wordt als wonderolie geafficheerd voor een problemenpakket dat men nauwelijks heeft kunnen of durven ontrefelen. Maar het OETC moet worden gerealiseerd met, gezien de doelstellingen, onvoldoende gekwalificeerde leerkrachten. Zij spreken vaak onvoldoende Nederlands om contact te kunnen onderhouden met het team. Over de kwaliteit van de beschikbare leermiddelen hebben zij hun twijfels. Zij worden veelal argwanend bekeken vanuit de schoolteams. Het aantal uren is beperkt. Wat weten we intussen werkelijk over de OETC-doelen?

2 *Wat streven OETC-leerkrachten na?*

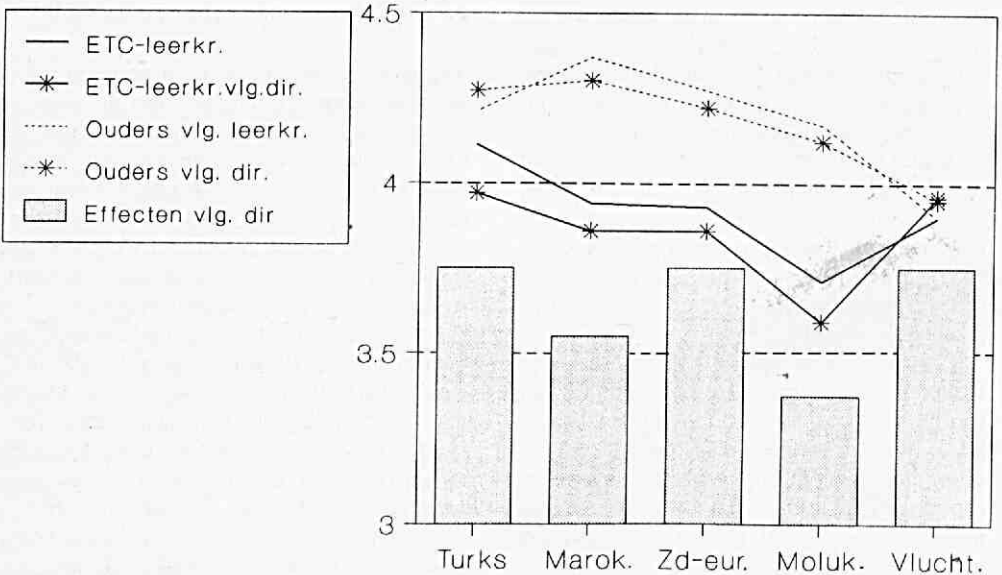
Tegen de hierboven geschetste achtergrond is het eens te meer interessant om de vraag te stellen, hoe het in werkelijkheid staat met het OETC. Dat kan alleen fragmentarisch, omdat het OETC maar geleidelijk object wordt van empirisch onderzoek. Juist de doelopvattingen van de meest direct betrokkenen zijn inmiddels in kaart gebracht en daarop concentreren wij ons op de volgende pagina's.

In 1986 is door het ITS een onderzoek uitgevoerd naar het OETC (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988). Vier onderwerpen kregen daarbij speciale aandacht: nagestreefde doelen, OETC-leermiddelen, OETC-leerkrachten en omvang. Bij het onderzoek waren twee groepen respondenten betrokken: OETC-leerkrachten en directies van basisscholen waarop OETC wordt verzorgd. De analyse-eenheid was het OETC zoals dat via de basisschool wordt gegeven aan een bepaalde etnische groep; deze wordt hierna met 'OETC-variant' aangeduid (wanneer er op een school aan bv. Turkse én aan Marokkaanse leerlingen OETC wordt gegeven, is er dus sprake van twee OETC-varianten). Van 185 varianten is informatie verkregen van zowel leerkrachten



(3=gedeeltelijk/4=wel/5=beslist wel)

Figuur 1 Cultuurbehoud als OETC-doel. Mate waarin doelen worden nagestreefd en veronderstelde effecten



(3=gedeeltelijk/4=wel/5=beslist wel)

Figuur 2 Integratie als OETC-doel. Mate waarin doelen worden nagestreefd en veronderstelde effecten

als van directies. Wat representativiteit betreft kan worden gemeld dat in dit bestand de grote steden in het westen van het land enigszins zijn

ondervetegenwoordigd en het oosten is oververtegenwoordigd.

Op basis van literatuurstudie en gesprekken

met deskundigen zijn items gedefinieerd voor het indiceren van OETC-doelen. Deze zijn vervolgens voorgelegd aan beide groepen respondenten. Aan de leerkracht is de vraag gesteld in welke mate hij/zij elk van deze doelen nastreeft; bij de directie is geïnformeerd naar de indruk die zij heeft over de mate waarin de betreffende leerkracht deze doelen nastreeft. Bezien wij eerst nog eens – zij het zeer in het kort – wat de belangrijkste bevindingen inzake de OETC-doelen zijn, zoals die in het eindrapport worden gepresenteerd.

3 *Cultuurbehoud versus integratie*

In het uitgebreide onderzoeksverslag waarin de hoofdanalyses van bovenstaande gegevens worden gerapporteerd, ligt de nadruk op de kennelijke compromisrol waarin de OETC-leerkrachten worden gedwongen. Tussen enerzijds een overheid die weg wil van terugkeerdoelen en anderzijds ouders, die daaraan vasthouden of geacht worden vast te houden, kiezen de OETC-leerkrachten een soort middenpositie. Of de directeuren dat ook zo zien, valt te betwijfelen.

Dat wordt duidelijk bij vergelijking van een tweetal diagrammen, waarin samenvattende scores worden gepresenteerd voor de twee belangrijkste doeldimensies die in het onderzoek werden gevonden: 'cultuurbehoud' en 'integratie' (Figuur 1 en Figuur 2). In de diagrammen wordt telkens weergegeven:

- hoezeer de OETC-leerkrachten het betrokken doel nastreven;
- hoezeer de schoolleiders denken dat de OETC-leerkrachten dit doel nastreven;
- hoezeer de ouders dit doel volgens de OETC-leerkrachten nagestreefd zouden willen zien;
- hoezeer de ouders dit doel volgens de schoolleiders nagestreefd zouden willen zien; en
- hoezeer dit doel daadwerkelijk wordt gerealiseerd in de ogen van de schoolleiders.

Beide doelen worden door de OETC-leerkrachten in ongeveer vergelijkbare mate (dat wil zeggen: meer dan 'gedeeltelijk' en minder dan 'beslist wel') nagestreefd, zij het dat de Molukse leerkrachten bij beide doelen relatief minder pretenties koesteren dan de overigen. De schoolleiders zijn in vrijwel alle gevallen terughoudender, vooral als het gaat om het

doel 'integratie'; de OETC-leerkrachten – met uitzondering van de categorie 'politieke vluchtelingen' – achten zichzelf duidelijk meer integratie-gericht dan de directeuren denken.

Gegeven hoe beiden, leerkrachten en directeuren, oordelen over de wensen van de ouders (meningsverschillen daarover zijn gering), nemen de leerkrachten aanzienlijk meer afstand van de wensen van de ouders dan de directeuren denken. Dat komt erop neer dat de leerkrachten zich minder richten op cultuurbehoud en meer op integratie dan de ouders wensen. OETC-leerkrachten kunnen daarom worden opgevat als een soort bemiddelaars die veel dichter bij de overheidsdoelen staan dan bij de ouders van hun leerlingen.

Over de effecten van het OETC oordelen de directeuren wel zeer terughoudend. De grootste scepsis hebben zij als het gaat om het doel 'integratie' bij Turkse en Marokkaanse leerlingen. Aangezien in dit opzicht door de directeuren zeer verschillend wordt gedacht over onderscheiden OETC-varianten (m.n. het OETC voor politieke vluchtelingen, waar de OETC-leerkrachten relatief bescheiden pretenties koesteren, is volgens de directeuren op beide doelgebieden relatief effectief), kan het directie-oordeel niet zonder meer als een ongefundeerd stereotype worden afgedaan. Op die scepsis van de directeuren zullen wij later terugkomen: wij beschikken inmiddels over gegevens die veel 'harder' zijn dan een directeuren-oordeel.

4 *De brugfunctie van het OETC*

Tot zover een aantal al eerder gerapporteerde bevindingen. Vooral het meningsverschil tussen leerkrachten en directeuren is voor ons aanleiding geweest voor nadere analyse. De resultaten zijn niet zonder belang voor de actuele gedachtenvorming over het doelenbe-reik van OETC.

Anders dan in de oorspronkelijke rapportage, zijn de doelitems in Tabel 1 nu geordend naar de mate waarin leerkracht en bijbehorende directeur ONDERLING VAN MENING VERSCHILLEN over de nadruk die 'in de eigen school' op dit OETC-doel wordt gelegd.

In kolom 5 van Tabel 1 staan per doel de verschilcores van leerkrachten en directies weergegeven. Een positief verschil wil zeggen

Tabel 1 *Mate waarin bepaalde doelen worden nagestreefd (range 1-5) bij het eigen OETC, volgens resp. de OETC-leerkrachten en de betrokken directies*

	leerkrachten		directies		verschil	sign.')
	gem.	sd	gem.	sd		
1. meer gemotiveerd raken voor het Nederlandse onderwijs	4.10	.88	3.42	.99	.68	*
2. zich leren aanpassen aan de Nederlandse cultuur	3.87	.92	3.31	.78	.56	*
3. foutloos kunnen schrijven in de officiële taal van het herkomstland	4.40	.84	3.86	.95	.54	*
4. verbeteren contact tussen leerlingen en ouders	4.41	.75	3.94	.86	.47	*
5. tolerantie tonen tegenover allerlei soorten cultuur	4.31	.89	3.86	.82	.45	*
6. de Nederlandse cultuur meer gaan waarderen	3.79	.97	3.35	.90	.44	*
7. belangrijke historische gebeurtenissen van het herkomstland kennen	4.04	.88	4.33	.66	-.29	*
8. boeken en kranten uit het herkomstland kunnen lezen	4.20	.81	3.91	.95	.29	*
9. zich gedragen volgens de opvattingen van de ouders	3.40	1.03	3.65	.93	-.25	
10. zich gedragen volgens de regels van de godsdienst van het herkomstland	3.34	1.21	3.59	1.04	-.25	
11. afstand leren bewaren tot de Nederlandse cultuur	2.17	1.15	1.97	.88	.20	*
12. verhoging van het gevoel van eigenwaarde	4.33	.79	4.15	.82	.18	*
13. voorbereiden op terugkeer naar het herkomstland	3.08	1.25	3.16	1.07	-.08	
14. de eigen cultuur meer gaan waarderen	4.10	.85	4.17	.65	-.07	
15. steden en gebieden in het herkomstland op de kaart kunnen aanwijzen	4.24	.80	4.18	.68	.06	
16. liedjes en gedichten uit het herkomstland kennen	4.13	.84	4.16	.75	-.03	
17. de officiële taal van het herkomstland correct kunnen spreken	4.28	.81	4.29	.82	-.01	

') (t-toets; *: $p < .05$)

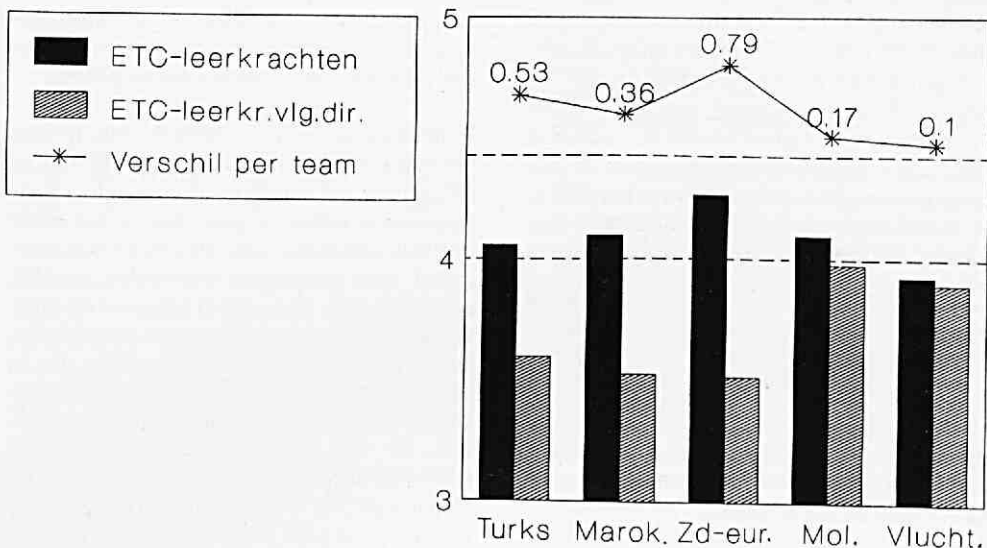
dat de leerkrachten aangeven het betreffende doel in sterkere mate na te streven dan de directeuren denken; een negatief verschil duidt op het tegenovergestelde. In kolom 6 is met een * aangegeven of dat verschil significant is (op 5%-niveau, via t-toets).

Wat blijkt nu uit deze nadere ordening? De doel-items ten aanzien waarvan de grootste meningsverschillen bestaan, indiceren vrijwel allemaal een mogelijke brugfunctie van het OETC (met uitzondering van doel 3 'leren schrijven'). De directies zijn van mening dat deze brugfunctie minder wordt nagestreefd dan de leerkrachten zelf zeggen te doen.

5 *De brugfunctie als onderwerp van onenigheid*

Juist nu opnieuw een herdefiniëring van OETC-doelen wordt voorbereid (ABOP, 1988; ARBO, 1988), is het extra van belang om na te gaan of die brugfunctie bij alle OETC-varianten tot een vergelijkbaar meningsverschil leidt. Is dat niet zo, dan is allereerst interessant waar die meningsverschillen wel en niet optreden. En bovendien is dan duidelijk dat het niet gaat om een functie die zomaar aan OETC in het algemeen kan worden toegeschreven of juist niet.

Om deze vragen te checken zijn allereerst



(verschilscore alleen voor 'paren')
 (3=gedeeltelijk/4=wel/5=beslist wel)

Figuur 3 *Mate waarin het OETC een 'brugfunctie' vervult (OETC-leerkrachten vs. directies)*

per leerkracht-directiepaar scores berekend voor hun onderlinge meningsverschillen op itemniveau. Die verschillen zijn vervolgens op hun dimensionaliteit onderzocht. De als bijlage opgenomen resultaten (in het bijzonder de itemgroep uit de tweede component) bieden goede mogelijkheden om per OETC-variant een schaa score te berekenen voor de mate waarin de betrokken OETC-leerkracht en zijn directeur van mening verschillen over de mate waarin dit OETC een brugfunctie vervult.

Van de doeldimensie 'brugfunctie' is vervolgens een schaa score berekend. Op grond van inhoudelijke en getalsmatige overwegingen is het aantal etnische groepen gereduceerd tot vijf OETC-categorieën. Daarbij is het Spaans, Portugees en Joegoslavisch OETC samengevoegd tot het Zuid Europese OETC en het Syrisch en Vietnamees OETC tot het OETC van de vluchtelingen.

In Figuur 3 zijn nu weergegeven:

1. de mate waarin OETC-leerkrachten zich richten op een brugfunctie;
2. de mate waarin zij dat doen volgens school-directeuren; en
3. de mate waarin zij daarover van mening verschillen (N.B. dit laatste is uitsluitend

berekend bij 'complete paren' van bij elkaar horende OETC-leerkrachten en directieuren).

Uit de gepresenteerde resultaten kan worden afgeleid dat er ten aanzien van de brugfunctie opmerkelijke verschillen bestaan tussen de mening van de leerkrachten en directies. Het grootste verschil heeft betrekking op het Zuid Europese OETC; de meeste overeenstemming bestaat over het OETC van de vluchtelingen.

Opmerkelijk is dat het grote meningsverschil ten aanzien van het Zuid Europese OETC te maken heeft met het feit, dat de desbetreffende leerkrachten de brugfunctie het sterkst zeggen na te streven, terwijl de directies juist hier de meeste scepsis tonen. Het uiterst kleine verschil tussen leerkrachten en directies ten aanzien van het OETC van de vluchtelingen hangt samen met het feit dat de leerkrachten dit doel relatief het minst nastreven, terwijl de directies er juist een relatief gunstig beeld van hebben.

Maar de belangrijkste bevinding is toch wel deze. De scepsis die schoolleiders kennelijk gevoelen ten aanzien van een eventuele brugfunctie van het OETC, die scepsis is niet constant. Ze varieert voor de verschillende

taalgroepen. Dat impliceert dat ze niet kan worden afgedaan als een anti-houding tegenover OETC in het algemeen; er kan sprake zijn van gereede twijfel. Op zijn minst zou dat als een waarschuwingssignaal moeten werken voor degenen die menen het OETC vooral op zijn brugfunctie te kunnen vastpinnen. Als het erom gaat een bestaansgrond voor het OETC te definiëren is de brugfunctie bepaald niet handig. Ondenkbaar daarentegen lijkt ze evenmin.

6 *Discussie*

Het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur ondervindt ernstige problemen door een tekort aan infrastructuur en inbedding. Dat is een van de grieven van zijn achterban. Maar of het niet minstens zo hinderlijk is voor het OETC dat het op aandringen van een aantal belangbehartigers met een berg aan pretenties wordt overladen, die vraag hebben wij willen opwerpen.

De integratie van etnische minderheden in Nederland kan per definitie niet pijnloos verlopen; het begrip cultuurbehoud is om meer dan een reden sociologisch niet verenigbaar met economisch gemotiveerde emigratie. OETC kan de pijn die gepaard gaat met zij het vrijwillige, zij het afgedwongen integratie hooguit verzachten, maar de leerkrachten zullen in de regel ook met vrijwel lege handen staan. De doelen van vandaag: cultuurbehoud en taalbehoud en de links en rechts aan prioriteit winnende 'brugfunctie' in de vorm van tweetalige opvang zijn bij grote groepen migrantenkinderen in essentie even twijfelachtige doelen als het intussen afgezworen 'terugkeer-onderwijs'.

Toch is het de vraag of dat nou echt pijnlijke conclusies zijn voor de OETC-leerkrachten. De gangbare cognitieve doelen uit het Nederlandse curriculum worden door leerkrachten – ondanks een aanzienlijke extra facilitering (bij de toekenning van leerkrachten aan scholen tellen migrantenkinderen vrijwel dubbel) – bij deze leerlingen immers evenmin gerealiseerd. Het telkens weer aanreiken van nieuwe doelen en taakgebieden aan OETC-leerkrachten is tegen die achtergrond weinig zinvol. Anderzijds is de suggestie dat OETC een essentiële sta-in-de-weg vormt voor het werk van de Nederlandse leerkrachten (De Jong,

1988) vooralsnog onbewezen. Aan de OETC-leerkrachten de taak opleggen om noodzakelijke leervoorwaarden te creëren voor het overige onderwijs, is tenslotte ronduit gênant.

In de discussie over het doelenbereik, ja zelfs het bestaansrecht van OETC, lijkt plotseling effectiviteit het enige criterium. Onderwijs-effectiviteit is echter, hoezeer dat op het eerste oog ook onlogisch lijkt, als unieke bestaansgrond voor curriculum-onderdelen tamelijk ongebruikelijk. Dat geldt al helemaal wanneer we het hebben over effectiviteit-voor-Nederlandse-arbeiderskinderen, een groep die in termen van sub-cultuur dichter bij het Nederlandse onderwijs staat dan migrantenkinderen. Er zijn vele bestaansgronden voor schooltypen en curriculum-onderdelen; de effectiviteitsvraag is lang niet overal bepalend, wordt zelfs meestal niet gesteld buiten de kernvakken en zelfs daar vaak niet. Het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur kan onder andere worden opgevat als een verworven recht van de betrokken minderheden en kan alleen al daarom een belangrijke functie vervullen, ongeacht de meetbare leereffecten bij leerlingen. Het kan zijn bestaansrecht ook ontlene aan het belang dat in het herkomstland aan dat OETC wordt toegekend bij eventuele terugkeer. Het kan ook worden opgevat als een uitvloeisel van internationale afspraken en waarom zou dat geen voldoende bestaansrecht zijn?

Het inzicht groeit snel, dat sommige migrantenkinderen in Nederland een absolute onderklasse dreigen te gaan vormen. Er is grote haast geboden met het verhogen van de onderwijs-effectiviteit bij juist deze leerlingen. Maar dan gaat het om de effectiviteit van het voor de schoolloopbaan cruciale deel van het curriculum. Daartoe behoort OETC niet. Wie nu pleit voor afschaffing van het OETC oriënteert zich hetzij te zeer op een aantal onrealistische pretenties van OETC-voorstanders, hetzij te weinig op de vraag wat Nederlandse leerkrachten doen met de tamelijk omvangrijke faciliteiten die zij speciaal voor migrantenkinderen krijgen. Als er aanwijzingen waren dat OETC-uren ten koste gaan van de effectiviteit van het 'gewone' curriculum, zou het bestaansrecht van het OETC werkelijk in het geding zijn; zulke aanwijzingen zijn er niet.

1. Momenteel voeren wij een effectverkenning Eigen Taal en Cultuur uit, waarin naast toetsen voor OETC-talen (ontwikkeld door het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in Nijmegen) ook toetsen voor taal en rekenen (ontwikkeld door het CITO) zijn opgenomen. De rapportage zal in de eerste helft van 1989 plaatsvinden.

Literatuur

ABOP, *De hele wereld in school. Onderwijs en allochtone etnische groepen: een poging tot een samenhangend beleid gericht op gelijkwaardige behandeling en gericht op gelijke kansen*. Een beleidsnota ter discussie. Amsterdam: 1988.

ACLO-M, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Enschede: 1982.

ARBO, *Een boog van woorden tot woorden*. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden. Zeist: 1988.

Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1974.

Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.

Bot, K. de, *Taalbehoud, taalonderhoud en OETC. Levende Talen*, 1987, 2.

Driessen, G., P. Jungbluth & J. Louvenberg, *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.

Entzinger, H., *Het minderhedenbeleid. Dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel/Amsterdam: Boom, 1984.

Everts, H., *Probleemverkenning etnische minderheidsgroepen binnen en buiten onderwijsvoorzorgsgebieden*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, 1984.

Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, 1986.

Fase, W., *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. 's-Gravenhage: SVO, 1987.

Haan, D. de, P. Nalbantoglu, m.m.v. M. Spoelders (red.), *Onderwijs in eigen taal en cultuur, Thema-nummer Moer*, 1986 1-2.

Inspectie van het Onderwijs, *Over de toestand van het onderwijs aan culturele minderheden in Nederlandse scholen voor kleuter- en lager onderwijs*. Den Haag: 1981.

Inspectie KLO/Inspectiewerkgroep OCM-ba, *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Samenvattende rapportage van inspectie-indrukken opgedaan

tijdens bezoeken aan een zestigstal OETC-leslocaties, 1982.

Jong, M.-J. de, *A modest role for ethnic minority languages in education*. Paper presented at the international workshop on maintenance and loss of ethnic minority languages. Noordwijkerhout, 1988.

Jong, M.-J. de, A. Mol & P. Oirbans, *Zoveel talen, zoveel zinnen. De behoefte aan lessen Eigen Taal in het V.O.* Rotterdam: Vakgroep Onderwijs-sociologie en Onderwijsbeleid Erasmus Universiteit, 1988.

Kloosterman, A., *Mother-tongue and native culture tuition in the Netherlands. An overview*. Paper presented at the international conference on maintenance and loss of ethnic minority languages. Noordwijkerhout, 1988.

Kloosterman, A., *Het ontstaan, de ontwikkeling en het belang van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. In: A. Musschenga & J. Tennekes, *Emancipatie en identiteit. Over de positieve van etnische groepen*. Amsterdam: VU-uitgeverij, 1986.

Notitie over het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983a.

Notitie Buitenlandse leerkrachten in het basisonderwijs. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983b.

Notitie inzake scholing van leerkrachten ten behoeve van onderwijs in de eigen taal (en cultuur). 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1986.

Penninx, R., *Minderheidsvorming en emancipatie. Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagengebieden*. Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1988.

Teunissen, F., *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. In: E. de Moor (red.), *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1985.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Etnische minderheden*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979.

Curricula vitae

G. Driessen (1953) en P. Jungbluth (1949) zijn respectievelijk als onderzoeker en als senior-onderzoeker verbonden aan de Themagroep Onderwijsachterstanden van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (I.T.S.) te Nijmegen.

Adres: I.T.S., Graafseweg 274, 6532 ZV Nijmegen

Manuscript aanvaard 1-12-'88

Summary

Jungbluth, P. & G. Driessen. 'The teaching of migrant language and culture; expectations do not meet pretensions.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 52-60.

Redefining objectives is the most popular of government intervention in education specially aimed at migrant children in their own language and culture (the Teaching of Migrant Language and Culture - TMLC). Research has shown that one needs to take a few steps back from these government objectives – which the TMLC lobby for a long time also thought were feasible – in order to arrive at what teachers aim for. How many steps one needs to take back from there to reveal (actual) effects on school achievement, will be left aside for the moment.

A drastic reduction of TMLC objectives seems necessary. Instead, even new target areas are being proposed, elaborating on the 'bridge function'. TMLC teachers are supposed to prepare migrant children for school. At the same time, however, the whole basis of TMLC's existence is being questioned. After all, is it not an obstacle to schools in increasing effective schooltime, while not being able to realise its own objectives?

In this way the failure of the Dutch educational system towards migrant children is blamed squarely on the TMLC teachers. But does their own predicament not stem from the unlimited presumption of their own lobby?

Bijlage 1 *Dimensionele structuur van de verschildscores van leerkrachten en directeuren wat betreft de bij het betrokken OETC op de eigen school nagestreefde doelen (factorladingen > .40; PCA, varimax)*

	dimensies		
	1	2	3
3. foutloos kunnen schrijven in de officiële taal van het herkomstland	.73		
17. de officiële taal van het herkomstland correct kunnen spreken	.70		
8. boeken en kranten uit het herkomstland kunnen lezen	.68		
7. belangrijke historische gebeurtenissen van het herkomstland kennen	.64		
15. steden en gebieden in het herkomstland op de kaart kunnen aanwijzen	.60		
16. liedjes en gedichten uit het herkomstland kennen	.51		
1. meer gemotiveerd raken voor het Nederlandse onderwijs		.69	
6. de Nederlandse cultuur meer gaan waarderen		.61	
5. tolerantie tonen tegenover allerlei soorten cultuur		.59	
2. zich leren aanpassen aan de Nederlandse cultuur		.54	
12. verhoging van het gevoel van eigenwaarde		.54	
9. zich gedragen volgens de opvattingen van de ouders			.68
13. voorbereiden op terugkeer naar het herkomstland			.48
14. afstand leren bewaren tot de Nederlandse cultuur			.47

Cronbachs alpha .76* .79 .31

Verloop Eigen-waarden: 3.51 1.90 1.41

Percentage verklaarde variantie: 20.6 11.2 8.3

Toenemende apartheid in het Nederlandse onderwijs: oorzaken, gevolgen en een mogelijke remedie

M. J. DE JONG

RISBO – Afdeling Onderwijsonderzoek
Erasmus Universiteit Rotterdam

Samenvatting

Er zijn in Nederland ruim 100 basisscholen met meer dan 80 procent allochtonen. Deze apartheid in het onderwijs ontstond door een samenspel van woonconcentratie van migranten en het wegtrekken van autochtonen. In dit artikel worden eerst de effecten van het spreidingsbeleid in de Verenigde Staten besproken. Positieve effecten met betrekking tot de schoolprestaties en de integratie van minderheden worden vaker gerapporteerd dan negatieve. Dat geldt ook voor het weinige onderzoek dat in Nederland werd verricht. Daarna worden zes verklaringen voor positieve effecten van spreiding of negatieve gevolgen van concentratie gegeven. Ten slotte komt de aanpak van Gouda, de enige Nederlandse gemeente met een spreidingsbeleid, aan de orde.

1 Inleiding

Eind 1984 zijn er in Den Haag, Rotterdam en Utrecht 32 lagere scholen met meer dan 80 procent buitenlandse leerlingen. Wanneer de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen ook worden meegeteld, komt het aantal concentratiescholen veel hoger uit. Everts, Golhof, Stassen en Teunissen (1986) constateren dat het percentage allochtonen op alle door hen onderzochte scholen tussen 1978 en 1984 is toegenomen. Die groei was het sterkst op de scholen die in 1978 al veel allochtone leerlingen hadden. Inmiddels is het aantal 'zwarte scholen'¹ ongetwijfeld weer toegenomen, want in die jaren is er sprake van een immigratieoverschot (CBS, 1987). Bovendien is het geboortecijfer onder allochtonen relatief hoog (Penninx, 1984). Daarom kan het aantal hoge-

concentratiescholen (meer dan 80 procent) in Nederland, dus met inbegrip van Amsterdam en de andere steden, minstens op 100 worden geschat.

Over de problematiek van zwarte en witte scholen is inmiddels een pittige discussie ontbrand. Krantekoppen spreken boekdelen. Ook in de onderwijsbladen komt het onderwerp steeds vaker ter sprake. De Algemene Bond van Onderwijzend Personeel heeft deze kwestie aangeroerd in een discussienota (ABOP, 1987). Een van de aanleidingen voor die belangstelling was een protest-actie van de ouders van een school in Rotterdam-Zuid. Inmiddels heeft ook een tweede Rotterdamse school actie gevoerd om een betere spreiding van leerlingen af te dwingen. Veel succes hebben zij niet weten te boeken, omdat de lokale overheid thans elk beleid in die richting afwijst. Dit heeft ongetwijfeld te maken met de kritiek die Rotterdam enkele jaren geleden te verduren kreeg, toen zij probeerde etnische minderheden op vrijwillige basis over woonwijken te spreiden (Gemeente Rotterdam, 1979; Blauw & Ravestein-Willis, 1984).

Schoolleiders zijn niet gelukkig met concentratie. Herfs (1987) heeft zestien schoolleiders uit het voortgezet onderwijs geïnterviewd. Veertien vinden concentratie slecht. Eén schoolleider is een principiële tegenstander van spreidingsmaatregelen, omdat hij dit discriminerend vindt. Toch gaat ook zijn voorkeur uit naar een evenwichtige verdeling van leerlingen. Niemand wil een school waar allochtonen in de meerderheid zijn. Wat dat betreft wijken zij niet af van de rest van de bevolking. In 1988 is een enquête gehouden onder huishoudens die deelnemen aan het tele-panel van het NIPO. Van de 576 volwassen respondenten zegt 62 procent dat zij voor hun kinderen de voorkeur geven aan een school met een kleine groep allochtone leerlingen. Niemand spreekt zijn voorkeur uit voor een school waar kinderen van etnische minderheden in de meerderheid zijn. Zeven procent kiest voor een school met alleen Nederlandse kinderen (Braster, 1988).

Concentratietendenzen werden al veel eerder opgemerkt. Zo staat in de Utrechtse nota "Zienswijze" uit 1979 te lezen: "Een negatieve invloed op de integratie treedt onder meer op als buitenlanders in bepaalde wijken in hoge mate geconcentreerd wonen. Dan gaan Nederlanders verhuizen. De belangrijkste aanleiding daarvoor is vaak, dat zij niet willen dat hun kinderen naar scholen gaan met veel migrantenkinderen, omdat de kwaliteit van het onderwijs daaronder zou lijden" (geciteerd door Herfs, 1987).

Thans wordt er fel gediscussieerd over de vraag of de indruk dat de kwaliteit van zulke scholen lager is, wel terecht is. Voor de huidige ontwikkelingen is de vraag of zwarte scholen kwalitatief 'echt' de mindere zijn van witte scholen weinig relevant. Elke socioloog die het Thomas-theorema² in zijn bagage heeft, weet dat als de mensen *denken* dat de kwaliteit van het onderwijs op zulke scholen lager is, zij daarnaar zullen handelen. Zij zullen hun kinderen niet op zo'n school inschrijven of hen er alsnog van afhalen. Zolang dat imago bestaat, zal de concentratie toenemen. Bovendien gaat bij migranten het gevoel ontstaan, dat hun kinderen een tweederangs school bezoeken, die niet goed genoeg meer is voor autochtonen.

Al met al ingrediënten genoeg voor een netelig maatschappelijk probleem, waar vooral lokale overheden mee worstelen, omdat schoolteams en actiegroepen daar aan de bel trekken. De landelijke overheid houdt zich voornamelijk op de vlakte. Tot nu toe voert alleen Gouda een actief spreidingsbeleid uit. Voor ik nader inga op de Goudse aanpak, zal ik kort het desegregatiebeleid in de Verenigde Staten belichten, en stilstaan bij het onderzoek dat is verricht naar de gevolgen van concentratie en spreiding.

2 Desegregatie in de Verenigde Staten

In 1954 werd in de Verenigde Staten een doorbraak bereikt in de strijd om gelijke rechten voor zwarten. Opperrechter Warren besliste toen dat radicaal gescheiden scholen ongelijkheid belichamen, en dus in strijd zijn met de grondwet. Dit was een belangrijke doorbraak omdat in 1896, in de zaak Plessey vs. Ferguson, de uitspraak was gedaan dat rassenscheiding in het onderwijs verenigbaar was met de

grondwet, mits de faciliteiten maar gelijkelijk verdeeld werden. In de toelichting op zijn besluit speelde Warren in op het geweten van de Amerikanen met de volgende stelling: "Segregation of white and colored children in public schools has a detrimental effect upon the colored children. The impact is greater when it has the impact of the law; for the policy of separating the races is usually interpreted as denoting the inferiority of the Negro group. A sense of inferiority affects the motivation of a child to learn" (Taylor, 1981).

Warrens uitspraak heeft geleid tot een actief desegregatiebeleid, dat vooral in het begin op veel tegenkanting is gestuit. Daarbij is gewelddadig verzet niet uitgebleven. Er is tevens gezocht naar legale uitwegen. Het hoogerechtshof heeft daarna nog enkele malen moeten ingrijpen en regelingen op staatsniveau afgekeurd vanwege hun strijdigheid met de (federale) grondwet (Brookover & Erickson, 1975).

Het spreidingsbeleid heeft vooral bekendheid verworven door het systeem waarbij zwarte kinderen uit binnensteden per bus naar een school in een buitenwijk worden getransporteerd. Het komt minder vaak voor dat blanke kinderen de omgekeerde route moeten volgen. Thans besteden de media veel minder aandacht aan dit verschijnsel. Recente Amerikaanse onderzoeken wijzen uit dat de meerderheid van de bevolking achter het principe van geïntegreerd onderwijs staat. Wanneer de vragen echter betrekking hebben op de kosten van het beleid en het gedwongen busvervoer, dan daalt de bijval aanzienlijk (Orfield, 1988; Braddock & McPartland, 1988).

Desegregatie behelst meer dan het overplaatsen van leerlingen. Zo probeert men ook de scholen in de binnensteden weer aantrekkelijk te maken door de kwaliteit te verbeteren. Veelal beschikten de scholen in getto's over onvoldoende leermiddelen. Ook lag de gemiddelde groepsgrootte er ver boven het gemiddelde (Bruce La Pierre, 1988). Thans worden er 'magneet-scholen' gecreëerd met speciale programma's, bijvoorbeeld extra veel aandacht voor wiskunde en informatica.

Al wordt er vooruitgang geboekt, de overwinning is nog niet volledig. Terwijl in 1968 ongeveer tweederde deel van de zwarte kinderen een school bezocht met meer dan 90 procent zwarte leerlingen, is dit thans nog het geval voor eenderde (Orfield, 1988). Het is dan

ook geen wonder dat er nog steeds rechtszaken worden gevoerd over de vraag in hoeverre verantwoordelijke instanties in gebreke zijn gebleven de segregatie op te heffen of te verminderen.

3 *Onderzoek naar de effecten van spreiding*

De eerste overzichtsstudies leverden een onduidelijk beeld op. Er waren zowel studies die wezen op positieve als op negatieve effecten ten aanzien van de leerprestaties (St. John, 1975; Crain & Mahard, 1978). Onderzoek naar de gevolgen voor de sociale integratie, tot uiting komend in vriendschapspatronen en attitudes, leverde in het begin evenmin een eenduidig beeld op (Carithers, 1970). Hiervoor worden vele redenen aangedragen. Evaluatie-onderzoek op scholen, kort nadat de spreiding een feit werd, heeft vaak te lijden van versturende factoren. De scholen zijn dan nog niet ingespeeld op de nieuwe situatie. Dit geldt zowel voor de staf als voor de leerlingen. Bovendien bleek dat leerlingen wel over scholen werden verspreid, maar daar vaak toch weer geconcentreerd in klassen en 'tracks' terecht kwamen. Er zijn ook veel methodologische tekortkomingen geconstateerd. Zo ontbreken veelal controlegroepen en beginmetingen (Pettigrew, 1969). Recente overzichtsstudies van onderzoeken die wel aan methodologische standaarden voldoen, tonen aan dat de prestaties van zwarte leerlingen op geïntegreerde scholen hoger zijn, en dat die van blanke kinderen er niet door verminderen (Hawley & Rosenholtz, 1986; Wortman & Bryant, 1986). De vorderingen zijn het grootst in de lagere klassen en in scholen met een meerderheid van blanke kinderen en een niet te laag percentage kinderen afkomstig uit minderheidsgroepen. Er is kennelijk een 'kritieke massa' nodig om een school ertoe te brengen voldoende aandacht aan hun specifieke problemen te schenken. De recente vooruitgang van zwarte leerlingen op de Scholastic Achievement Test wordt ook als een indirect bewijs gezien voor de positieve invloed van desegregatie (Wainer, 1986), te meer daar de grootste vooruitgang in het zuiden van de V.S. werd geboekt, waar de meeste spreiding heeft plaatsgevonden (Anrig, 1985; Orfield, 1988).

Spreiding kan ook leiden tot meer sociale integratie, en tot een positievere attitude te-

genover leden van andere etnische groepen (Pettigrew, 1969). Deze gedachte is gebaseerd op de contact-hypothese van Allport (1954). Contact blijkt alleen onder bepaalde voorwaarden tot positieve effecten te leiden (Amir, 1969). Een voorwaarde is dat de spreiding in alle klassen, niveaus en geledingen van de school wordt doorgevoerd. Het is ook van belang dat de leerlingen aan zoveel mogelijk taken samenwerken in etnisch gemengde groepen. Dit geldt zowel voor onderwijsopdrachten als voor zogeheten buitenschoolse activiteiten. Onder zulke condities worden positieve effecten gevonden met betrekking tot tolerantie en integratie (Epstein, 1985; Scofield & Sagar, 1977; Scott & McPartland, 1982; Slavin, 1981). Zonder contact lijkt het moeilijk om tot integratie te komen. Met contact lukt dat beter, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan.

Kinderen die etnisch gemengde scholen hebben bezocht, opereren later vaker in raciaal geïntegreerde situaties (Braddock, 1985; Braddock & McPartland, 1988). Eenmaal op een gedesegegreerde school, neemt de kans toe op het vervolgen van de loopbaan in geïntegreerde onderwijsinstellingen. Zwarte leerlingen die gedesegegreerde scholen hebben bezocht bereiken gemiddeld een hoger onderwijsniveau. Bovendien bouwen zij een etnisch gemengd sociaal netwerk op, dat hun betere kansen biedt op het verwerven van een baan. Vaak is dit ook een beter betaalde baan. In deze effecten schuilt ongetwijfeld het grootste belang van spreiding.

In Nederland zijn slechts enkele onderzoeken verricht, waarin aandacht is geschonken aan de relatie tussen het percentage allochtonen en schoolprestaties. Zowel Van Esch (1983) als Wijnstra (1985) vinden statistisch significante, doch niet zo sterke verbanden die wijzen op een nadelige werking van hogere concentraties anderstaligen. Op grond van hun eigen onderzoek ontkennen Everts e.a. (1986) dat er zo'n relatie bestaat. Teunissen (1988) heeft op basis van ditzelfde materiaal een dissertatie verdedigd, waarin overigens niet de leerprestaties, maar de sociale relaties tussen leerlingen centraal staan. Uiteraard herhaalt hij daarin de stelling die hij eerder samen met Everts e.a. naar voren had gebracht. Ik zal bij die studie van Everts e.a. wat langer stilstaan, omdat dit onderzoek hier steeds vaker wordt geaffectueerd als het bewijs

dat hoge concentraties niet nadelig zijn voor de schoolprestaties.

Everts e.a. deden onderzoek op 31 scholen in drie grote steden. Hun probleemstelling vergt een onderzoeksgroep die een goede spreiding over de gehele breedte van lage tot hoge concentratie laat zien. Dat is hier niet het geval. Slechts twee van de 36 onderzochte zesde klassen hebben een percentage allochtonen dat lager is dan 25. Eén daarvan is bovendien een combinatieklas. Hiermee verliest het onderzoek een groot deel van zijn waarde. Dit gebrek aan spreiding beperkt bovendien de kans op het vinden van correlaties met de graad van concentratie aanzienlijk. Een ander groot bezwaar van deze studie is, dat niet wordt gewerkt met toetsen. De helft van de scholen heeft niet meegedaan aan de meting van de schoolprestaties. Bijna het gehele rapport wordt daarom opgehangen aan prestatiebeoordelingen en doorstroomadviezen van de leerkrachten. De onderzoekers achten dit een geldige werkwijze, omdat deze variabelen sterk plegen te correleren met toetsscores. In hun studie variëren de correlaties van .60 bij de allochtonen tot .66 bij de autochtonen, hetgeen wijst op ongeveer 60 % onverklaarde variantie. Deze samenhangen zijn onvoldoende hoog om gevonden relaties met adviezen en beoordelingen gelijk te stellen aan daadwerkelijke verbanden met schoolprestaties. Al met al zegt het dus niet zoveel dat Everts en de zijnen weinig samenhang aantreffen tussen advies of beoordeling en etnische samenstelling van de schoolklas. Er kunnen ook bezwaren worden ingebracht tegen de werkwijzen die Van Esch en Wijnstra hebben gevolgd. Beide zijn gebaseerd op metingen die slechts op één moment zijn afgenomen. Zolang in Nederland nog geen goed opgezet longitudinaal onderzoek is uitgevoerd naar de effecten van spreiding, moeten we het erop houden dat de stand hier 2-1 in het voordeel van spreiding is.

Everts e.a. constateren wel dat schoolteams ernstig in de problemen geraken bij een sterke toename van anderstaligen. "Als in hoge KES-scholen (boven 80%) de allochtone leerlingen nagenoeg uitsluitend uit Marokkanen en Turken bestaan, heerst de overtuiging dat de onderwijstaken niet langer goed verricht kunnen worden doordat er een te smalle Nederlandstalige basis is in de school" (p. 257). Ze wijzen er wel op dat wanneer de school-

teams hun aanpak weten aan te passen aan de nieuwe situatie, geen sprake meer hoeft te zijn van negatieve effecten. De vraag is echter hoeveel teams daar uiteindelijk in slagen. De Utrechtse onderzoekers hebben geconstateerd dat andere perikelen, zoals een wisseling van directie, fusieprocessen en het dreigende verlies van banen, het klimaat op een school kunnen beheersen. Een andere vraag is of de aanpassing wel altijd een constructieve is. Zo hebben zij ook gemerkt, dat sommige scholen geneigd zijn de sociale en affectieve doelen meer op de voorgrond te plaatsen ten koste van de cognitieve doelen.

Op grond van observaties op slechts zeven scholen benadrukken Everts e.a. dat een kwalitatief goed schoolteam van veel meer gewicht is voor de leerprestaties dan het percentage allochtonen op zich. In het licht van een onderzoek naar het effect van spreiding is deze kleine groep van scholen helaas opnieuw zeer onevenwichtig samengesteld. Er is slechts één school met weinig allochtonen (18%) en de percentages op de andere scholen variëren van 56 tot 86. Het oordeel over het effect van een lage concentratiegraad is dus gebaseerd op observaties binnen één school. Er zijn geen scholen bij uit de middencategorie van 25 tot 50 procent. Kortom, een hoogst ongelukkige greep, die niet verantwoord is in het licht van de gekozen probleemstelling.

Niettemin kan de effectiviteit van het schoolteam zeker van groot belang zijn. De effectieve-schoolbeweging heeft aangetoond dat het veel verschil uitmaakt welk onderwijskundig klimaat er op een school heerst (Rutter, 1979; Van Marwijk Kooy, 1984; Meijnen, 1986; Mortimore, 1988; De Jong, 1987). Dat sluit echter niet uit dat ook de mate van etnische concentratie van invloed kan zijn op de prestaties en de sociale integratie, en zijn weerslag kan hebben op de doelstellingen en de aanpak.

4 *Theoretische verklaringen*

Studies mogen erop wijzen dat spreiding leidt tot betere schoolprestaties van kinderen uit minderheidsgroepen, ze maken echter niet duidelijk waarom. Er is dus behoefte aan theorieën over de mechanismen.

Voorvechters van gelijke kansen voor zwarten hebben van het opheffen van de apartheid

in het Amerikaanse onderwijs een testcase maakt, omdat zij daarin een belangrijke oorzaak zagen van de verschillen in schoolprestaties tussen etnische groepen. Immers, zwarte scholen waren slechter gehuisvest, hadden onvoldoende leermiddelen, minder ervaren leerkrachten, en vaak veel te grote groepen. Als dit juist is, dan ligt de oplossing voor de hand. Pas de gebouwen aan, moderniseer de lokalen, breidt de bibliotheek uit, koop nieuw lesmateriaal, verklein de groeps grootte en trek goede docenten aan door op die scholen hogere salarissen te bieden en vergroot hun deskundigheid door gerichte nascholing. Echter, in 1972 toonden Jencks e.a. reeds aan dat zulke verwachtingen niet reëel zijn. Gebouwen, boeken en salarissen hangen niet of nauwelijks samen met verschillen in schoolprestaties.

In het kader van onderwijsstimulering zijn de scholen ook in andere opzichten sterk verbeterd. Tegenwoordig is de groeps grootte op die scholen veel kleiner dan op gewone scholen. Er zijn aangepaste methoden ontwikkeld en er is gewerkt aan nascholing. De scholen worden tevens begeleid door deskundigen. Met het verminderen van de ongelijkheid van kansen is echter nog geen grote vooruitgang geboekt (Slavenburg, 1986; Scheerens, 1987). Dus zelfs bevoordeling in termen van menskracht en faciliteiten vormt geen garantie voor een aanzienlijke vermindering van ongelijke kansen in het onderwijs. De huidige aanpak is ontoereikend, omdat factoren die met de gezinsherkomst samenhangen, zoals verschillen in opvoeding, cultureel kapitaal, taalgebruik en omgang met de kinderen, veel dieper ingrijpen in de ontplooiing van de kinderen dan algemeen werd aangenomen. De rol van de ouders bij de schoolloopbaan van de kinderen moet niet worden onderschat (Coleman, 1987; Meijnen, 1977, 1988; De Graaf, 1987; Sowell, 1981). In deze fase liggen de hoger opgeleide ouders mijlen voor op de lager opgeleide, om nog maar te zwijgen van niet of nauwelijks opgeleide allochtone ouders (De Jong, 1982). Er is veel meer nodig dan het toekennen van extra faciliteiten. Behalve het verbeteren van de 'oppervlakte-kwaliteit', zoals hierboven aangeduid, kan ook de 'diepte-kwaliteit' van het onderwijs worden verbeterd, door de tijd die kansarme leerlingen op school doorbrengen effectiever te besteden, en wellicht zelfs uit te breiden. Eens te meer is duidelijk geworden dat de bestrijding van achterstanden een brede

en intensieve aanpak vergt. Spreiding van allochtone leerlingen kan een belangrijk onderdeel zijn van een beleid dat is gericht op de verbetering van hun kansen.

Extra aandacht vraagt tijd

Leerlingen uit kansarme groepen vertonen vaak aanzienlijke achterstanden in cognitieve ontwikkeling. Voor kansarme allochtonen geldt dit in nog sterkere mate. Zij vragen daarom extra aandacht van de docenten, waardoor het tempo van de lessen daalt, hetgeen vervolgens leidt tot een lager eindniveau. Daar lijkt geen speld tussen te krijgen. De overheid heeft daarom besloten om aan scholen met anderstaligen extra faciliteiten te verstrekken. Bij de berekening van het aantal docenten dat een school mag aantrekken tellen veel allochtonen bijna dubbel - als 1.9 leerling om precies te zijn. Hiermee lijkt opnieuw een sluitende oplossing te zijn gevonden. Door mensen die zelf niet op concentratiescholen werken wordt vaak beweerd dat hoge concentraties niet nadelig hoeven uit te pakken, omdat die scholen extra leerkrachten krijgen, waardoor ze de groeps grootte kunnen verkleinen, zodat elke leerling toch voldoende aandacht kan krijgen. Zo simpel is het rekenwerk in het onderwijs natuurlijk niet altijd. Een docent die voor een groep van 12 leerlingen staat heeft niet de helft minder te doen dan iemand die voor 24 vergelijkbare leerlingen staat. Dat geldt slechts voor enkele onderdelen van zijn taak. Een ander argument is, dat teams op zulke scholen veel ervaring hebben opgedaan met het werken met allochtonen, waardoor het voor hen wellicht beter is naar zo'n school te gaan, dan naar een witte school. Opnieuw moet een kanttekening worden geplaatst. Veel ervaring met allochtone leerlingen wil nog niet zeggen dat de docenten inmiddels ook de juiste deskundigheid hebben verworven voor dit onderwijs. De (na)scholing met betrekking tot het lesgeven aan allochtonen laat nog veel te wensen over. Ook al werken veel docenten hard en proberen ze van alles, toch valt te vrezen dat de opgebouwde ervaring nog tot weinig meer heeft geleid dan een niveau van pedagogisch-didactische 'redzaamheid'. Hoewel de laatste jaren al zeer veel schoolhoofden van zwarte scholen zijn geïnterviewd, wordt door betrokkenen nooit beweerd dat ze inmiddels voldoende deskundigheid en ervaring hebben om de problemen

de baas te worden. Integendeel, zij laten bijna allemaal andere geluiden horen, die erop neer komen dat het 'zo niet langer kan' (De Bruyne, 1985; Miedema, 1988). De onderwijskundige Dors is zo mogelijk nog harder in zijn oordeel. Volgens hem zijn zwarte scholen een uiting van institutioneel racisme, daar zij een structurele belemmering voor kansengelijkheid van allochtonen vormen (Dors, 1988). Extra faciliteiten blijken niet toereikend te zijn, want ze geven vooral meer van hetzelfde.

Probleemcumulatie

Concentratiescholen krijgen regelmatig te maken met nieuwe tussentijdse aanmeldingen. Ook dat bevordert de voortgang van het onderwijs niet. Het is geen wonder dat op die scholen van een hoog ziekteverzuim sprake is (Van der Mee, 1988). In het beleidsjargon is de term 'probleemcumulatiegebieden' reeds ingeburgerd. Zo zou men ook kunnen spreken van 'probleemcumulatiescholen'. Immers, het is niet alleen een probleem van taalbeheersing, het gaat om veel bredere achterstanden, niet alleen op cognitief terrein (Van Parreren, 1982). Die zijn voor een belangrijk deel weer terug te voeren op een hogere frequentie van financiële, sociale, medische en psychische problemen in sociaal zwakke groepen. Omdat die problemen een grote invloed kunnen uitoefenen op het gedrag en de concentratie van de leerlingen, krijgen de leerkrachten er ook mee te maken, hetgeen hun taak aanzienlijk verzwakt.

Normgroep als richtsnoer

Extra faciliteiten bieden voor één probleem absoluut geen oplossing, en dat is de afwezigheid van de normgroep. Zonder autochtone leerlingen, of alleen met een kleine groep autochtone leerlingen afkomstig uit kansarme milieus, verliezen leerkrachten het zicht op wat een normaal ontwikkelings tempo en prestatieniveau is. (Hierbij wordt 'normaal' opgevat als het gemiddelde voor de gehele autochtone bevolking van Nederland.) Voor zover het schoolteam de vroegere standaarden nog in het achterhoofd heeft, zal het die steeds meer wegdrücken, om al te ernstige gevoelens van onvrede te vermijden. De docenten stellen vast dat die normen niet reëel zijn voor hun school. Hun verwachtingen gaan omlaag en de eisen worden benedenwaarts bijgesteld.

Vaak treedt ook een accentverschuiving op van het cognitieve naar het affectieve domein. Hoewel het inderdaad zo is, dat de nationale normen moeilijk te realiseren zijn op zo'n school, kan door deze processen toch veel meer worden toegegeven aan de neerwaartse beweging dan strikt genomen nodig is. Volgens deze theorie heeft elke (niet-elitaire) school een 'kritische massa' van autochtone kinderen nodig, die als richtsnoer voor de onderwijspraktijk kan dienen. Van belang is hierbij dat de aanwezige autochtonen een afspiegeling vormen van de gehele bevolking, en niet uitsluitend afkomstig zijn uit de lagere milieugroepen.

De taalvoordeel-situatie

Als een school beschikt over de nodige niet-kansarme autochtone leerlingen, dan levert dat niet alleen een behoud van het zicht op de gebruikelijke niveaus op, maar zijn er ook positieve neveneffecten. Everts e.a. citeren Rosenthal en Morrison die spreken van een 'taalvoordeel-situatie'. In die situatie kunnen anderstaligen voor, tijdens, tussen en na de lessen veel Nederlands leren van hun autochtone klasgenoten. Deze faciliteit kost de overheid niets en leidt niet tot extra werk van docenten. Integendeel. Vooral van dit mechanisme zijn allochtone ouders zich sterk bewust. Het is een van de belangrijkste beweegredenen geweest voor de acties van buitenlandse ouders in Rotterdam.

Het taalvoordeel is kleiner wanneer de aanwezige autochtonen zelf tot een kansarme groep behoren. Het Nederlands dat zij thuis hebben geleerd voldoet in veel opzichten niet aan de eisen die op school aan het Nederlands worden gesteld. Uitspraak, zinsbouw en woordkeus wijken dan af van het Standaard Nederlands. Wanneer allochtone leerlingen samen op een school zitten met kansarme autochtonen, zal het positieve effect van spreiding op de leerprestaties veel geringer zijn. Niet alleen vanwege het taalgebruik van deze autochtonen, maar ook omdat ze achterstanden in cognitieve ontwikkeling vertonen. Daardoor kunnen allochtonen minder van hen leren.

Aspiratieverhoging

Ten slotte is er nog een belangrijk positief neveneffect van de aanwezigheid van autochtonen, in het bijzonder uit de sociale midden-

groepen en de wat hogere milieus. Dit effect is al jaren bekend (Wilson, 1959; Michael, 1961). Ook Davis (1966) ging op zoek naar de ideale sociale mix van schoolpopulaties. Zijn theorie kan gemakkelijk worden gegeneraliseerd naar de sociaal-etnische opbouw van schoolklassen. Het betreft de bekende 'frog pond theory'. De vraag is wat uiteindelijk meer oplevert in termen van schoolsucces; een goede leerling zijn in een kring van matige leerlingen, of een matige of gemiddelde leerling zijn op een school waar andere leerlingen aanwezig zijn die meer uitblinken. Wie bereiken er meer, de kikkers die zich prins wanen in een kleine vijver zonder competitie, of de kikkers die hun best moeten doen in een grote vijver waarin de competitie veel sterker is? De 'knappe' kikker in de kleine plas heeft niemand om zich aan op te trekken en zal snel geneigd zijn tevreden te zijn met zijn prestaties, terwijl de evenveel getalenteerde kwaker in de grote vijver ziet dat anderen meer presteren dan hij, waardoor hij een zekere druk voelt om harder te gaan werken. Op een school met voldoende autochtonen uit het maatschappelijke midden leven hogere aspiratieniveaus ten aanzien van opleiding en beroep. Gemotiveerde allochtone leerlingen zullen proberen die niveaus ook te bereiken (McPartland & Braddock, 1981).

Negatieve contaminatie of anti-schoolcultuur

De invloed van klasgenoten hoeft niet altijd positief te zijn. Negatieve vormen van contaminatie of besmetting komen ook vaak voor. De sociale druk in neerwaartse richting is meer dan eens gedocumenteerd in de literatuur. Ik wijs op de invloed van de 'lads' uit de Engelse arbeidersklasse die een uiterst negatieve attitude tegenover het onderwijs ten toon spreiden. Hun klasgenoten werden voor de keuze gesteld om met deze 'kerels' mee te doen en af te zien van inspanningen om op school iets te bereiken, of te kiezen voor de 'earholes' en gedwee naar de leerkrachten blijven luisteren (Willis, 1977). Veel ouders kennen uit eigen ervaring of uit ervaringen met hun kinderen het bestaan van negatieve invloeden van een bepaalde groep kinderen op school of in een klas. Menige leerling met voldoende capaciteiten heeft nodeloos een klas moeten doubleren of heeft onnodig een opleiding niet afgerond onder invloed van verkeerde vrienden of een klik van klasgenoten met een anti-schoolcultuur. Dat die invloeden zeer ingrijpend kun-

nen zijn, blijkt ook uit de voorbeelden die Fordham (1988) geeft van hoog-presterende zwarte middelbare scholieren. Onder veel zwarten in de V.S. doet de opvatting opgeld dat leren niets is voor zwarten, maar een typisch witte aangelegenheid is. Uit de werkloosheid onder zwarten, die al meer dan drie decennia dubbel zo hoog is als bij blanken (Wilson, 1984), zou blijken, dat hard leren voor hen weinig zin heeft. De 'brainiacs' worden door hun klasgenoten zwaar onder druk gezet om op te houden met hard studeren. Fordham interviewde jongens die zeiden dat zij, ondanks sterke aandrang van leerkrachten en decanen, toch hebben afgezien van een keuze voor een curriculum dat naar hoger onderwijs leidt. In Engeland heeft Fuller (1981) Westindische meisjes onderzocht die met hetzelfde probleem te kampen hadden. Zij losten dit op een ingenieuze wijze op, door op school een negatieve attitude voor te wenden maar ondertussen zoveel mogelijk op te letten, en thuis wel hard te studeren. Op die manier konden zij hun onderwijsaspiraties realiseren zonder het respect van hun klasgenoten te verliezen. Wat in de Verenigde Staten en in Engeland al is waargenomen, kan ook hier binnen zwarte scholen in het voortgezet onderwijs gebeuren.

Er zijn onderzoekers die menen dat concentratie van minderheidsgroepen in het onderwijs niet negatief hoeft uit te pakken. Everts e.a. beweren dat zulke scholen een veilige thuishaven voor migranten kunnen vormen, waar zij veel minder of geen discriminatie zullen ervaren en sneller vriendschappen sluiten met medeleerlingen, aangezien velen van hen tot de eigen etnische groep behoren. Dit zou leiden tot een groter welbevinden en een positiever zelfbeeld. Onderzoek wijst uit dat allochtone leerlingen in Nederland over het algemeen met evenveel of met meer plezier naar school gaan dan autochtonen (De Jong, 1987). De theorie dat allochtonen wel gebukt zullen gaan onder negatieve zelfbeelden blijkt empirisch onjuist te zijn (Verkuyten, 1988). Uit overzichtsstudies blijkt niet dat een positiever zelfbeeld leidt tot betere leerresultaten (Sheirer & Kraut, 1979). In hoeverre welbevinden van invloed is op schoolsucces, is evenmin duidelijk. Bovendien, de school is meer dan een bewaarschool waar kinderen plezierig moeten worden beziggehouden. De

belangrijkste doelen zijn het bijbrengen van culturele basisvaardigheden, zoals lezen, rekenen en schrijven, en het leren van andere vaardigheden die een goede voorbereiding vormen op het latere beroepsleven en het participeren in de samenleving. Dit impliceert overigens niet dat het bereiken van deze doelen uitsluitend op een onplezierige manier kan plaatsvinden.

Zwarte scholen scheppen nauwelijks voorwaarden voor een goede integratie in een samenleving waarin de autochtonen dominant zijn, en de allochtonen een kleine, heterogene minderheid vormen. De kans dat allochtone en autochtone leerlingen zo elkaar leren kennen, vriendschap sluiten en leren onderscheid te maken tussen individuen ongeacht hun etnische herkomst, is op zulke scholen wel heel erg klein. Aangezien onderwijs kinderen dient voor te bereiden op de toekomst, weegt het mogelijk voordeel van de sociale beschutting in eigen kring niet op tegen de nadelen.

Op een school waar allochtonen niet in de meerderheid zijn hoeven de genoemde positieve mechanismen niet allemaal op te treden. De taalvoordeel-situatie is wel voortdurend aanwezig en schept gunstige condities. Aspiratieverhoging onder allochtone leerlingen en het handhaven van de gebruikelijke normen kunnen daar bovenop gunstig uitwerken. Bij de scholen met een hoge concentratie geldt het omgekeerde. De kans dat daar extra aandacht veel meer tijd en deskundigheid van docenten vraagt dan beschikbaar zijn, en cumulatie van problemen optreedt, is bijzonder groot. Leerkrachten kunnen daar het zicht op de gebruikelijke standaarden verliezen. In het voortgezet onderwijs is het verre van denkbeeldig dat er ten gevolge van negatieve beïnvloeding een anti-schoolcultuur ontstaat. Hoge concentraties van allochtone leerlingen creëren dus het risico, dat door een bundeling van negatieve condities en mechanismen de leerprestaties omlaag gaan.

De zes genoemde theorieën hebben alle betrekking op mogelijke effecten voor de kwaliteit van het onderwijs en de prestaties van de leerlingen. Er is nog een ander belangrijk facet dat niet uit het oog mag worden verloren. Dat is de sociale integratie. Vooral op dit punt is het zonneklaar dat de zwarte school het moet afleggen tegen de school waar allochtonen in de minderheid zijn. Op een overwegend witte

school kunnen allochtonen vriendschapsrelaties opbouwen met autochtonen. Die kunnen later van pas komen, als ze werk zoeken. Velen vinden een baan via relaties. Het is duidelijk dat allochtonen in dit opzicht groot belang hebben bij autochtone vrienden. Die vinden gemakkelijker werk, niet alleen omdat ze niet gediscrimineerd worden, maar vooral omdat ze meer relaties hebben onder mensen die al werk hebben. Zij beschikken daardoor veel eerder over informatie waar banen vrijkomen dan allochtonen.

Voor concentratiescholen zijn minder gemakkelijk theorieën te bedenken die op positieve uitwerkingen duiden. De thuishaven- of beschuttingstheorie is aanvechtbaar. Zij lijkt hooguit secundaire doelstellingen te dienen, zoals het huidige welbevinden en de huidige zelfbeelden.

De conclusie luidt dat er meer is dat in het voordeel van spreiding pleit dan ertegen. Dit geldt zowel voor de ontwikkelde theorieën, als voor de uitkomsten van het onderzoek. Het bezoeken van scholen waar autochtone leerlingen in de meerderheid zijn, biedt meer zicht op een verkleining van de ongelijke kansen en bevordert de sociale integratie. Het is gezien de hardnekkigheid van educatieve achterstanden van etnische minderheden niet gepast van spreiding alle heil te verwachten. Vanwege diezelfde hardnekkigheid is het evenmin verstandig kansen te laten liggen die tot enige verbetering kunnen leiden. Het is daarom interessant om te kijken hoe de gemeente Gouda vorm geeft aan haar spreidingsbeleid.

5 *Het Goudse spreidingsbeleid*⁸

In Gouda hadden enkele bedrijven in de jaren zestig en zeventig Marokkaanse gastarbeiders aangetrokken. Sindsdien vormen de Marokkanen in Gouda de grootste groep onder de allochtonen. Woonconcentratie en gezinshereniging leidde tot het ontstaan van een buurtschool met veel allochtone leerlingen. Dit concentratieproces werd nog versterkt door de faciliteitenregeling. Pas boven bepaalde aantallen krijgen scholen extra docenten. Andere scholen verwijzen op grond hiervan allochtone leerlingen gemakkelijk naar scholen waar ze al ervaring met anderstaligen hebben, in kleinere groepen wordt gewerkt, en leerkrachten voor eigen taal en cultuur aanwe-

zig zijn. De buurtschool met relatief veel Marokkaanse leerlingen 'verkleurde' binnen twee jaar geheel tot een zwarte school. Nieuwe autochtone leerlingen werden niet meer aangemeld en steeds meer autochtone leerlingen uit de hogere leerjaren verhuisden naar een andere school. Na uitvoerig overleg heeft de schoolraad kleuter-lager onderwijs (1980) een notitie opgesteld met daarin een aantal aanbevelingen, gericht aan het gemeentebestuur. Het gemeentebestuur zag de ernst van de situatie in en besloot haar beleid te baseren op twee pijlers. De instroom van allochtone leerlingen moest *beheersbaar* worden gemaakt, en de *kwaliteit* van het onderwijs aan migranten moest worden gewaarborgd. Beheersing was van groot belang, omdat de spontane ontwikkelingen hadden geleid tot een onevenwichtige spreiding. Dit was te meer van belang omdat er elk jaar een omvangrijke nieuwe instroom van allochtone Marokkaanse leerlingen de scholen binnen kwam. Aan het proces van gezinshereniging lijkt nog geen eind te zijn gekomen. Het Goudse basisonderwijs krijgt jaarlijks een instroom die voor 10 procent bestaat uit Marokkaanse leerlingen die hier zijn opgegroeid. Nog eens tien procent komt rechtstreeks uit het land van herkomst. Verder is er nog een allochtone instroom die bestaat uit Surinamers en Antillianen, Turken en Kaap-Verdianen en kinderen van politieke vluchtelingen.

De gemeente heeft een ambtenaar belast met de nadere uitwerking van het beleid en een coördinator aangesteld om dat beleid doorgevoerd te krijgen op de scholen. Voor die laatste functie is een directeur van een lagere school aangetrokken die een goede reputatie had en zich reeds had verdiept in de problematiek. Deze coördinator slaagde erin met de besturen van alle scholen tot overeenstemming te komen. Het heeft wellicht ook geholpen dat in die periode de wethouder van onderwijs een CDA-er was, waardoor het wat gemakkelijker werd de verschillende (bijzondere) schoolbesturen op één lijn te krijgen. Er zijn toen afspraken gemaakt over maximumpercentages. Voor openbare scholen werd een richtlijn van 25 procent aangehouden en voor de bijzondere scholen 15 tot 20 procent. De bijzondere scholen hebben een lager percentage bepleit, omdat zij vrezen dat een relatief groot aantal andersgelovige leerlingen hun eigen (religieuze) identiteit in gevaar zou kun-

nen brengen. Door de nog steeds toenemende instroom van allochtonen komen de afgesproken grenzen steeds meer onder druk te staan. In sommige wijken is de rek er geheel uit. Binnenkort zal daarom moeten worden overlegd over een verhoging van de percentages.

Om de beheersbaarheid te waarborgen wordt er op een centraal punt, nl. bij de coördinatrice van het onderwijsvoorrrangsbeleid informatie ingezameld over wie er binnen komen, waar die leerlingen worden geplaatst, en wat er met hen gebeurt gedurende hun schoolloopbaan. Zij test de leerlingen aan het einde van de basisschool en heeft een belangrijke stem bij de doorverwijzing naar het voortgezet onderwijs.

Een cruciale maatregel is het instellen van een opvangklas geweest, die geografisch los staat van een reeds bestaande school. Om bestuurlijke redenen was wel een administratieve koppeling nodig. De opvangklassen mogen echter niet zichtbaar aan een school gekoppeld zijn, omdat de ervaring heeft geleerd dat deze dan direct een negatief imago krijgt. Het voordeel van zo'n opvangklas is, dat de zojuist gearriveerde 'neveninstromers' een jaar in een relatief beschutte omgeving kunnen wennen aan de Nederlandse situatie. Wanneer ze 'aanspreekbaar' zijn, worden ze geplaatst op een gewone school. Basisscholen accepteren leerlingen tussentijds. In het voortgezet onderwijs ligt dat moeilijker. Die oudere leerlingen verblijven mede daarom soms langer dan een jaar in de opvangklas. Na de opvangklas zijn zij nog lang niet vergelijkbaar met autochtone leerlingen. Het zijn dan 'zorgbreedte-kinderen' die nog veel extra aandacht vereisen. De scholen tonen echter niet veel weerstand tegen het opnemen van kinderen die al een gewenningsproces hebben doorgevoerd.

In de opvangklas zijn de groepen erg klein vanwege de extra faciliteiten. Ook zijn daar leerkrachten Eigen Taal en Cultuur. Regelmatig is er contact met de ouders. Wanneer het besluit valt om de leerling over te plaatsen naar een gewone school wordt met de ouders overleg gevoerd. Het is niet moeilijk om Marokkaanse ouders ervan te overtuigen dat het beter is de kinderen naar een school te sturen waar het aandeel anderstaligen relatief nog gering is. Ook zij hebben een lage dunk van de reeds bestaande concentratieschool. Aangezien de kinderen voor de opvangklas ook al

hebben moeten reizen naar een gebouw buiten de eigen woonwijk, zijn de ouders al aan dat idee gewend. De reiskosten worden door de gemeente Gouda vergoed. Voor de kleuters worden taxi's ingezet, de oudere kinderen gaan met bussen. Dat alles neemt niet weg dat veel Marokkaanse moeders graag een situatie zouden hebben, waarbij zij bij wijze van spreken vanuit hun huis zicht op de school van hun kinderen kunnen hebben. Die wens kan ertoe leiden dat Marokkaanse ouders proberen te verhuizen naar de wijk waar de kinderen geplaatst zijn. Wanneer deze wens gehonoreerd zou worden, dan zou schoolspreiding leiden tot woonspreiding. Hiermee zou de cirkel rond zijn en het probleem weer verdwijnen. Helaas levert de regelgeving stagnatie op. Veel Marokkanen wonen ten gevolge van de stadsvernieuwing en de renovatie thans in nieuwe of goede huizen. Omdat zij al over een goede woning beschikken, worden zij door de afdeling huisvesting niet geaccepteerd als woningzoekende. De OVB-coördinatrice probeert een versoepeling van deze regeling te bewerkstelligen.

Er is een aantal punten die opvallen rond de Goudse aanpak. Dat is in de eerste plaats de consensus die er bestaat tussen de openbare en bijzondere scholen. Ook is van belang dat de meerderheid van de allochtonen afkomstig is uit een bevolkingsgroep, waarbinnen overeenstemming bestaat over het belang van spreiding. Van belang is wellicht ook de kleinschaligheid van de gemeente. Hierdoor kan beleid worden uitgevoerd en gevolgd door een klein groepje mensen. De direct betrokkenen bij het beleid hebben een goede verstandhouding opgebouwd met de Marokkaanse bevolkingsgroep. Het is hierdoor niet moeilijk om ouders te overreden hun kinderen te plaatsen op scholen buiten hun wijk. Dit alles leidt ertoe dat de spreiding in Gouda nu al vele jaren 'beheerst' verloopt. Het aantal concentratiescholen is al die tijd tot die ene school beperkt gebleven.

Het hele beleid is gebaseerd op vrijwillige keuze. De besturen van scholen hebben afspraken gemaakt, die de bijzondere scholen strikt genomen niet hoeven te maken. Zij hebben grondwettelijk de vrijheid om niet- en andersgelovigen te weigeren. Echter, de meeste bijzondere scholen in Nederland, vooral in de grote steden, accepteren al geruime tijd niet- en andersgelovige leerlingen. Zij kunnen

onoprecht overkomen en de verdenking op zich laden een discriminerend beleid te voeren, indien zij nu opeens hun deuren geheel zouden sluiten voor allochtone leerlingen. Dat neemt niet weg, dat niemand bijzondere scholen kan dwingen overeenkomsten met andere scholen te sluiten over de verdeling van leerlingen. Het spreidingsbeleid kan dus alleen tot stand komen indien bijzondere scholen hieraan vrijwillig hun medewerking lenen.

Dat geldt ook voor een andere pijler onder dit beleid. Wanneer allochtone ouders erop staan hun kind in te schrijven op een school, die volgens de overeengekomen normen 'vol' is, dan kan niemand de kinderen van deze ouders de deur wijzen. Dit geldt niet alleen voor openbare scholen, maar vermoedelijk ook bijzondere scholen die niet strikt zijn geweest in hun aannamebeleid. Nederlandse overheden kunnen ten aanzien van spreiding geen machts-dwangstrategie hanteren. Aangezien spreiding om meerdere redenen te verkiezen is boven concentratie, is het goed dat Gouda bewijst dat een strategie van overtuiging of overreding wel gerealiseerd kan worden. Onderzoek zal moeten uitwijzen of de schoolloopbanen en de sociale integratie van Marokkaanse leerlingen in Gouda straks inderdaad gunstig zullen afsteken bij die van vergelijkbare groepen in steden waar geen spreidingsbeleid wordt gevoerd.

Noten

1. Het spreken over 'zwarte' en 'witte' scholen maakt een weinig genuanceerde indruk. Echter, sinds de Amerikaanse neger er zich van bewust is geworden dat 'black is beautiful', noemt hij zichzelf bewust zwart. Inmiddels lijkt er zelfs sprake van enig cultureel imperialisme. De term wordt ook van toepassing verklaard op alle etnische minderheden, dus met inbegrip van Zuid-europeanen, Turken en Arabieren. Binnen ditzelfde denkkader past ook de term blanke niet meer zo goed, en wordt steeds vaker over witte mensen en scholen gesproken.
2. If men define situations as real, they are real in their consequences. Deze stelling werd door W. I. Thomas naar voren gebracht op een conferentie in 1938, geciteerd door J. Madge (1962).
3. Gegevens over het Goudse spreidingsbeleid zijn verkregen tijdens gesprekken met OVB-coördinatrice Liesbeth Vervoorn. Zij speelt al geduren-

de vele jaren een belangrijke rol in het Goudse spreidingsbeleid.

Literatuur

- Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel. *De hele wereld in school*. Amsterdam: ABOP, z.j.
- Anrig, G., Educational standards, testing and equity. *Phi Delta Kappan*, 1985, 66, 623-625.
- Blauw, P. W. & S. J. Ravenstein-Willis, *Buitenstaanders in een buitenwijk*. Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam: 1984.
- Braddock, J. H., School Desegregation and Black Assimilation, *Journal of Social Issues*, 1985, Vol. 41, No. 3, 9-22.
- Braddock, J. H. & J. M. McPartland, The Social and Academic Consequences of School Desegregation. *Equity and Choice*, February 1988, Vol. IV.
- Braster, J. F. A., *De kwaliteit van het openbaar onderwijs*. Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit Rotterdam, maart 1988.
- Brookover, W. B. & E. L. Erickson, *Sociology of Education*. The Dorsey Press, Homewood: Illinois, 1975.
- Bruce La Pierre, D., The St. Louis Plan: Substantial Achievements and Unfulfilled Promises. *Equity and Choice*. February 1988, Vol. IV.
- Bruyne, D. de, *Niet Samen, Maar Apart? "Bruine" versus "blanke" scholen*. Doctoraalscriptie Onderwijskunde Rijksuniversiteit Leiden, april 1988.
- Carithers, M. W., School Desegregation and Racial Cleavage, 1954-1970: A review of the Literature. *Journal of Social Issues*, 1970, Vol. 26, No. 4.
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistisch zakboek 1987*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1987.
- Coleman, J. S., Families and Schools. *Educational Researcher*, 1988, August-September, 32-38.
- Crain, R. L. & R. E. Mahard, Desegregation and Black Achievement. A review of the research. *Law and Contemporary Problems*, Summer 1979, Vol. 42, No. 3, 17-56.
- Davis, J. A., The Campus as a Frog Pond: An Application of the Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *American Journal of Sociology*, 1966, 72, 17-31.
- Dors, H. G., Structurele belemmeringen voor etnische minderheidsgroepen in het onderwijs. *Migrantenstudies*, 1988, 4, nr. 1, 37-49.
- Epstein, J. L., After the Bus Arrives: Resegregation in Desegregated Schools. *Journal of Social Issues*, 1985, Vol. 41, No. 3, 23-43.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen, *De Cultureel-Etnische Situatie op OVB-scholen*. Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht: 1986.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: ITS, 1983.
- Fordham, S., Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review*, February 1988, Vol. 58, No. 1, 54-84.
- Fuller, M., Black girls in a London Comprehensive. In: A. James & R. Jeffcoate (Eds.), *The School in a Multicultural Society*. London: Open University Press, 1981.
- Gemeente Rotterdam, *Leegloop en toeloop: Nota over de bevolkingsbewegingen in Rotterdam*. Rotterdam: 1979.
- Gemeente Rotterdam, *Evenredige verdeling: kleur en/of kansen?* Rapport van de werkgroep Schoolpopulatie, Rotterdam: 1987.
- Graaf, P. M. de, *De invloed van culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht: 1987.
- Hawley W. & S. Rosenholtz, *Achieving Quality Integrated Education*. National Education Association, Washington: 1986.
- Herfs, P. G. H., *Opvang van allochtone leerlingen in het Utrechts Voortgezet Onderwijs*, Vakgroep Onderwijskunde. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht: 1987.
- Jencks, Chr., e.a., *Inequality*. New York: Basic Books, 1972.
- Jong, M. J. de, (m.m.v. J. M. van der Tas) *Wat hebben zij bereikt?* Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam: 1982.
- Jong, M. J. de, *Herkomst, kennis en kansen*. Lisse: Swets Zeitlinger, 1987.
- Madge, J., *The Origins of Scientific Sociology*. New York: The Free Press, 1962.
- Marwijk Kooy - Von Baumhauer, L. van, *Scholen verschillen*. Rotterdam: 1984.
- McPartland, J. & J. Braddock, Going to college and getting a good job: The impact of desegregation. In: W. D. Hawley (Ed.) *Effective School Desegregation*. (pp. 141-154). Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Mee, G. van der, Kritische Reacties op Amsterdamse Nota. *Het Schoolblad*, 1988, 3, 4 februari, 24-25.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
- Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf*. Harlingen: Flevo-druk, 1984.
- Michael, J. A., High School Climates and Plans for Entering College. *Public Opinion Quarterly*, 1961, 585-595.
- Miedema, W., Instellen van schoolwijken heilloze weg. *Samenwijs*, 1988, 8, nr. 8, april, 290-292.
- Mortimore P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob, *School Matters*. Somerset: Open Books, 1988.
- Orfield, G., School Desegregation in the 1980s.

- Equity and Choice*, February, 1988, Vol. IV, 25-28.
- Parreren, C. F. van, De invloed van sociaal milieu en onderwijs op de cognitieve ontwikkeling van het kind. In: K. Doornbos (red.), *Naar rechtvaardig onderwijs*. Baarn: Ambo, 1982.
- Penninx, R., De mythe van verkleurend Nederland. *Intermediair*, 1984, 20, nr. 11.
- Pettigrew T. F., The Negro and Education: Problems and Proposals. In: I. Katz & P. Gurin (Eds.), *Race and the Social Sciences*. New York: Basic Books Inc. 1969.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore & J. Ouston, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerset: Open books, 1979.
- Scheerens, J., *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1987.
- Scheirer, M. A. & R. E. Kraut, Increasing Educational Achievement via Self Concept Change. *Review of Educational Research*, 1979, Vol. 49, 131-150.
- Schofield J. W. & H. A. Sagar, Peer Interaction Patterns in an Integrated Middle School. *Sociometry*, 1977, Vol. 40, No. 2, 130-138.
- Schoolraad Kleuter/Lager Onderwijs, *Beleidsadviezen aan het gemeentebestuur van Gouda*. Gouda, 31 augustus 1980.
- Scott, R. R. & J. M. McPartland, Desegregation as National Policy: Correlates of Racial Attitudes. *American Educational Research Journal*, Fall 1982, Vol. 19, No. 3, 397-414.
- Slavenburg, J. H., *Onderwijsstimulering en gezinsactivering: effecten van programma's van het project Onderwijs en Sociaal Milieu op de schoolprestaties van eersteklassers lager onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO/OSM, 1986
- Slavin, R. E., Cooperative Learning and Desegregation. In: W. D. Hawley (Ed.), *Effective School Desegregation* (pp. 225-244). Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Sowell, T., *Ethnic America*, New York: Basic Books, 1981.
- St. John, N. H., *School Desegregation: Outcomes for Children*. New York: Wiley & Sons, 1975.
- Taylor, W. L., Brown in Perspective. In: W. D. Hawley (Ed.), *Effective School Desegregation* (pp. 15-34). Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Teunissen, J., *Etnische relaties in het basisonderwijs. "Witte" en "zwarte" scholen in de grote steden*. Wageningen: 1988.
- Verkuyten M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint, 1988.
- Wijnstra, J., Leesvaardigheid van Nederlandse cumi-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.
- Willis, P., *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.
- Wilson, A. B., Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 1959, 836-845.
- Wilson, W. J., The Urban Underclass. In: L. W. Dunbar (Ed.) *Minority Report*, New York: 1984.
- Wortman, P. M. & F. B. Bryant, School Desegregation and Black Achievement. An Integrative Review. *Sociological Methods & Research*. 1985, Vol. 13, No. 3, 289-324.

Curriculum vitae

M. J. de Jong (1944) heeft na het behalen van de akte M.O.-A wiskunde, lesgegeven in het voortgezet onderwijs. Van 1973 tot 1979 studeerde hij sociologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Vanaf 1979 werkt hij bij de Sociale Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam, thans als universitair hoofddocent voor het vakgebied sociologie en sociaal beleid, in het bijzonder op het terrein van educatie en cultuur. Hij is in 1987 gepromoveerd op een onderzoek naar de schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Voorts heeft hij gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* en *The Netherlands' Journal of Sociology*.

Adres: Erasmus Universiteit Rotterdam, Afdeling Onderwijsonderzoek, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

Manuscript aanvaard 14-12-'88

Summary

Jong, M. J. de. 'Increasing segregation in Dutch schools: causes, consequences and a possible solution.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 61-73.

In more than 100 Dutch primary schools the percentage of migrant pupils is higher than 80. This educational apartheid resulted from segregated housing of ethnic minorities and white flight of Dutch people. The article starts with a description of educational desegregation in the United States, and the appraisal of scientific studies into the effects of this policy. More often positive than negative effects are found. The few studies that have been carried out in the Netherlands show the same pattern. Six causal mechanisms are presented that can explain the positive impact of desegregation or the negative impact of segregation on educational careers and social integration of ethnic minorities. The article ends with a brief description of the approach of Gouda, the only town in Holland with a policy of desegregation.

Taaloordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen

R. VAN HOUT en T. VALLEN

Werkverband Taal & Minderheden Faculteit der Letteren, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

S. STIJNEN

Leerstofgebied Sociale Wetenschappen Open Universiteit, Heerlen

Samenvatting

Na een bespreking van Nederlands onderzoek naar de relatie tussen sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen wordt verslag gedaan van een kleinschalig exploratief onderzoek bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse (dialectsprekende en standaardtaalsprekende) leerlingen (n=168), waarin naar oordelen is gevraagd over de drie belangrijkste talen in het basisonderwijs: Nederlands, Engels en de eigen taal. Deze oordelen hadden betrekking op deelaspecten van het conglomeraat sociaal-culturele oriëntatie: taalgebruik in verschillende situaties, evaluaties van de talen zelf, oriëntatie op en zelfvertrouwen in de talen en de ouderlijke stimulering inzake het leren van de drie betrokken talen. Aan de leerkrachten van de kinderen werd per individuele leerling een oordeel over de taalvaardigheid Nederlands gevraagd. Over alle drie de talen blijken de allochtone leerlingen een positiever oordeel te hebben dan de autochtone leerlingen. Daar staat tegenover dat ze lagere scores hebben met betrekking tot zelfvertrouwen. Dit patroon wijst eerder op taalonzekerheid bij allochtone leerlingen dan op een uitgebalanceerde attitude ten opzichte van de drie betrokken talen. Zoals verwacht werd de taalvaardigheid Nederlands van de autochtone leerlingen hoger ingeschat dan die van de allochtonen. Verder bleek een redelijk hoge correlatie te bestaan tussen de ontlokte taaloordelen van de leerlingen en de taalvaardigheidsoordelen van de leerkrachten.

1 Inleiding

Een opvallend verschijnsel in taalverwerving is de individuele variatie in het tempo van verwerving en de mate van succes. Deze variatie doet zich voor bij alle vormen van taalverwerving, maar ze is opvallend van omvang bij de verwerving van een tweede taal, zoals bijvoorbeeld bij de verwerving van het Nederlands als tweede taal (T2) door van huis uit niet-Nederlandstalige basisschoolleerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Waar de verwerving van de moedertaal (T1) in de meeste gevallen vanaf de geboorte binnen het gezin via directe en functionele interactie met de primaire sociale omgeving veel uniformer verloopt, kan T2-leren onder zeer uiteenlopende condities en omstandigheden geschieden (cf. Van Els, Bongaerts, Extra, Janssen-van Dielen & Van Os, 1984). Het verschil in tempo/succes tussen T1- en T2-leren vormt een belangrijke verklaringgrond voor de relatief grote aandacht voor factoren die in verband staan met de verschillen in tempo en succes in studies over T2-leren (cf. Extra & Verhoeven, 1985).

Welke factoren liggen nu ten grondslag aan de grote mate van individuele variatie in T2-leersucces? Ten aanzien van het T2-leersucces van allochtone kinderen in het onderwijs worden in de literatuur doorgaans twee clusters van extra-linguïstische variabelen genoemd: *persoonskenmerken* en *omgevingskenmerken* (cf. ACLO-Moedertaal, 1982; Extra & Verhoeven, 1985). Onder de persoonskenmerken vallen bijvoorbeeld sociaal-culturele oriëntatie, leeftijd, T1-achtergrond en persoonlijkheidskenmerken. Aard en mate van contact met 'native speakers', sociaal economische positie van de etnische groep en kwaliteit van het T2-onderwijs worden tot de relevante omgevingskenmerken gerekend.

In deze bijdrage staan oordelen over en in verband met taal van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen centraal. Deze oordelen zijn te beschouwen als een persoonskenmerk. Meer specifiek kunnen ze geschaard worden onder de factor sociaal-culturele

oriëntatie, waarvan ze de talige component uitmaken. In plaats van taaloordelen zouden we ook hebben kunnen spreken van taalattitudes. Om twee redenen is hiervan afgezien. Ten eerste uit een vorm van bescheidenheid. De te presenteren onderzoeksresultaten mochten gezien worden als een eerste aanzet tot diepgaander onderzoek naar de complexe relaties tussen taalattitudes ten opzichte van concurrerende talen en taalvariëteiten. De tweede reden is dat de onderzochte oordelen niet alleen betrekking hebben op evaluatieve uitspraken over talen, maar ook op de oriëntatie op en het zelfvertrouwen in de betreffende talen.

De resultaten die in deze bijdrage aan de orde komen, zijn het resultaat van een beperkt exploratief onderzoek dat in 1987 bij allochtone en autochtone basisschoolleerlingen werd uitgevoerd naar enkele factoren in verband met taal die mogelijk relevant zijn ten aanzien van de verwerving van de drie belangrijkste taalvariëteiten waarmee de leerlingen zowel binnen als buiten school te maken hebben: het (standaard) Nederlands (T1 voor standaardtaalsprekers; T2 voor dialectsprekers en allochtonen), de eigen taal (T1: autochtone (dialect) resp. allochtone minderheidstalen) en het Engels (voor alle leerlingen een vreemde taal). Bedoelde factoren zijn: evaluatieve oordelen over de genoemde talen zelf, oordelen over de oriëntatie op en het zelfvertrouwen in de betreffende talen en oordelen over de stimulering die er van de kant van de ouders ten aanzien van (het leren van) de betreffende talen uitgaat. Daarnaast werd aan de leerlingen een oordeel gevraagd over de mate van T1- en T2-gebruik in uiteenlopende situaties en werd een leerkrachtoordeel ingewonnen over de taalvaardigheid Nederlands van alle deelnemende leerlingen.

In paragraaf 2 wordt allereerst kort ingegaan op de resultaten van enkele Nederlandse taalkundig-onderwijskundige projecten waarin onderzoek is gedaan naar de rol van de sociaal-culturele oriëntatie in het tempo en de mate van succes van taalverwerving (met name de verwerving van het Nederlands). In paragraaf 3 wordt stilgestaan bij de in het onderhavige onderzoek gehanteerde onderzoeksmethode, de dataverzameling en de informanten. Paragraaf 4 biedt een overzicht van de belangrijkste onderzoekresultaten. De slotparagraaf 5 bevat een korte discussie op basis van de belangrijkste resultaten.

Het begrip sociaal-culturele oriëntatie speelt een belangrijke rol in het Nederlandse onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op het T2-leersucces van allochtone kinderen. Zo onderzocht Appel (1984) de sociaal-culturele oriëntatie van 22 Turkse en 21 Marokkaanse kinderen van acht tot dertien jaar oud door middel van een semi-gestructureerd interview in combinatie met een plaatjesboek waarin typisch Nederlandse en typisch Turkse/Marokkaanse onderwerpen waren afgebeeld. Het interview was gericht op onderwerpen als school, sociale contacten, religie, eetgewoonten, markt/winkels en kleding. Om een 'sociaal-culturele score' voor ieder kind vast te stellen werden slechts de reacties op drie van de vele items in het plaatjesboek gebruikt, omdat ervan werd uitgegaan dat deze op ondubbelzinnige wijze rechtstreeks in verband konden worden gebracht met de meerderheids- en minderheidscultuur: (a) het al dan niet eten van varkensvlees, (b) het al dan niet dragen van traditionele kleding door de moeder en (c) het al dan niet bidden van de Islamitische gebeden. De uitkomsten op dit drietal items werden gewogen en gesommeerd. Appel komt tot de slotsom dat er geen dan wel hooguit een zeer zwakke correlatie bestaat tussen de op deze wijze vastgestelde culturele oriëntatie en de T2-vaardigheid van de onderzochte kinderen.

Lalleman (1986) onderzocht aspecten van sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid Nederlands bij 20 Turkse kinderen (6-7 jaar oud) die in Nederland waren geboren. Gegevens over sociaal-culturele oriëntatie werden verzameld door middel van interviews (in het Turks) met de ouders van de kinderen over uiteenlopende onderwerpen als werk, vrije tijd, religie en toekomstverwachtingen. Lalleman maakt een onderscheid tussen sociale, culturele en psychologische 'afstand' van de ouders ten aanzien van Nederland en Nederlanders. Sociale afstand verwijst naar intensiteit van contacten met Nederlanders en de kennis van Nederlandse aangelegenheden, culturele afstand naar de mate waarin elementen van de Islamitische en Turkse cultuur zoals religie, bepaalde gewoonten e.d., geïmplementeerd worden en psychologische afstand naar gevoelens van discriminatie. Lalleman vond een significant verband tussen de eerste

twee factoren en de gemeten T2-vaardigheid van de kinderen; tussen psychologische afstand en taalvaardigheid Nederlands werd geen significante correlatie gevonden. Sommige van de vragen die in verband met gevoelens van discriminatie aan de ouders werden gesteld waren echter nogal vaag of suggestief.

Vermeer (1986) bestudeerde de sociaal-culturele oriëntatie van 16 Turkse en 16 Marokkaanse kinderen (6-7 jaar oud) aan de hand van een vragenlijst die door de leerkrachten van die kinderen werd ingevuld. Er werden zes socio-culturele en contact-variabelen onderscheiden: 1. taalkeuze, 2. motivatie en 3. contacten met Nederlandse kinderen van de kant van de kinderen, en 4. T2-vaardigheid, 5. attitude tegenover school en 6. contacten met Nederlanders van de kant van de ouders. Er werden redelijk hoge correlaties gevonden tussen het niveau van T2-vaardigheid van de kinderen en hun keuze voor het spreken van Nederlands met broers en zussen, hun contacten met Nederlandse leeftijdgenoten, de contacten met Nederlanders van de ouders en het niveau van taalvaardigheid Nederlands van de ouders. Deze factoren hebben allemaal te maken met de taalinput die de kinderen krijgen en hun taalomgeving. De motivatie van de kinderen om Nederlands te leren en de attitude van de ouders tegenover school bleken van ondergeschikt belang voor de mate van T2-leersucces van de kinderen. Vermeers resultaten laten zien dat het met het oog op het onderzoeken van de relatie tussen sociaal-culturele factoren en T2-vaardigheid van belang is een onderscheid te maken tussen sociaal-culturele, motivationele en contact-factoren van kinderen en ouders.

Broers, Van den Bosch & Verhoeven (1987) onderzochten de relatie tussen de mondelinge T2-vaardigheid van Turkse en Marokkaanse kinderen van vijf, zeven en negen jaar oud ($n = \text{resp. } 24 + 25, 27 + 22 \text{ en } 23 + 24$) en een aantal uiteenlopende maten voor taalaanbod en sociaal-culturele oriëntatie. Ter bepaling van de factor taalaanbod Nederlands werd informatie ingewonnen over verblijfsduur in Nederland en in het Nederlandse onderwijs en over het percentage Nederlandse kinderen in de klas. Daarnaast werden via schriftelijke vragen aan de leerkrachten en mondelinge vragen aan de leerlingen gegevens hierover verzameld. Op laatstgenoemde wijze werd ook informatie verkregen over de oriëntatie

tegenover de Nederlandse taal en cultuur. Ter bepaling van de oriëntatie tegenover zowel de Nederlandse als de Turkse/Marokkaanse taal/cultuur werd verder per cultuurgroep gebruik gemaakt van 12 items van de Cultuur Attitude Schaal (CAS) van Broeder (1984). Bij deze procedure moeten kinderen aan de hand van 'smile-gezichtjes' op een vijfpuntsschaal aangeven hoe ze een getekend test-item waarden dat representatief is voor de Turkse (resp. Marokkaanse) en de Nederlandse cultuur. Uit het onderzoek werd geconcludeerd dat taalaanbod en culturele oriëntatie een sterke invloed hebben in met name de eerste fase van de verwerving van het Nederlands. Zowel bij de vijf- als bij de zevenjarigen blijken zowel taalaanbod als oriëntatie een uiterst belangrijke rol te spelen in het tempo van T2-verwerving. Bovendien blijkt niet alleen bij de beide jongste groepen informanten maar ook bij de negenjarigen een positieve oriëntatie op de eigen cultuur een gunstig effect te hebben op T2-verwerving. De invloed van de taalaanbodfactoren is op negenjarige leeftijd echter geheel verdwenen.

Nederlandse studies waarin de relatie tussen sociaal-culturele oriëntatie en de taalvaardigheid van kinderen in zowel T1 als T2 aan de orde komt zijn een zeldzaamheid. Als onderdeel van zijn onderzoek naar de T2-verwerving door Turkse kinderen verzamelde Verhoeven (1987) gegevens over de sociaal-culturele oriëntatie van zesjarigen bij de leerkrachten en de ouders van de betreffende kinderen en bij de kinderen zelf. Dit geschiedde door middel van semi-gestructureerde interviews met de ouders en de kinderen, vragenlijsten voor de leerkrachten en 24 items (12 Turkse en 12 Nederlandse stereotypen) geselecteerd uit de reeds genoemde CAS van Broeder (1984). Er werd een significante samenhang geconstateerd tussen de sociaal-culturele oriëntatie en de mondelinge vaardigheid en leesvaardigheid in T2, terwijl slechts een zwakke correlatie werd gevonden met dezelfde vaardigheden in T1.

In het kader van zijn studie naar de effecten van het experimentele bilinguaal-biculturele programma dat binnen het bekende Project Moedertaalklassen voor Turkse en Marokkaanse kinderen in enkele Enschedese basisscholen werd uitgevoerd, legde Teunissen (1986) de experimentele groep Turkse kinderen en een controlegroep (participerend in een

doorsnee monolinguaal-monocultureel programma) paren plaatjes voor waarop Nederlandse en Turkse stereotypen stonden afgebeeld. De kinderen konden hun voorkeur uitspreken voor het Nederlandse dan wel het Turkse item of geen voorkeur kenbaar maken. De experimentele groep bleek volgens Teunissen (1986) een meer uitgebalanceerde attitude tegenover beide culturen te bezitten dan de controlegroep. Helaas correleerde Teunissen deze bevinding niet met de resultaten die de kinderen behaalden op afgenomen T1- en T2-tests. Oppervlakkige inspectie laat echter zien dat de experimentele groep betere resultaten op deze tests behaalde.

Hoewel de resultaten van de besproken onderzoeken verre van eenduidig zijn, blijkt in de meerderheid van de gevallen dat een positieve oriëntatie ten aanzien van zowel de meerderheids- als de minderheidscultuur een positief effect sorteert ten aanzien van T2-leersucces. Het warrige beeld dat bij een poging tot vergelijking van de onderzoeksresultaten te voorschijn komt, lijkt vooral veroorzaakt te worden door de pluriforme en soms tamelijk naïeve en oppervlakkige operationalisaties van de factor sociaal-culturele oriëntatie. Meestal wordt daarbij een combinatie gemaakt van reacties van de informanten zelf met die van leerkrachten en/of ouders. Bij onderzoek onder jonge kinderen is dit uiteraard ook noodzakelijk, maar het is daarbij de vraag of de relevant geachte kenmerken op een valide manier geoperationaliseerd zijn.

Onderzoek onder (oudere) kinderen, waarbij uitsluitend gebruik wordt gemaakt van informatie die de informanten zelf verstrekken, lijkt daarom geboden. In het onderhavige onderzoek is een bescheiden eerste poging daartoe ondernomen. Daarnaast is niet gekozen voor een globale operationalisatie van het omvattende begrip 'sociaal-culturele oriëntatie', maar is het accent gelegd op de factor taal. Er is gekozen voor een opzet die aansluit bij het sociaal-psychologisch gericht onderzoek naar taalattitudes en motivatie voor het leren van een tweede dan wel vreemde taal, dat vooral in Canada en de Verenigde Staten school heeft gemaakt (cf. Gardner, 1985).

3 Methode

3.1 Informanten

De totale onderzoekspopulatie bestond uit 168 leerlingen uit groep 7 van 10 basisscholen in de provincie Noord-Brabant: 67 allochtone leerlingen en 101 autochtone, waarvan 78 jongens en 90 meisjes. De allochtone groep omvatte 36 Turkse en 31 Marokkaanse kinderen, die allen langer dan zes jaar in Nederland verbleven en minimaal zes jaar aan het Nederlandse onderwijs deelnamen. Het is opvallend dat in nagenoeg alle gevallen in 'minderheden-onderzoek' waarin autochtone leerlingen met allochtone worden vergeleken, om welke curieuze redenen dan ook, binnen de autochtone groep niet gedifferentieerd wordt naar taalachtergrond. Terwijl thuistaal toch algemeen als een belangrijke variabele voor taalleersucces en schoolsucces wordt beschouwd en in de wetenschap dat de Nederlandse taalgemeenschap een heterogeen karakter draagt, worden sprekers van het Nederlands niettemin als een homogene taalgroep behandeld. In het onderhavige onderzoek is met deze heterogeniteit wel rekening gehouden. Binnen de autochtone onderzoekspopulatie spreken 15 kinderen van huis uit een Brabants dialect en 86 de Nederlandse standaardtaal. Binnen de Marokkaanse groep leerlingen kon helaas niet gedifferentieerd worden naar Marokkaans-Arabisch sprekenden en Berbersprekenden. Het inwinnen van informatie hieromtrent middels een beperkte schriftelijke vragenlijst die bij kinderen in de klas situatie wordt afgenomen bleek onmogelijk.

3.2 Instrumenten

Alle informanten vulden een uitgebreide schriftelijke vragenlijst in die uit verschillende delen bestond. Een gedeelte van de door Kerkhoff, Van Hout en Vallen (1988) gebruikte vragenlijst werd bij de samenstelling van dit instrument als uitgangspunt genomen alsook de vragenlijst ontwikkeld door Gardner (Gardner, 1985). Uiteraard vond op een aantal punten uitbreiding, bijstelling en toespitsing plaats.

In het eerste deel van de vragenlijst werden vier algemene vragen gesteld waarvan er twee betrekking hadden op de taalachtergrond van de leerling, één op diens verblijfsduur in Nederland en één op de sekse van de leerling. In het tweede deel moesten de leerlingen middels

de beantwoording van 18 vragen directe oordelen op een vijfpuntsschaal geven die in relatie stonden tot het (standaard) Nederlands. Daarbinnen werden vijf onderdelen onderscheiden: (a) evaluatieve oordelen over de Nederlandse taal, (b) oriëntatie op het Nederlands (in termen van het belang van het leren van die taal), (c) zelfvertrouwen in het Nederlands en (d) stimulering die van de ouders uitgaat voor het leren van het Nederlands. In deel drie en vier van de vragenlijst werden exact dezelfde vragen gesteld over resp. het Engels en de eigen taal (T1). Deel vier hoefde uiteraard niet te worden ingevuld door de kinderen die zeiden van huis uit de Nederlandse standaardtaal te spreken, omdat die informatie immers al via deel twee beschikbaar was. Aan het deel over de eigen taal waren verder nog vragen toegevoegd waarmee nagegaan werd welke taal de betreffende kinderen meestal spraken met hun ouders thuis, met broertjes en zusjes en met hun beste vrienden/vriendinnen.

Tot slot werd aan de leerkrachten van de deelnemende leerlingen gevraagd per individuele leerling een oordeel te geven over het taalvaardigheidsniveau Nederlands. Ook zij gaven dit oordeel op een vijfpuntsschaal, waarvan ieder alternatief verbaal was toegelicht in termen van produktieve en receptieve mondelinge en schriftelijke beheersing.

3.3 *Afnameprocedure*

De vragenlijst werd klassikaal in de tien deelnemende klassen bij de 168 kinderen afgenomen. Het invullen van de vragenlijst nam ongeveer 40 minuten in beslag en leverde geen noemenswaardige problemen op. In de tijd dat de kinderen met de vragenlijst bezig waren vulde de leerkracht zijn oordelen over het taalvaardigheidsniveau Nederlands in.

4 *Resultaten*

4.1 *Leerkrachtoordelen taalvaardigheid Nederlands*

Uit Tabel 1 valt af te lezen dat, zoals te verwachten viel, de leerlingen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken het hoogste worden ingeschat door hun leerkracht wat betreft hun taalvaardigheid Nederlands en de beide etnische minderheidsgroepen het laagste. De dialectsprekers nemen een tussenposi-

tie in, maar de afstand tussen de dialectsprekers en de standaardtaalsprekers is geringer dan die tussen de dialectsprekers en de Marokkanen en (met name) de Turken. Een variantie-analyse van de scores levert een significant resultaat op voor de onderscheiden taalgroepen ($F = 17.340$, $df = 3,164$, $p = .000$). Een nadere analyse van de gemiddelde scores van de vier onderscheiden groepen wijst verder uit dat zowel de standaardtaalsprekers als de dialectsprekers significant hoger worden beoordeeld dan de Turken. Het verschil tussen de standaardtaalsprekers en de Marokkanen is eveneens significant. De overige vergelijkingen laten geen significante verschillen zien (op grond van Scheffé's toets voor meervoudige vergelijkingen, met een significantieniveau van $p < .10$).

Tabel 1 *Leerkrachtoordelen taalvaardigheid Nederlands*

taalachtergrond		taalvaardigheid Nederlands	
		gem. score	stand.dev.
Turks	(n = 36)	2.25	1.00
Marokkaans	(n = 31)	2.81	1.04
dialect	(n = 15)	3.33	.98
Nederlands	(n = 86)	3.62	1.00
totaal	(n = 168)	3.15	1.15

4.2 *Taalgebruik in verschillende situaties*

Opmerkelijk en interessant zijn de verschuivingen die er met betrekking tot het gebruik van de eigen taal en het Nederlands voor beide allochtone groepen geconstateerd kunnen worden naar gelang de situationele context. De Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn samengenomen, omdat er op dit punt geen verschillen aanwezig waren tussen deze beide etnische minderheidsgroepen.

Tabel 2 *Taalgebruik Turken + Marokkanen in verschillende situaties*

	met ouders (n = 67)	met broer(s)/ zus(sen) (n = 65)	met beste vriend(in) (n = 65)
eigen taal	47 (70.1%)	7 (10.8%)	8 (12.3%)
beide talen	19 (28.4%)	21 (32.3%)	16 (24.6%)
Nederlands	1 (1.5%)	37 (56.9%)	41 (63.1%)

Uit Tabel 2 blijkt, dat er in kwantitatieve zin

nauwelijks verschillen bestaan tussen de taalvariëteit(en) die wordt (worden) gebruikt met broers en zussen en met de beste vriend(in): in beide gevallen heeft het Nederlands de overhand. Het meest opvallend is het verschil in taalgebruik binnen het gezin, nl. tussen het taalgebruik met de ouders aan de ene kant en met broer(s) en/of zus(sen) aan de andere kant. Het Nederlands speelt kennelijk in Turkse en Marokkaanse gezinnen een actieve rol, vooral in de verbale interactie tussen broers en zussen (slechts in 10.8% van de gevallen wordt uitsluitend T1 gesproken tegenover 56.9% uitsluitend T2). Daar staat tegenover dat de verbale interactie met de ouders voornamelijk in T1 verloopt, maar kennelijk wordt toch in zo'n 30% van de gezinnen waaruit de deelnemende kinderen stammen ook Nederlands met de ouders gesproken.

De taalgebruikscijfers bij jongere Turkse en Marokkaanse kinderen (6-7 jaar) in een onderzoek (n=32) van Vermeer (1986) laten vergelijkbare uitkomsten zien. Het aandeel Nederlands is geringer, maar dat lijkt verklaarbaar door de jongere leeftijd van de betrokken kinderen. Het beeld dat uit dergelijke cijfers te voorschijn komt is dat van een successieve verwerving van twee talen. De etnische groepstaal is de taal van de primaire socialisatie; het aanbod Nederlands komt tot stand en neemt toe in de loop van de tijd via Nederlandstalige leeftijdgenoten, volwassenen buiten het gezin, de school, de media en vooral ook via broers en zussen. Uit de literatuur blijkt dat oudere broers en/of zussen een belangrijke rol spelen bij de overdracht en de verwerving van een tweede taal, die als dominante taal van de omgeving functioneert (cf. Bettoni, 1986).

4.3 De taaloordelen van de leerlingen

Ten behoeve van de analyses werden alle vragen gehercodeerd van negatief naar positief. De analyse van de onderdelen van de vragenlijst liet een acceptabele homogeniteit zien voor de vragenclusters betreffende de *evaluatieve oordelen over de taal* (onderdeel (a), 6 vragen), *zelfvertrouwen* (onderdeel (c), 3 vragen) en *ouderlijke stimulering* (onderdeel (d), 3 vragen) voor alle drie de talen. Op basis van de literatuur en de opzet van de vragenlijst (cf. Gardner, 1985), luidde de verwachting dat de zes gestelde vragen met betrekking tot de oriëntatie in twee groepen uiteen zouden val-

len, nl. in vragen die betrekking hadden op een instrumentele oriëntatie (taal als middel of instrument om een specifiek doel te bereiken, bijvoorbeeld maatschappelijk succes) en in vragen die betrekking hadden op een integratieve oriëntatie (taal als symbool voor het deel uitmaken van een sociale groep). De analyses (itemanalyses en factoranalyses) gaven echter aan dat een meer gedetailleerde indeling moest worden gemaakt, nl. in drie clusters van telkens twee vragen, die als volgt kunnen worden aangeduid:

oriëntatie I: instrumentele oriëntatie op de betrokken taal met het oog op maatschappelijk succes in het algemeen;

oriëntatie II: instrumentele oriëntatie op de betrokken taal met het oog op persoonlijk succes;

oriëntatie III: integratieve oriëntatie op de betrokken taal.

In de verdere analyses worden derhalve in totaal zes factoren onderscheiden.

In de literatuur over taalattitudes komt als algemeen gegeven naar voren dat de dominante taal over het algemeen positiever beoordeeld wordt dan de gedomineerde taal, ook door moedertaalsprekers van de gedomineerde taal zelf (cf. Ryan, 1979) en dan vooral wanneer de attitudes betrekking hebben op de status van de betrokken talen. Deze hogere waardering van de dominante taal wordt al op jonge leeftijd bij kinderen die van huis uit de gedomineerde taal spreken, aangetroffen (cf. Day, 1982).

Hoe zou zich nu het Engels ten opzichte van het Nederlands verhouden in de verschillende groepen kinderen? Het Engels is voor alle kinderen een vreemde taal, maar deze taal zou een hoge evaluatieve waardering kunnen hebben vanwege de sterke invloed van het Engels via de media en de muziek. De resultaten voor het Nederlands en het Engels op het onderdeel van de evaluatieve oordelen over de taal (onderdeel (a)) staan vermeld in Tabel 3.

Een variantie-analyse van de evaluatieve oordelen met betrekking tot de factoren taalachtergrond (vier groepen) en beoordeelde taal (Nederlands versus Engels) laat een significant effect zien voor beide factoren, terwijl de interactie niet significant is. Dat wijst erop, dat alle taalgroepen het Engels consistent hoger waarderen dan het Nederlands. Er zijn echter verschillen tussen de taalgroepen in de

Tabel 3 *Evaluatieve oordeel over het Nederlands en Engels door de vier taalgroepen*

	taalachtergrond			
	Turks	Marokkaans	dialect	Nederlands
beoordeelde taal	(n=36)	(n=31)	(n=15)	(n=85)
Nederlands	3.852	3.780	3.256	3.616
Engels	4.185	3.903	3.756	3.912
taalachtergrond :	F = 6.17	df=3,163	p < .001	
beoordeelde taal :	F = 23.13	df=1,163	p < .001	
interactie:	F = 1.50	df=3,163	p > .050	

mate van waardering van beide talen. Het meest in het oog springt de relatief lage waardering van de dialectsprekers voor zowel het Engels als het Nederlands, terwijl de allochtone taalgroepen voor beide talen een hoge waardering laten zien. Ook wanneer de uitkomsten voor de eigen taal in de analyse betrokken worden, blijft dit beeld overeind. De allochtone groepen geven beoordelingen over de betrokken talen die over de hele linie positief zijn en dat geldt vooral in vergelijking met de dialectsprekers die over de hele linie negatiever oordelen. De oordelen over de eigen taal blijken gemiddeld voor elke taalgroep op het niveau te liggen van de beoordeling van de dominante taal, het Nederlands (Turkse kinderen: 3.910 voor de eigen taal vs. 3.852 voor het Nederlands; Marokkaanse kinderen, resp. 3.656 en 3.780; dialectsprekers resp. 3.256 en 3.256).

Deze uitkomsten wijzen op een beoordelingsmechanisme waarop in de literatuur tot nu toe nauwelijks gewezen wordt: de evalua-

tieve beoordelingen van meerdere concurrerende of coëxisterende talen kunnen in hun geheel dalen of stijgen en aldus laag of hoog zijn afhankelijk van de taalachtergrond en sociale status van de groep die een bepaalde taal als eerste taal gebruikt. Dit mechanisme laat onverlet dat er relatieve evaluatieverschillen tussen de talen kunnen bestaan. Dat blijkt in de uitkomsten uit de consistent hogere scores voor het Engels.

In Tabel 4 zijn de scores te vinden voor de zes factoren uit de vragenlijst voor het Nederlands, opgesplitst naar taalachtergrond. Het evaluatieve oordeel ten aanzien van het Nederlands is reeds naar aanleiding van Tabel 3 aan de orde geweest. De uitkomst van de variantie-analyse in Tabel 4 laat zien dat er significante verschillen ($p < .001$) tussen de groepen bestaan, die vooral veroorzaakt worden door het relatief lage oordeel dat de dialectsprekers over het Nederlands hebben.

Oriëntatie I, II en III en (ouderlijke) stimulering laten evenals het evaluatieve oordeel de

Tabel 4 *Vergelijking van de scores op de factoren in de vragenlijst wat betreft het Nederlands voor de vier onderscheiden taalgroepen*

factor	taalachtergrond			
	Turks	Marokkaans	dialect	Nederlands
evaluatief oordeel	3.852	3.780	3.256	3.616
oriëntatie I	4.194	3.952	3.767	4.134
oriëntatie II	3.037	2.957	2.489	2.713
oriëntatie III	3.870	3.828	3.467	4.004
zelfvertrouwen	3.638	3.796	4.267	4.043
stimulering	3.944	3.911	2.844	3.457
evaluatief oordeel :	F = 6.54	df=3,164	p < .001	
oriëntatie I :	F = 1.48	df=3,164	p > .050	
oriëntatie II :	F = 1.84	df=3,164	p > .050	
oriëntatie III :	F = 2.81	df=3,164	p < .050	
zelfvertrouwen :	F = 3.44	df=3,163	p < .050	
stimulering :	F = 6.28	df=3,163	p < .001	

Tabel 5 *Vergelijking van de scores op de factoren in de vragenlijst voor Turken en Marokkanen samen wat betreft het Nederlands en de eigen taal*

factor	beoordeelde taal		t-waarde	df	p
	eigen taal	Nederlands			
evaluatief oordeel	3.790	3.826	-0.37	65	> .050
oriëntatie I	3.336	4.082	-4.70	66	< .001
oriëntatie II	3.020	3.000	0.23	66	> .050
oriëntatie III	3.881	3.851	0.30	66	> .050
zelfvertrouwen	3.404	3.712	-2.11	65	< .050
stimulering	4.086	3.929	1.24	65	> .050

laagste score voor de dialectsprekers zien. Op de eerste twee oriëntatiefactoren, die beide betrekking hebben op instrumentele oriëntatie, zijn er geen significante verschillen tussen de groepen. Door alle groepen wordt de waarde van het Nederlands voor algemeen maatschappelijk succes hoog aangeslagen. De scores voor integratieve oriëntatie (oriëntatie III) leveren wel een significante resultaat op, dat voornamelijk op rekening komt van de lage scores van de dialectsprekers (cf. Lieberson, 1970). Dit gegeven is interessant, omdat er in de literatuur vanuit wordt gegaan dat de integratieve oriëntatie op het leren van een taal een sterkere invloed op taalleersucces heeft dan een instrumentele (zie o.a. de overzichtsstudies van Gardner, 1985 en Knops, 1987). Ook ten aanzien van de factor zelfvertrouwen zijn er significante verschillen ($p < .05$) tussen de groepen. Zoals te verwachten viel, hebben de beide autochtone groepen naar hun eigen oordeel meer zelfvertrouwen in het Nederlands dan de beide allochtone. Daarbij springt in het oog dat de dialectsprekers relatief het meeste zelfvertrouwen zeggen te hebben (meer nog dan de standaardtaalsprekers voor wie het Nederlands toch de T1 is). Tot slot kunnen blijkens Tabel 4 significante verschillen tussen de groepen geconstateerd worden met betrekking tot de stimulering van de kant van de ouders ten aanzien van het (leren van) Nederlands ($p < .001$). De Turkse en de Marokkaanse leerlingen ontvangen in dat opzicht meer stimulering dan de standaardtaalsprekers en (met name) de dialectsprekers.

Hoe verhouden zich in de allochtone groep de taaloordelen over het Nederlands ten opzichte van die over de eigen taal? De scores op de zes factoren uit de vragenlijst voor zowel het Nederlands als de eigen taal zijn te vinden in

Tabel 5.

Een globale vergelijking van de scores op de zes factoren in Tabel 5 leidt tot de conclusie dat er geen sprake is van een sterke differentiatie tussen het Nederlands en de eigen taal. Uit Tabel 5 komen slechts twee significante verschillen naar voren. De oriëntatie op het Nederlands met het oog op maatschappelijk succes (oriëntatie I) is positiever dan het oordeel in dit opzicht ten aanzien van T1. Verder blijkt het oordeel over het zelfvertrouwen in de eigen taal lager te zijn dan het oordeel over het zelfvertrouwen in het Nederlands.

De factor zelfvertrouwen blijkt over de hele linie een duidelijk verschil op te leveren tussen de allochtonen en de autochtonen. Wanneer het zelfvertrouwen in het Nederlands, het Engels en de eigen taal met elkaar worden vergeleken, blijken bij alle drie taalvariëteiten de allochtonen naar eigen zeggen een geringe mate van zelfvertrouwen (en derhalve wellicht een grotere mate van spreekangst) te hebben dan de autochtonen. Hun zelfvertrouwen in het Nederlands is het grootste (3.712), gevolgd door de eigen taal (3.404) en het Engels (3.251).

4.4 *Relatie taaloordelen en taalvaardigheid*

Het aantal kinderen, zeker per taalgroep, is te gering voor een gedetailleerde regressie-analyse met betrekking tot de geschatte taalvaardigheid Nederlands. Een stapsgewijze regressie met als predictoren de taaloordelen met betrekking tot alle drie de betrokken talen levert niettemin bemoedigende uitkomsten op. Met name de predictie van de z-scores voor taalvaardigheid, berekend per klas, blijkt redelijke resultaten op te leveren voor de factoren uit de vragenlijst. Dat geldt in het bijzonder voor de Turkse en Marokkaanse kinderen (resp. een Multiple R van .670 en .644). Dat wijst erop,

dat de ontlokte oordelen een redelijk sterke relatie hebben met de taalvaardigheid Nederlands voor de onderzochte groep allochtone kinderen.

Wanneer we ons beperken tot de oriëntatiefactoren voor het Nederlands en de eigen taal, dan levert een multiple regressie-analyse voor de allochtone kinderen een Multiple R van .458 op. De twee factoren die een significante bijdrage leveren zijn respectievelijk de integratieve oriëntatie op het Nederlands (beta = .292) en de instrumentele oriëntatie wat betreft persoonlijk succes voor de eigen taal (beta = -.475). Niet alleen houdt dit in dat zowel een integratieve als een instrumentele factor in verband staan met taalvaardigheid Nederlands, het houdt tevens in dat ook de oriëntatie op de eigen T1 gerelateerd is aan de mate van succes in T2, het Nederlands.

5 Discussie

Buitenlandse onderzoeksresultaten over processen van taalverschuiving en taalverlies zijn weinig hoopgevend voor de overlevingskansen van etnische groepstalen. Dat blijkt vooral uit het verdwijnen van minderheidstalen in klassieke immigratielanden als Canada, Australië en de Verenigde Staten (cf. Clyne, 1982; Fishman, 1985; De Bot, 1987). De kansen op taalbehoud blijken gering in een situatie waarin er sprake is van een successieve verwerving van twee talen bij kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status, waarbij de eerst verworven taal fungeert als etnische groepstaal van beide ouders en de tweede taal als dominante omgevingstaal. Het probleem voor deze kinderen is dat taalbeheersing en taalontwikkeling primair geïnterpreteerd worden vanuit het perspectief van de dominante omgevingstaal, in het onderhavige geval het Nederlands. Er is weinig aandacht of interesse voor het gebruik en de status van de gedomineerde taal, de etnische groepstalen. In dat perspectief van de ondergang van etnische groepstalen past de opvatting dat meertaligheid nadelig uitpakt, een opvatting die overduidelijk aanwezig is bij Nederlandse leerkrachten. Molony en Pechler (1982) stelden vast dat 75% van de Nederlandse leerkrachten van Molukse kinderen het gebruik van twee talen nadelig vond voor de cognitieve ontwikkeling van de betrokken

leerlingen. Van de Wetering (1986) constateert dat Nederlandse leerkrachten negatief oordeelden over handhaving van etnische groepstalen.

Er ontstaat echter een ander perspectief wanneer het Engels in het geding komt. Het Engels is ten opzichte van het Nederlands in een aantal opzichten een dominante taal. Dat komt tot uitdrukking in de positieve taaloordelen van de onderzochte kinderen en dat komt zeker ook tot uitdrukking in de invoering van het vak Engels op de basisschool. De waardering van tweetaligheid is meer een sociale dan een cognitieve kwestie.

Deze constatering ondersteunt het belang van verder sociaal-psychologisch onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en attitudes, oriëntatie en zelfvertrouwen van allochtone leerlingen met betrekking tot de eigen taal en het Nederlands. Het blijkt dat hun oordelen in verband met taal duidelijk afwijken van de Nederlandse kinderen die een autochtoon dialect spreken. Kenmerkend zijn hun relatief positieve oordelen met betrekking tot waardering en oriëntatie van alle drie de onderzochte talen: hun eigen taal, het Nederlands en het Engels. Daar staat tegenover dat hun zelfvertrouwen in elk van de drie onderzochte talen laag is, zelfs in hun eerste taal. Mogelijk zijn hun positieve oordelen het gevolg van onzekerheid in zowel de eerste als de tweede taal en is de gelijke beoordeling van de eigen taal en het Nederlands eerder een gevolg van die onzekerheid dan het gevolg van een uitgebalanceerde of evenwichtige attitude ten opzichte van beide talen.

Literatuur

- ACLO-Moedertaal, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Enschede: SLO, 1982.
- Appel, R., *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second language acquisition*. Dordrecht: Foris, 1984.
- Bettoni, C., Italian language attrition in Sydney: the role of birth order. In: C. Bettoni (Ed.), *Altro Polo: Italian abroad*. Sydney: University of Sydney, 1986.
- Boers, M., L. van den Bosch & L. Verhoeven, Taal-aanbod en culturele oriëntatie als voorspellert van tweede taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1987, 9(2), 166-180.
- Bot, K. de, Taalbehoud, taalonderhoud en OETC. *Levende Talen*, 1987, 418, 108-112.

- Broeder, P., *Een cultuur attitudeschaal voor Turkse en Marokkaanse kinderen: de constructie van een instrument*. Nijmegen: K.U.N.-I.T.T., 1984.
- Clyne, M., *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine Publications, 1982.
- Day, R., Children's attitudes toward language. In: E. B. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold, 1982.
- Els, Th. van, Th. Bongaerts, G. Extra, A. Janssen-van Dieten & Ch. van Os, *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold, 1984.
- Extra, G. & L. Verhoeven. Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 3-24.
- Fishman, J., *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlijn: Mouton, 1985.
- Gardner, R., *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Kerkhoff, A., R. van Hout & T. Vallen, Attitudes of primary school children and second language proficiency. In: R. van Hout & U. Knops (Eds.), *Language attitudes in the Dutch language area*. Dordrecht: Foris, 1988.
- Knops, U., *Andermans en eigen taal. Een inleiding in de sociale psychologie van taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Lalleman, J., *Dutch language proficiency of Turkish children born in The Netherlands*. Dordrecht: Foris, 1986.
- Lieberson, S., *Language and ethnic relations in Canada*. New York: Wiley, 1970.
- Molony, C. & H. Pechler, *Molukse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs*. Leiden: LICOR, 1982.
- Ryan, E. B., Why do low-prestige languages persist? In: H. Giles & R. StClair (Eds.), *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1979.
- Teunissen, F., *Een school, twee talen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1986.
- Verhoeven, L., *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris, 1987.
- Vermeer, A., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Fac. Letteren, 1986 (dissertatie-uitgave in eigen beheer).
- Wetering, S. van de, *Het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*. Utrecht: Vakgroep Oosterse Talen en Culturen, 1986.

Curricula vitae

R. van Hout (1952) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Was van 1976-1982 werkzaam aan de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde, waar hij sociolinguïstisch onderzoek deed naar stadsdialekten. Werkt sinds 1982 aan de Faculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant aan diverse projecten op het terrein van tweede-taalverwerving en sociolinguïstiek. Zijn meeste publikaties handelen dan ook over deze onderwerpen alsmede over methodologische aspecten van taalgedragsonderzoek.

T. Vallen (1946) studeerde Duits aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, waarbij het accent op algemene taalwetenschap lag. Promoveerde in 1981 met S. Stijnen aan de K.U.N. op een gezamenlijk taalkundig-onderwijskundig proefschrift over de onderwijsproblemen van dialectsprekers. Werkte van 1973-1981 aan de K.U.N. achtereenvolgens bij de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde en het Instituut voor Algemene Taalwetenschap. Sinds 1981 werkzaam aan de Katholieke Universiteit Brabant binnen de Faculteit der Letteren. Publiceerde over sociolinguïstiek, (onderwijs) Nederlands als tweede taal en intercultureel onderwijs.

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren, Werkverband Taal en Minderheden, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

S. Stijnen (1942) studeerde Pedagogische Onderzoeksmethoden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en aan de Katholieke Universiteit Leuven. Promoveerde in 1981 samen met T. Vallen aan de K.U.N. Werkte van 1972 tot heden achtereenvolgens bij het Katholiek Pedagogisch Centrum, het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, de Katholieke Leergangen Tilburg en de Open Universiteit. Momenteel cursusteamleider bij het leerstofgebied Sociale Wetenschappen van de Open Universiteit. Publiceerde over woordenschatmeting, sociolinguïstiek en (taal)onderwijs aan etnische minderheden.

Adres: Open Universiteit, Leerstofgebied Sociale Wetenschappen, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen

Manuscript aanvaard 21-10-'88

Summary

Hout, R. van, T. Vallen & S. Stijnen. 'Language judgments of indigenous and non-indigenous primary school pupils.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 74-84.

After a short review of the results of previous Dutch research on the relationship between socio-cultural orientation and language proficiency, results of a small-scale study on judgments about Dutch, English and first language of 168 primary school children are presented. Subjects were 36 Turkish, 31 Moroccan and 101 Dutch children (15 dialect speakers and 86 speakers of standard Dutch). By means of a questionnaire the pupils were asked to give evaluative reactions with respect to the three languages involved. Questions were included also about language preference in different situations, about integrative and instrumental orientation, self-confidence, and parental encouragement with respect to Dutch, English and first language. The children's teachers gave a judgment of the children's Dutch language proficiency. It turned out that the non-indigenous children have more positive evaluations about all languages than the indigenous pupils. On the other hand, they have less self-confidence in using these languages. This pattern seems to reflect a high degree of linguistic insecurity rather than a balanced attitude towards the languages involved. As expected, the teachers' ratings of Dutch language proficiency were higher for the indigenous groups. High correlations were found between the elicited pupils' judgments and the teachers' ratings of the children's Dutch language proficiency.

Onderwijs aan en met allochtone leerlingen

Onder een 'Kroniek' in een tijdschrift verstaat men volgens Van Dale een rubriek waarin gebeurtenissen, verschenen boeken enz. betreffende een zeker gebied of vak behandeld worden. Het 'gebied' van deze rubriek kan het best omschreven worden als 'onderwijs aan en met allochtone leerlingen'. Onderdelen van het onderwijs aan genoemde leerlingengroep zijn de vakken Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal en cultuur. Aspecten ervan zijn de eerste opvang van zowel onder- als neveninstromers en de bestrijding van achterstand en achterstelling. Bij onderwijs met allochtone leerlingen kan men onder andere denken aan onderwijs in inter-etnisch en intercultureel perspectief, aan de problematiek van meertalig onderwijs en aan die van al of niet etnisch-heterogeen samengestelde schoolpopulaties.

Begonnen wordt met een korte situering in de tijd van het onderwijs aan en met allochtone leerlingen. De meest recente 'gebeurtenissen' met betrekking tot het genoemde onderwijs komen aan de orde bij een bespreking van het falende beleid. Vervolgens komt het onderzoek aanbod, zij het voornamelijk door verwijzingen naar de beschikbare bibliografieën. Ten slotte zullen enige van de meest recente studies en onderzoeksverslagen vermeld worden vooral ter adstruering van het falende beleid.

Een ruim twintig jaar spelend onderwijsfacet

Het begin van wat nu het onderwijs aan en met allochtone leerlingen genoemd kan worden ligt tussen 1965-1967. In die jaren kwam de gezinshereniging bij de mediterrane werknemers opgang. Deze, toen wel 'gastarbeiders' genoemde, migranten werden vanaf 1955 naar Nederland gehaald om op tijdelijke basis de

groeïende naoorlogse economie te voorzien van arbeidskrachten voor het zware, vuile en minst betaalde werk. De komst van hun gezinsleden betekende voor Nederlandse scholen een aanmelding van leerlingen die geen Nederlands spraken.

In het begin van de jaren zeventig gingen scholen zelf mogelijkheden zoeken om de problemen van en met deze 'niet-Nederlandstalige', oftewel 'anderstalige' leerlingen op te lossen. Pas vanaf het schooljaar 1974-1975 begon het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen maatregelen te nemen om de scholen daarbij te helpen. Er kwamen faciliteiten voor extra lessen Nederlands. Onderwijs in eigen taal en cultuur (toen 'bicultureel onderwijs' genoemd) kon een onderdeel worden van het onderwijsprogramma voor de andersstalige leerlingen. Maar tot 1980 droeg het onderwijsbeleid in deze een ad hoc karakter, waarbij de meeste aandacht uitging naar de kinderen van de buitenlandse werknemers. Vanaf 1980 en vooral sinds het verschijnen van de nota 'Culturele Minderheden in het onderwijs' (1981) en het 'Onderwijsvoor-rangsplan' (1982) wordt gepoogd tot een samenhangend beleid te komen gericht op het voorkómen en bestrijden van onderwijsachterstanden bij allochtone en autochtone kansarme groepen (Van den Berg-Eldering, 1986, 175).

Het beleid faalt

In het najaar van 1987 vraagt het kabinet aan de Wetenschappelijke Raad voor het Rege-ringsbeleid om een advies voor het toekomstige minderhedenbeleid. De reden van dit verzoek is dat het slecht gaat met de minderheden, met name op het terrein van het onderwijs. De Sociaal Economische Raad geeft in het advies 'Werkgelegenheidsprogramma minderheden' als haar mening dat, gemeten naar de reële doorstroming, de bedragen gemoeid met het onderwijsvoor-rangsbeleid nog te weinig effect sorteren (SER, 1988). Deze mening wordt onderschreven door de coördinator van de evaluatie van het onderwijsvoor-

rangsbeleid: "Wie had verwacht dat, zo al niet tengevolge van de beleidsmaatregelen, dan toch tengevolge van natuurlijke ontwikkelingen, een althans geleidelijke verbetering van de onderwijssituatie van allochtone leerlingen zou optreden, komt dus bedrogen uit. Noch de langere verblijfsduur, noch de toename van de proportie 'onderinstromers', die van onderop door het Nederlandse onderwijs stromen, noch de toenemende gewenning van scholen aan de aanwezigheid van allochtone leerlingen blijken tot nu toe merkbaar soelaas te bieden" (Kloprogge, 1988, 31). De Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs opent haar 'Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden' met: "De afgelopen jaren zijn er tal van maatregelen getroffen om de problemen bij het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden het hoofd te bieden. Zowel bij de overheid als bij het onderwijsveld bestaat echter de indruk, dat de Nederlandse gemeenschap tekort schiet in de benadering van deze problematiek. Ook de afstemming van reeds genomen maatregelen staat onder kritiek" (ARBO, 1988, 1). Kritiek echter treft ook het ARBO-advies. De Nederlands Katholieke Schoolraad is teleurgesteld in de onderwijskundige onderbouwing van de kern van het advies. Onderwijskundige voordelen van tweetalige modellen worden doorgestreept, omdat niet aan de randvoorwaarden voldaan kan worden. Een empirische onderbouwing dat een indompelingsmethode voor allochtone leerlingen meer kansen biedt, ontbreekt (NKS, 1988). De Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel noemt het ARBO-advies nogal eenzijdig. "Teruggebracht tot z'n kern geeft het vooral de benadering dat allochtone kinderen maar zo snel mogelijk kleine Nederlandertjes moeten worden. De onderwijsachterstand wordt via de tussenstap van taalontwikkeling tot achterstand in het Nederlands teruggebracht" (ABOP, 1988). Het Landelijk Platform Onderwijs Eigen Taal en Cultuur meent dat de ARBO-adviezen op het terrein van het onderwijs in eigen taal en cultuur berusten op onvoldoende inzicht in de functie van dit onderwijs voor de kinderen uit etnische groepen. "De analyse is onzorgvuldig en op een aantal punten ondeugdelijk, de aanbevelingen zijn nauwelijks opbouwend te noemen" (LPOETC, 1988). In feite immers, pleit de

ARBO voor een voortzetting van de falende aanpak door eentaligheid als norm te blijven voorstellen (Hajer, 1988).

De geluiden dat het beleid ten aanzien van allochtone leerlingen tot nu toe gefaald heeft, hoort men ook bij lokale overheden en bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Achttien grote en middelgrote gemeenten constateren in hun Memorandum inzake het minderhedenbeleid in de jaren '90: "Het gevoerde beleid is er tot nu toe niet in geslaagd te voorkomen dat de achterstand van minderheden, met name op de terreinen onderwijs en arbeid, onrustbarend toeneemt" (Memorandum, 1988, 3). In de notitie 'Culturele minderheden in het beroepsonderwijs' wordt gesteld: "De extra ondersteuning van allochtonen in het basisonderwijs en in de eerste fase voortgezet onderwijs bleek echter geen garantie te geven dat allochtonen verder hun weg dan wel vinden" (O&W, 1988a, 1). In de Memorie van toelichting op de begroting van Onderwijs en Wetenschappen voor 1989 leest men: "Bijzondere zorg geldt de ontplooiing van etnische groepen door en in het onderwijs. In het algemene regeringsbeleid is op dit terrein sprake van een nadere bezinning op wat hier aan inspanningen nodig is en waar nog onvoldoende bereikt is. Voor de jaren 90 is ook op het onderwijsterrein die bezinning noodzakelijk" (O&W, 1988b, 3). Toegezegd wordt dat de Tweede Kamer een notitie zal ontvangen over de positie van allochtonen binnen het onderwijsvoorrangsbeleid. "Hierin zullen in onderlinge samenhang de resultaten worden gepresenteerd van een herbezinning op de huidige maatregelen, om de doeltreffendheid te verhogen van het beleid" (O&W, 1988b, 36). Bovendien is de Minister voornemens een discussienota uit te brengen over het toekomstig beleid voor het Onderwijs in eigen taal en cultuur (Kamervragen, 1988).

Overzichten van onderzoek

Een vraag die nu gesteld kan worden is: had dit falend onderwijsbeleid ten aanzien van allochtone kinderen en jongeren in het onderwijs niet voorkomen kunnen worden door het te baseren op onderzoek? Een antwoord op deze vraag moet beginnen met vast te stellen dat het zogenaamde 'minderhedenonderzoek' in het algemeen en met betrekking tot het

onderwijs in het bijzonder nauwelijks tien jaar oud is. Wanneer men enkele pogingen uit de tweede helft van de jaren zeventig om literatuur over en voor het onderwijs aan allochtone leerlingen bij elkaar te brengen (bijv. Egmond-Van Helten, 1975; Kloosterman, 1976 en 1977) nader bekijkt, vindt men daarin naast veel buitenlandse literatuur nauwelijks verslagen van Nederlands onderzoek met uitzondering van wat doctoraal scripties. De aanzet tot onderzoek werd gegeven door de Adviescommissie Onderzoek Culturele Minderheden (ACOM) in het 'Advies onderzoek minderheden'. In een paragraaf gewijd aan 'onderwijs' wordt gesteld: "Tot dusverre is in Nederland betrekkelijk weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar condities en effecten van onderwijs aan minderheden" (ACOM 1979, 45). De ACOM formuleerde toen zelf een twaalfstal onderzoeksvoorstellen op het terrein van het onderwijs (ACOM 1979, 80-81). In 'Een bibliografie van publikaties over onderzoek minderheden, uitgevoerd in opdracht van, of (mede-) gesubsidieerd door de Rijksoverheid: 1978-1984' met in totaal 114 titels hebben volgens het trefwoordenregister er 18 betrekking op het onderwijs (Penninx, 1984). Een 'Overzicht van lopend onderzoek naar de positie van etnische minderheden in de Nederlandse samenleving' vermeldt echter al 61 titels in de paragraaf 'Onderwijs en Taal' (ACOM 1984, 14-21). Een jaar later brengt de ACOM een geselecteerde bibliografie 'Onderzoek Minderheden 1980-1985' uit. In het hoofdstuk 'Onderwijs en Taal' zijn 65 titels opgenomen (ACOM 1985, 85-90). De inleiding tot dat hoofdstuk begint met de volgende bewering: "Waarschijnlijk is er geen ander thema waarnaar zoveel onderzoek is verricht als naar de positie van etnische minderheden in het onderwijs en het daarmee betrekkelijk nauw samenhangende verschijnsel van (tweede) taalverwerving door - met name jonge - allochtonen. In het algemeen kenmerkt het onderwijskundig onderzoek onder deze groepen zich door een betrekkelijk laag abstractieniveau: veel rapporten zijn weliswaar informatief, maar onduidelijk is in hoeverre de uitkomsten ervan zich lenen voor generalisatie. Daarnaast is in de meeste studies lange tijd een zwaarder accent gelegd op de organisatie van het onderwijs voor allochtone kinderen dan op de inhoud en de effectiviteit van dat onderwijs" (ACOM 1985, 83). Deze laatste bi-

bliografie bevat ook nog andere voor het onderwijs relevante thema's, zoals 'Tweede generatie' (27 titels) en 'Cultuur en Identiteit' (24 titels) (ACOM 1985, 51-53; 92-94). Met die over 'Onderwijs en Taal' dan ook al 116 titels. 'Een bibliografie van publikaties over onderzoek minderheden uitgevoerd in opdracht van of (mede-)gesubsidieerd door de Rijksoverheid vermeldt in de 'Bibliografie Onderwijs' slechts tien titels (Cottaar & Willems 1986, 166-170).

Vanaf 1985 is op het Sociaal-Wetenschappelijk Informatie- en Documentatiecentrum (SWIDOC) gewerkt aan de realisering van het project 'Informatie en Documentatie Minderheden'. Gestreefd wordt naar een informatie-systeem ten behoeve van onderzoek op het terrein van etnische minderheden door middel van het registreren van lopend onderzoek, het documenteren en annoteren van relevante rapportliteratuur en het publiceren van gegevens en samenvattingen van onderzoek en literatuur. Dit in samenwerking met de ACOM. Als eerste resultaat van dit project verscheen: 'Onderzoek Etnische Groepen'; een overzicht van in Nederland lopend en afgesloten onderzoek met betrekking tot etnische groepen (Koulen, 1987). Van de opgenomen 147 titels hebben er 25 betrekking op 'Opvoeding, Onderwijs' (Koulen 1987, 35-43). In het voorwoord leest men: "Evenals in vorige jaren zijn onderwijs en taal de thema's ten aanzien waarvan verreweg het meeste onderzoek wordt verricht. Naast aandacht voor de inhoud en vormgeving van het onderwijs, evaluatie van onderwijsprogramma's en schoolloopbanen van allochtone leerlingen, zijn nu ook enkele onderzoeken gewijd aan de relaties tussen leerlingen van verschillende etnische groepen en aan de effecten van gemengde schoolklassen op schoolprestaties van de leerlingen. Taalverwerving, taalgebruik en de relaties tussen kennis van de Nederlandse taal en schoolsucces blijven belangrijke onderzoeksthema's" (Koulen, 1987, 5).

Een tweede publikatie van genoemd project is 'Bibliografie Etnische Groepen'; een overzicht van in Nederland verschenen publikaties met betrekking tot etnische groepen in de periode 1985-1986. Het bevat 710 titels. Voor opvoeding en onderwijs zijn vijf hoofdstukken van belang, namelijk: 'Onderwijs en Scholing' (114 titels), 'Taal' (45 titels), 'Cultuur en Identiteit' (38 titels), 'Interetnische relaties' (38

titels) en 'Racisme en discriminatie' (52 titels). In totaal 287 titels (Koulen & Smits 1988). Het belang en de bruikbaarheid van beide laatste overzichten kan niet duidelijker gemaakt worden dan door hier de trefwoorden uit beide publikaties op te nemen, welke van belang zijn voor het onderwijs. De trefwoorden die betrekking hebben op landen, volkeren, talen en godsdiensten zijn niet opgenomen.

Trefwoorden uit Koulen 1987 en Koulen & Smits 1988:

- acculturatie, achterstand, achterstandsbeleid, achterstandssituatie;
- basiseducatie, basisonderwijs, beroepsonderwijs, beroepsbegeleiding, binnenschoolse, buitenlandse;
- cultureel, culturen, cultuurpatroon, cultuurverschillen;
- discriminatie;
- educatie, educatief, educatieve, etnicisme, etniciteit, etnisch, etniseringsprocessen, etnocentrisme;
- generatie, gezin, gezinssituatie;
- identiteit, intercultureel, interetnische;
- jongeren;
- kinderen, kinderopvang, kleuters;
- leerkrachten, leerlingen, leermoeilijkheden, leermotivatie, leerplan, leerplicht, leerprestaties, leesgedrag, leesvaardigheid, lesmateriaal;
- meisjes, moedertaal, moedertaalonderwijs;
- Nederlands;
- onderwijs, primair onderwijs, onderwijsachterstand, onderwijsbegeleiding, onderwijsbeleid, onderwijseffect, onderwijsgevenden, onderwijskansen, onderwijskundig, onderwijsmethode, onderwijsniveau, onderwijspositie, onderwijspraktijk, onderwijsprestatie, onderwijsprogramma, onderwijssituatie, onderwijsstimulering, onderwijsvernieuwing, onderwijsvoorrang, opleiding, opleidingsniveau, opleidingswensen, opvoeding, opvoedingssituatie;
- participatie, primair;
- racisme, racismebestrijding, rassendiscriminatie, relaties;
- scholing, schoolbegeleiding, schoolbeleving, schoolkeuze, schoolloopbaan, schoolmotivatie, schoolprestatie, schooluitval, schoolverlaters, schoolverzuim, schrijfvaardigheid, secundair, socialisatie, spreekvaardigheid;

- taal, taalbeheersing, taalgebruik, taalonderwijs, taalontwikkeling, taaltoets, taalvaardigheid, taalverwerving, tekstontwikkeling, test, testinstrumentarium, tweede, tweetaligheid;
- vooroordeel, voortgezet, vorming, vormingsbeleid, vormingswerk;
- woordenschat;
- zelfbeeld.

Het is de bedoeling dat in de eerste helft van 1989 een bibliografie door ACOM/SWIDOC uitgebracht wordt van het wetenschappelijk onderzoek betreffende etnische minderheden in de jaren 1984 tot en met 1988.

Indien men op zoek is naar literatuur uit het buitenland, kan men terecht in een bibliografie welke het resultaat is van een literatuuronderzoek naar de onderwijssituatie van etnische groepen in Engeland, West-Duitsland, Zweden, Australië, Canada en Amerika: 'Buitenlandse onderzoeksliteratuur over etnische groepen in het onderwijs' (Jager & Van 't Klooster, 1986). Hierin is een groot aantal buitenlandse onderzoeken samengevat rond de thema's: vormgeving van het onderwijs en de effecten ervan; schoolloopbanen; culturele en etnische factoren. Rond de zo juist genoemde drie thema's, aangevuld met het thema 'taalverwerving', zijn 150 publikaties van empirische onderzoek naar het onderwijs in Nederland, waarin etnische afkomst als variabele is opgenomen, geanalyseerd. Doel hiervan was het opstellen van trends of richtingen waarin onderzoek zich ontwikkelt of zich zou kunnen ontwikkelen. De resultaten van dit onderzoek worden gepresenteerd in 'Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs' (Everts, Golhof, Stassen, Teunissen, 1985).

Het onderzoek op het terrein van allochtone groepen en onderwijs is gekozen als ingang voor een onderzoek dat wil bijdragen aan de problematiek van de kenniscroei in de sociale wetenschappen en de taalwetenschappen. Het verslag van dit onderzoek met een overzicht van een zestal onderzoeksgroepen wordt aangeboden in: 'Programmering in de praktijk: een reconstructie-onderzoek naar researchprogramma's in het minderhedenonderzoek in Nederland' (Monsma, 1987).

De constatering dat het minderhedenbeleid in het algemeen en dat met betrekking tot het onderwijs in het bijzonder heeft gefaald berust onder andere op de positie van de minderheden en hun kinderen in het onderwijs. Penninx (1988), die in zijn proefschrift de positie van minderheden in de Nederlandse samenleving centraal stelt, onderscheidt hierin twee componenten, namelijk de maatschappelijke en de etnisch-culturele positie. Hierbij is sprake van zowel positietoewijzing als positieverwerving. Eén van de terreinen waarop Penninx de relatieve positie van minderheden met betrekking tot hun maatschappelijke positie meet is het onderwijs. Immers het niveau waarop onderwijs afgesloten wordt is van groot belang voor de maatschappelijke positie. Bovendien kan het niveau van onderwijs directe effecten hebben op de positie van de persoon. In het vijfde hoofdstuk beschrijft Penninx eerst de positie van de kinderen van migranten en de ontwikkelingen daarin om vervolgens de determinanten daarvan met betrekking tot een positietoewijzing en -verwerving te onderzoeken. In zijn slotbeschouwing komt hij tot de conclusie dat er de laatste vijftien jaar nauwelijks enige verbetering te bespeuren is in het onderwijs aan kinderen uit minderheidsgroepen, gemeten naar het niveau van doorstroming naar het voortgezet onderwijs en het eindniveau van onderwijs (Penninx, 1988, 205).

In het kader van het rapportagesysteem Toegankelijkheid en Evenredigheid wordt jaarlijks vastgesteld in welke mate leden van minderheidsgroeperingen delen in de maatschappelijke goederen en of de geselecteerde voorzieningen voor hen voldoende toegankelijk zijn. In de 'Achtergrondstudie 1987' over de sociale positie en voorzieningengebruik binnen enkele sectoren is ook een deel opgenomen over 'de positie van minderheden in het onderwijs' (Roelandt & Veenman, 1987). Uit een korte schets van hun positie blijkt: "Zowel voor leerlingen als voor degenen die het Nederlandse onderwijssysteem hebben verlaten, geldt dat het onderwijsniveau van allochtonen gemiddeld lager is dan dat van autochtonen" (Roelandt & Veenman, 1987, 95). Vervolgens wordt op basis van bestaand onderzoek een overzicht gegeven van de verschillende variabelen ter verklaring van de achterstandspositie van minderheden in de sector onderwijs

(Roelandt & Veenman, 1987, 99-119). Aansluitend op het voorgaande verscheen dit jaar een analytische studie van de sector onderwijs (Roelandt & Veenman, 1988). Centraal hierin staat de vraag naar de omvang en de samenstelling van de doorstroom van allochtone leerlingen vanuit het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs, alsook binnen het voortgezet onderwijs. Vanuit een tijdreeksanalyse van leerlingenstatistieken wordt de doorstroom van leerlingen in de periode 1979-1986 geschetst met aandacht voor de verschillen tussen de allochtone groeperingen onderling. Ten slotte wordt op basis van een literatuurstudie en met behulp van beschikbaar gekomen schoolloopbaangegevens de vraag beantwoord naar de redenen van de verschillen in schoolloopbaan van allochtone en autochtone leerlingen (Roelandt & Veenman, 1988, 63-110). Vanwege het ontbreken van datamateriaal is het nog niet mogelijk gebleken om aan te geven welke de verklarende waarde is van elk van de onderscheiden factoren. Uit dit onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen aan het eind van het basisonderwijs gemiddeld genomen een lager prestatieniveau hebben dan autochtone leerlingen. Ook is de leeftijd waarop allochtone leerlingen het basisonderwijs verlaten gemiddeld hoger dan die van autochtone kinderen. Gevolg hiervan is een relatief geringe doorstroom naar (de hogere schoolsoorten van) het voortgezet onderwijs. Met name Turken en Marokkanen zijn fors oververtegenwoordigd in het LBO en sterk oververtegenwoordigd bij degenen die voortijdig de school verlaten. De doorstroom naar de hogere schoolsoorten is met name bij Turken, Marokkanen en Joegoslaven zeer gering. Gezien de noodzakelijke vooropleidingen is het niet te verwachten dat daarin de komende jaren verbetering zal optreden (Roelandt & Veenman, 1988, 103).

Een op dit moment zeer ter discussie staand onderdeel van het onderwijs aan allochtone leerlingen is het onderwijs in eigen taal en cultuur (Kloosterman, 1988). Eén van de aanleidingen tot deze discussie is wellicht de studie naar meertaligheid op school in zes landen, waarvan verslag gedaan wordt in 'Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur' (Fase, 1987). Hierin wordt met een internationale bril gekeken naar het Nederlandse ETC-onderwijs (Fase, 1987; 205-214). Na enkele kanttekeningen bij het huidige ETC-

onderwijs, wijst Fase op de mogelijkheden om de moedertaal in breder perspectief te zien. Zijn laatste stelling is dat het Nederlandse onderwijsveld mank gaat aan pedagogische en didactische vaardigheden op het terrein van meertaligheid. Dit blijkt onder andere hieruit dat de overheid nauwelijks op die lacune in het minderhedenbeleid wordt aangesproken (Fase, 1987, 214).

De vele negatieve geluiden, die de laatste tijd gehoord worden over het onderwijs in eigen taal en cultuur vinden enigermate een legitimatie in een verslag van een onderzoek naar de doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang van dit onderwijs (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988). De resultaten van dit onderzoek, zo wordt beweerd, leiden tot de conclusie dat de negatieve inbedding van het OETC, zoals die in 1982 door de Inspectie werd geschetst, in een aantal opzichten voortduurt (volgens de dataverzameling in 1986), niettegenstaande alle voorgestelde en getroffen maatregelen (Driessen e.a., 1988, 155). De beperktheid van de verzamelde gegevens en de wijze van dataverzameling manen tot voorzichtigheid bij de gegeven interpretaties van genoemd onderzoek. Bovendien komt een veel genuanceerder beeld naar voren in een rapport van de Rijksinspectie over het onderwijs in eigen taal en cultuur. Dit rapport, 'O.E.T.C.: niet apart maar samen', is een verkennend onderzoek naar de stand van zaken betreffende het onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs op 1200 scholen met zo'n 1800 ETC-leslokaties. Op grond van dit onderzoek concludeert de inspectie-werkgroep dat bij een vergelijking tussen het OETC van 1987 en dat van 1982 er een duidelijke vooruitgang te constateren valt. Wat overigens niet wil zeggen dat er niet nog veel te wensen overblijft (Inspectierapport, 1988, 36).

Een veel voorkomend thema in zowel beleidsvoorstellen als in de onderwijspraktijk is dat van de zelfbeleving van allochtone jongeren. Men kan zich echter afvragen of verwijzingen naar zelfconcept en identiteit niet een manier zijn om andere onderwerpen en problemen, zoals werkloosheid en onderwijsproblematiek, te vermijden. Aldus Verkuyten in zijn proefschrift over de zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden (Verkuyten, 1988, 250). Uit zijn onderzoek onder jongeren in het voortgezet onderwijs

blijkt dat genoemde jongeren niet duidelijk meer gebukt gaan onder spanningen met betrekking tot hun zelfbeleving (Verkuyten, 1988, 235). Het anders-zijn en het als niet-Nederlander beoordeeld en benaderd worden alsmede het grote verschil tussen thuis- en schoolsituatie hebben echter wel invloed op diverse aspecten van de zelf- en identiteitsbeleving. Ook het percentage allochtone leerlingen op school en in de klas blijkt een rol te spelen (Verkuyten, 1988, 238-239). Maar ook al speelt de etnische identiteit niet die beslissende rol in hun zelfbeeld die wel eens verondersteld wordt, het is een component die van belang is voor allochtone jongeren. De etnische identiteit staat bij hen duidelijk meer op de voorgrond dan bij autochtone jongeren en het vormt ook een belangrijker onderdeel van het zelfconcept en dit niet in negatieve zin (Verkuyten, 1988, 241-242). Men moet er in de onderwijspraktijk dan ook niet van uitgaan dat allochtone jongeren meer gebukt gaan onder spanningen of problemen over hun (etnische) identiteit. Een tegengestelde veronderstelling kan leiden tot een verkeerde 'diagnose' bij slechtere leerprestaties van individuele leerlingen en tot het zich meer richten op affectieve leerdoelen ten koste van cognitieve leerdoelen (Verkuyten, 1988, 247-248). Dit betekent echter niet dat het niet van belang zou zijn om op school positieve aandacht te schenken aan de culturele en etnische achtergronden van allochtone jongeren (Verkuyten, 1988, 242).

Het gebeurt niet vaak dat een proefschrift kan inspelen op de actualiteit van een gegeven ogenblik. Dit is wel gelukt aan Teunissen, die zijn studie over etnische relaties in het basisonderwijs de ondertitel: 'witte' en 'zwarte' scholen in de grote steden kon meegeven (Teunissen, 1988). Hierin wordt nagegaan of de sociale positie van leerlingen binnen het onderwijssysteem samenhangt met hun etnische herkomst, met de variatie in cultureel-etnische samenstelling van de klas en met opvattingen en gedrag van leraren en schooldirecties over sociaal gedrag. Teunissen constateert een dubbele achterstelling van allochtone leerlingen, namelijk op grond van zowel sociaal-economische als etnische factoren. De schoolprestaties van allochtone leerlingen zijn minder dan die van autochtonen, maar die verschillen hangen niet samen met de variatie in cultureel-etnische samenstelling. De etnische compositie van een school of klas leidt wel tot aanzien-

lijke verschillen in sociale positie tussen allochtone en autochtone leerlingen (Teunissen, 1988, 166). Teunissen wijst er ook op dat autochtone Nederlandse leraren weinig vaardig zijn in het omgaan met etniciteit en etniseringprocessen. Hieraan moet meer aandacht besteed worden in bij- en nascholing, in begeleiding en opleiding, anders blijft het onderwijs gekenmerkt door etno-centrisme en dit staat effectief onderwijs in de weg (Teunissen, 1988, 170). In samenhang met bovenstaande studie is er het onderzoeksverslag over 'de cultureel-etnische situatie op OVB-scholen', waarin de samenhang tussen de cultureel-etnische samenstelling van scholen en het huidige schoolsucces, het sociaal-emotioneel gedrag en de motivatie van autochtone en allochtone leerlingen nader wordt onderzocht (Everts, Golhof, Stassen & Teunissen, 1986). Kritische kanttekeningen bij dit verslag plaatst Penninx (1988, 120-122).

Het in het begin van de jaren tachtig begonnen onderzoek naar de verwerving van het Nederlands als tweede taal kwam met de eerste resultaten naar voren in de bundel 'Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language' (Extra & Vallen, 1984). Twee jaar later vond onder auspiciën van de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant een symposium plaats, waarbij onderzoekers, onderwijsgevend en beleidsmakers op het gebied van taal en taalgedrag, c.q. taalverwerving bijeen gebracht werden. De bijdragen aan dit symposium werden gebundeld in 'Etnische minderheden: taalverwerving, taalonderwijs en taalbeleid' (Extra, Van Hout & Vallen, 1987). Naast de bijdragen over taalonderwijs en taalbeleid, bevat deze bundel een tiental bijdragen gebaseerd op empirisch onderzoek naar processen van taalgedrag en taalverwerving van kinderen, jongeren en volwassenen. Vermeer presenteerde in zijn proefschrift de resultaten van zijn onderzoek naar het tempo waarin of het succes waarmee iemand een tweede taal leert en naar de structuur of volgorde van taalverwerving (Vermeer, 1986). Verhoeven kwam in zijn promotieonderzoek tot de conclusie dat het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen op de basisschool niet goed aansluit bij hun achtergrondsituatie. De Turkse kinderen raken dan ook al van meet af aan achterop in hun lees- en schrijffprestaties vergeleken met hun Nederlandse leeftijdgenoten. Verder bleek uit zijn

onderzoek dat een tweetalige aanpak een positieve invloed heeft op de houding van de Turkse kinderen tegenover de eigen taal en tegenover geschreven taal in het algemeen. Daardoor werd ook hun leesmotivatie verhoogd. Daarom pleit Verhoeven ervoor om de basisprincipes van het lezen en schrijven te onderwijzen vanuit de taal die bij individuele kinderen het sterkst ontwikkeld is, en dat is niet zelden de moedertaal. Nadat de grondslag van geschreven taal in de ene taal is aangeleerd, kan begonnen worden met lees- en schrijfonderwijs in de andere (meestal de tweede) taal (Verhoeven, 1987). Dat een tweetalige aanpak in het onderwijs aan allochtone kinderen een niet te verwaarlozen mogelijkheid is blijkt uit de promotieonderzoeken van Appel (1984) en Teunissen (1986). Wat tweetaligheid inhoudt en hoe het beste de verwerving van de tweede taal kan plaatsvinden wordt besproken in de bundel 'Minderheden: taal en onderwijs' (Appel, 1986). In deze bundel wordt ook een schets gegeven van de taalsituatie van enkele minderheidsgroepen. Het belang van het onderwijs in eigen taal en cultuur voor de ontwikkeling van het kind wordt aangetoond. Ook worden de taalproblemen besproken die zich voordoen zowel in het basis- en voortgezet onderwijs als in de volwasseneneducatie. In het tijdschrift *Cultuur en Migratie* met als thema 'taal- en cultuurgevoelig onderwijs voor migrantenkinderen' (Leman, 1987) wordt uit recent onderzoek geconcludeerd dat er een gunstige invloed uitgaat van een vroege tweetaligheid op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Uit een vergelijking van twee- en drietalige onderwijsprogramma's voor immigrantenkinderen in Canada en België komt naar voren dat het meest geschikte onderwijsmodel voor kinderen van immigrantenfamilies dat model is waarin de moedertaal van de kinderen een rol speelt, zij het in de vorm van onderwijs in die taal (en cultuur) of door gebruik te maken van de moedertaal als instructietaal.

Tot besluit van deze kroniek mag geconcludeerd worden dat het falen van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen niet langer geweten mag worden aan het ontbreken van onderzoeksgegevens. In ieder geval kan nu op grond van veel onderzoek een gefundeerder beleid opgezet worden. Hoewel de toepassing van onderzoeksgegevens in de praktijk van het

onderwijs geen eenvoudige zaak is, toch biedt het onderzoek vele handreikingen voor het onderwijs aan en met allochtone leerlingen.

A. M. J. Kloosterman

Literatuur

- ABOP, *Concept Commentaar op ARBO-advies: "Een boog van woorden tot woorden"*. Amsterdam: 1988.
- ACOM, *Advies onderzoek minderheden*. 's-Gravenhage: CRM, 1979.
- ACOM, *Overzicht van lopend onderzoek naar de positie van etnische minderheden in de Nederlandse samenleving met een overzicht van afgesloten onderzoek in de periode juni 1983-augustus 1984*. Leiden: 1984 (Vademecumreeks nr. 4).
- ACOM, *Onderzoek Minderheden 1980-1985: een geselecteerde bibliografie*. In: *Overzicht Onderzoek Minderheden*. 's-Gravenhage: ACOM/BiZa/WVC, 1985.
- Appel, R., *Immigrant Children Learning Dutch: sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris Publ., 1984.
- Appel, R. (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986.
- ARBO, *Een boog van woorden tot woorden: advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden*. Zeist: 1988.
- Berg-Eldering, L. van den, *Onderwijs en etnische ongelijkheid*. In: J. A. van Kemenade e.a., *Onderwijs bestel en beleid 2; Onderwijs en Samenleving A*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.
- Cottaar, A. & W. Willems, *Een bibliografie van publikaties over onderzoek minderheden, uitgevoerd in opdracht van of (mede-)gesubsidieerd door de rijksoverheid*. In: *Onderzoek minderheden in opdracht van de rijksoverheid*. 's-Gravenhage: ACOM/BiZa/WVC, 1986.
- Driessen, G., P. Jungbluth en J. Louvenberg, *Onderwijs in eigen taal en cultuur: doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. 's-Gravenhage: SVO, 1988 (Selecta reeks).
- Egmond-van Helten, H. M., *Informatief overzicht van leer- en lesmiddelen ten behoeve van de opvang van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Openbaar Lichaam Rijnmond, 1975.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1985.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen, *De cultureel-etnische situatie op OVB-scholen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1986.
- Extra, G. & T. Vallen, *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language: studies on language acquisition*. Dordrecht: Foris Publ., 1985.
- Extra, G., R. van Hout & T. Vallen (red.), *Etnische minderheden: taalverwerving, taalonderwijs, taalbeleid*. Dordrecht: Foris Publ., 1987.
- Fase, W., *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur: meertaligheid op school in zes landen verkend*. 's-Gravenhage: SVO, 1987 (Selecta reeks).
- Hajer, M., *Meer van hetzelfde: ARBO bepleit voortzetting van falende aanpak: eentaligheid blijft de norm*. Stimulans, 1988, 7, 9-12.
- Inspectierapport, *O.E.T.C.: niet apart maar samen; een verkennend onderzoek naar de stand van zaken betreffende het onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in het basisonderwijs*. 's-Gravenhage: O&W, 1988 (Inspectierapport nr. 27).
- Jager, A. & R. van 't Klooster, *Buitenlandse onderzoeksliteratuur over etnische groepen in het onderwijs: een geannoteerde bibliografie van literatuur uit Engeland, de Bondsrepubliek Duitsland, Zweden, Australië, Canada en de Verenigde Staten*. 's-Gravenhage: SVO, 1986.
- Kamervragen, *Onderwijs in eigen taal en cultuur*. Uitleg 1988, 24, 23-24 (Schriftelijke vragen van G. van Leijenhorst en M. Janmaat-Abée d.d. 5 juli 1988 en antwoord van staatssecretaris N. J. Ginjaar-Maas mede namens minister W. J. Deetman d.d. 26 september 1988).
- Kloosterman, A. M. J., *Documentatie/Informatie t.b.v. V.O.-scholen en docenten voor het onderwijs aan autochtonen en allochtonen*. Amsterdam: ABC, 1976 (2e druk).
- Kloosterman, A. M. J., *Informatie en Documentatie voor het onderwijs aan anderstaligen*. Den Bosch: C.I.O., 1977.
- Kloosterman, A. M. J., *OETC opnieuw in de discussie. Vloedgolf van reacties*. Nieuwsbrief O.E.T.(C.)-Voortgezet Onderwijs, 1988, Mei, 1-4.
- Klopogge, J., *Problematiek van concentratiescholen mag niet al te geïsoleerd worden gezien*. Samenwijs, 1988-89, 1, 31-33.
- Koulen, I. V. M., *Onderzoek etnische groepen: een overzicht van in Nederland lopend en recentelijk afgesloten onderzoek met betrekking tot etnische groepen*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, 1987.
- Koulen, I. & V. Smits, *Bibliografie etnische groepen: een overzicht van in Nederland verschenen publikaties met betrekking tot etnische groepen in de periode 1985-1986*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, 1988.
- Leman, J. (red.), *Taal- en Cultuurgevoelig onderwijs voor immigrantenkinderen*. Brussel: Cultuur en Migratie, 1987.
- LPOETC, *Reactie van het Platform OETC op het ARBO-advies "Een boog van woorden tot woorden. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden*. Utrecht: 1988.

- Memorandum inzake het minderhedenbeleid in de jaren '90. (z.p.), 1988.
- Monksma, G., *Programmering in de praktijk: een reconstructie-onderzoek naar researchprogramma's in het minderhedenonderzoek in Nederland*. Amsterdam: SCO, 1987 (SCO rapport 97).
- NKSR, *NKSR-bijdrage voor mini-conferentie over het Arbo-advies "Een boog van woorden tot woorden": "Geen woorden maar daden"*. (z.p.), 1988.
- O&W, *Culturele Minderheden in het beroeps onderwijs*. Zoetermeer: O&W, 1988.
- O&W, *Memorie van toelichting op de begroting van Onderwijs en Wetenschappen voor 1989*. Zoetermeer O&W, 1988.
- Penninx, R., Een bibliografie van publikaties over onderzoek minderheden, uitgevoerd in opdracht van of (mede-)gesubsidieerd door de Rijksoverheid: 1978-1984. In: *Onderzoek minderheden in opdracht van de rijksoverheid*. 's-Gravenhage: BiZa/WVC, 1984.
- Penninx, R., *Minderheidsvorming en emancipatie: balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagewoners*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom, 1988.
- Roelandt, Th., J. Veenman, *Minderheden in Nederland; Achtergrondstudie 1987: sociale positie en voorzieningengebruik binnen enkele sectoren*. Rotterdam: ISEO, 1987.
- Roelandt, Th., J. Veenman, *Minderheden in Nederland; Positie in het onderwijs*. Rotterdam: ISEO, 1988.
- SER, *Advies Werkgelegenheidsprogramma minderheden*. 's-Gravenhage: 1988.
- Teunissen, J. M. F. B. G., *Een school, twee talen: een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1986.
- Teunissen, J., *Etnische relaties in het basisonderwijs; 'witte' en 'zwarte' scholen in de grote steden*. Wageningen: 1988.
- Verhoeven, L. Th., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht: Foris Publ., 1987.
- Verkuyten, M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint, 1988.
- Vermeer, A., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Dordrecht: Foris Publ., 1986.

S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallich and C. Modgil (Eds), *Multicultural Education. The Interminable Debate*. The Falmer Press, London/Philadelphia, 1986, 240 pag., ISBN 1-85000-054-9 (via Bookimpex, 's-Gravenhage, nr. 53772/307009).

Deze bundel met vijftien bijdragen wil de eideloze discussie over multiculturele educatie voortzetten en enkele specifieke thema's nader belichten. In de inleidende bijdrage van de redactie wordt een korte schets gegeven van de discussies in Engeland rond het hoofdthema en wordt de opzet van de bundel uiteengezet. Dan volgen zeven bijdragen over het thema 'multiculturalisme'. B. Parekh probeert de betekenis van het concept 'multiculturele educatie' toe te lichten alsmede de consequenties ervan. Vervolgens toont hij aan hoe zeer multiculturele educatie gewenst is en tracht hij de geldigheid van de ingebrachte kritiek vast te stellen. B. Bullivant gaat in op de onvolkomenheden welke inherent zijn aan het begrip 'multiculturalisme'. De spanningen die het oproept voor een curriculum kunnen alleen opgeheven worden door wat hij een 'radicaal multiculturalisme' noemt. C. Bagley maakt een vergelijking tussen Europa, in dit geval Engeland en Nederland, en Canada in zijn bijdrage over 'Multiculturalisme: klasse en ideologie'. P. D. Yates wijst op het belang van culturele analyse en etnografie voor een adequate theorie van cultuur. Hij benadrukt hierbij dat een zogenaamde 'witte' cultuur even problematisch is als de culturen van etnische minderheidsgroepen. H. Triandis pleit voor een 'additief' multiculturalisme. Dit draagt bij aan het zelf-respect van mensen, die culturele verschillen weten te waarderen en die beschikken over de sociale vaardigheden om 'interpersoonlijke relaties' aan te gaan. De twee laatste bijdragen in deze sectie schetsen de ontwikkelingen in respectievelijk Canada (R. Samuda) en Australië (D. Dufty).

Het thema 'Racisme' komt aan de orde in een bijdrage van M. Cole, waarin hij de multi-

culturele educatie in Engeland becritiseert vanuit een Marxistische analyse van het racisme, mede geïnspireerd door het feminisme. Cole pleit voor een vervanging van multiculturele educatie door anti-racistische vorming.

Een bijdrage van J. Lynch over het thema 'opleiding onderwijsgevenden' richt zich op wat nodig is om opleiders op het spoor te zetten van de multiculturele educatie. Het thema 'curriculum' wordt ingevuld door R. Homan in een studie van vijftien verschillende vormen van 'aanvullend onderwijs' in Engeland, zoals lessen in de avonden, gedurende het weekeinde of op zogenaamde 'eigen' scholen.

Onlosmakelijk verbonden met de discussie over multiculturele educatie is het thema 'etniciteit en schoolvorderingen'. S. Tomlinson bekritiseert het spreken over achterblijvende schoolvorderingen bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen, daar de verklaring ervoor altijd gezocht wordt in het individu en/of zijn sociaal milieu, en niet in het geboden onderwijs. J. Berry wijst op het bestaan van verschillen in leerstijl bij zowel individuen als groepen. Vervolgens laat hij zien hoe het rekening houden met deze leerstijl-verschillen van belang is voor het onderwijs in een plurale samenleving. J. Rex pakt het thema op van de 'gelijke kansen' voor kinderen van etnische minderheidsgroepen. Hij onderstreept het belang van de eigen taal én cultuur en de noodzaak om van de eigen taal gebruik te maken als instructietaal. Zijn bijdrage biedt een systematiek voor onderzoek.

Ter afsluiting gaat J. Banks in op de kritiek, welke zowel van rechts als van links op het idee van multiculturele educatie wordt geleverd in Engeland en de Verenigde Staten.

De voorliggende vraag is of deze bijdragen aan de discussie in Engeland ook van belang zijn voor de discussies in Nederland rond intercultureel onderwijs? Een bevestigend antwoord hangt in ieder geval niet af Bagley's bijdrage, waarin hij immers ook Nederland betreft. Het Nederlandse 'intercultureel onderwijs' speelt helemaal geen rol in zijn bijdrage (en ook niet in zijn literatuurlijst). Hij poogt alleen aan te geven hoe etniciteit bijdraagt tot

sociale verschillen in een tijd van economische stilte op grond van een Marxistisch-Weberiaans model.

Het belang van deze bundel voor de Nederlandse situatie is allereerst dat het duidelijk wordt hoezeer het Angelsaksische multiculturele onderwijs verschilt van het Nederlandse interculturele onderwijs. Multiculturele educatie ontstond als een ondersteuning van zwarte studenten en hun ouders in hun strijd tegen racisme op school. Vervolgens werd het, zeker in Engeland een reactie van de Staat op wat men zag als een bedreiging vanuit het zwarte deel van de bevolking. Multiculturele educatie in Engeland heeft dan ook eerst en vooral iets van doen met het onderwijs aan kinderen en jongeren uit etnische minderheidsgroepen. Dit alles komt heel duidelijk naar voren in de bijdrage van Cole, waarin hij vooral reageert tegen wat hij noemt de 'Tory'-filosofie. Intercultureel onderwijs in Nederland ontstond op scholen om de aanwezigheid van allochtone leerlingen een rol te doen spelen in het onderwijs aan alle leerlingen, waarbij dan toch een zekere nadruk werd gelegd op de kinderen van de Nederlandse meerderheid. Dit wordt onderschreven door Triandis, die ook de term 'intercultureel' gebruikt. Zijn bijdrage past dan ook geheel op de Nederlandse situatie: het gaat om het leren van 'intercultureel gedrag'. De wijze waarop Parekh het begrip 'multiculturele educatie' toelicht past geheel in het Nederlandse concept van 'intercultureel onderwijs', waarvan het de bedoeling is om het monoculturele karakter van het huidige onderwijs te doorbreken, want dit is nadelig voor autochtone leerlingen die opgroeien in een multiculturele en multi-etnische samenleving, zoals het om dezelfde en nog andere redenen nadelig is voor allochtone

leerlingen. De bijdrage van Berry over verschillen in leerstijlen mag in Nederland wel meer aandacht krijgen, zeker in het voortgezet onderwijs.

De tweede reden waarom deze bundel ook voor Nederland van belang is is dat het duidelijk wordt waar de beweging om intercultureel onderwijs te vervangen door anti-racistisch onderwijs vandaan komt, namelijk uit Engeland en vanuit een kritiek op de multiculturele educatie aldaar, welke toch in eerste instantie bedoeld was als onderwijs voor allochtone leerlingen. Opmerkelijk is dat zowel Parekh als Banks komen tot een afwijzing van de kritiek en van de voorstellen vanuit de anti-racisme-beweging als een onvruchtbare benadering van de problematiek in de Verenigde Staten en Engeland. Ook de Australiër Bullivant pleit niet voor een vervanging van multiculturele educatie door anti-racistisch onderwijs. Zijn pleidooi voor meer aandacht voor de etniciteit van de onderscheiden groepen, en dat niet alleen in termen van 'cultuur', is allang, zeker op theoretisch vlak, opgenomen in het Nederlandse intercultureel onderwijs dat, zoals wordt betoogd, eveneens 'interetnisch', 'interreligieus' en 'interlinguaal' behoort te zijn. De etnografie kan hierbij een goede dienst aan het onderwijs bewijzen, zoals Yates betoogt. Opleiders van leerkrachten vinden de nodige suggesties om hun studenten op het geven van onderwijs in interetnisch en intercultureel perspectief voor te bereiden. Het betoog van Banks tegen de critici van multiculturele educatie in de Verenigde Staten en Engeland levert ook argumenten tegen tegenstanders van intercultureel onderwijs.

A. M. J. Kloosterman

Bibliografie VTO

Sinds 1985 wordt door het Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg/TNO een bibliografie VTO (vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen) verzorgd. Over 1986/1987 zijn reeds 2 delen verschenen. De redactie wil de aandacht vestigen op het nu uitgekomen deel 1986/1987 met meer dan 1000 vermeldingen:

- naast literatuurverwijzingen uit 28 Nederlandse vaktijdschriften en uit buitenlandse bestanden, worden ook publikaties van \pm 90 Nederlandse instellingen en opleidingen (het z.g. grijze circuit) beschreven;
- de titels zijn voorzien van sleutelwoorden die de inhoud weergeven;
- het trefwoorden- en auteursregister vergroten de toegankelijkheid.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij NIPG/TNO, Mw. D.M. Tuinstra-Williams, Postbus 124, 2300 AC Leiden; tel.: 071-178629/178888.

Dublin IRTAC Consultation

The International Round Table for the Advancement of Counseling (IRTAC) is organising an International Consultation entitled *Counselling, the Profession and the Community*, to be held in University College Dublin from 17th to 20th July 1989. The Consultation will have two main objectives: 1. to provide a forum for a discussion of the professional status of counselling, and 2. to examine the role of the counsellor in relation to the community.

Participants who wish to offer papers for presentation at working groups should send the title and an abstract of not more than 300 words to reach the Chairman of the Organising Committee not later than 1st May 1989.

For further details please contact: Dr. J. Chamberlain, Chairman Organising Committee Dublin IRTAC Consultation, Room D 519, Department of Psychology, University College Dublin, Belfield, Dublin 4, Ireland.

De la Court-prijzen 1989

De Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen zal ook in 1989 twee geldprijzen toekennen voor wetenschappelijk onderzoek dat niet tegen betaling is verricht. De Johan de la Court-prijs (f25.000,-) wordt toegekend voor onderzoek op het gebied van de alfa-wetenschappen, de even grote Pieter de la Court-prijs is voor onderzoek op het gebied van de gamma-wetenschappen. Naast deze twee grote geldprijzen zullen vier aanmoedigingsprijzen (twee voor de alfa-, twee voor de gamma-wetenschappen) van f10.000,- beschikbaar worden gesteld.

Aanmeldingsformulieren kunnen worden aangevraagd bij: Secretariaat Beoordelingscommissie De la Court-prijzen, Herengracht 410-412, 1017 BX Amsterdam. De ingevulde formulieren dienen vóór 1 juli 1989 in het bezit van het secretariaat van de commissie te zijn.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
13e jaargang, nr. 6, 1988

Het Lineair Logistisch Test Model en heterogeniteit van cognitieve strategieën bij balansproblemen, door L. van Manen, P.H. Been en K. Sijtsma
Schrijven en schrijven is twee: een onderzoek naar de samenhang tussen prestaties op verschillende schrijftaken, door H. van den Berg

Het spellen van Papiamento door Curaçaose schoolkinderen, door P. Vedder en H. Kook
De Rijksinspectie en het Voortgezet Onderwijs, door J.F.A. Braster

Evaluating an item and an option statistic using the bootstrap method, door D.N.M. de Gruijter
Notities en Commentaren

A further note on the necessity of including a retrospective pretest in self-report pretest-posttest designs to detect training effectiveness, door M. Sprangers

Probleemaanpak en het oplossen van natuurkundige problemen

Een literatuuroverzicht

M. VANDERLOCHT en J. VAN DAMME
Katholieke Universiteit Leuven
*Afdeling Didactiek**

Samenvatting

Uitgangspunt voor dit literatuuroverzicht is dat prestaties bij het oplossen van natuurkundige problemen ten dele bepaald worden door de probleemaanpak die de oplosser volgt. Binnen een systematische probleemaanpak onderscheiden we vier fasen namelijk probleemanalyse, planning, uitwerking en evaluatie. Voor elke fase presenteren we een procesanalyse en inventariseren we resultaten van studies ter zake. Deze belichten de gebruikelijke probleemaanpak van studenten en effecten van trainingen in probleemaanpak.

1 *Inleiding*

Studenten ondervinden vrij veel moeilijkheden bij het oplossen van natuurkundige problemen. Dit blijkt onder meer uit de scores die door docenten worden toegekend en uit het aantal oplossingen dat tot een juiste uitkomst leidt. Zo inventariseerden we zelf gedurende drie achtereenvolgende academiejaren de resultaten op een tussentijds examen mechanica van een groep eerstejaarsstudenten laborant aan een Vlaams Instituut voor Hoger Onderwijs. Dit examen bestaat uit vier of vijf vraagstukken en telt voor een beperkt gedeelte mee in de eindevaluatie voor het vak natuurkunde. De gemiddelde scores voor deze drie academiejaren waren respectievelijk 50,2%, 53,2% en 44,2% (Vanderlocht, 1988a). Heller en Reif

(1984) legden 24 'undergraduates' elk drie dynamische problemen voor. Slechts 26% van de oplossingen bevatte een juiste uitkomst. Bij de reeds vermelde groep eerstejaarsstudenten laborant analyseerden we oplossingen van problemen over de projectielbeweging. Van de 325 geanalyseerde deeloplossingen waren er 25,2% met een juiste uitkomst, 51,4% met een foute uitkomst en 23,4% zonder uitkomst.

In de literatuur worden verschillende factoren aangehaald om deze matige prestaties te verklaren zoals bijvoorbeeld onvoldoende wiskundige hulpkennis, oppervlakkige leerstofverwerking en -structurering en de aanwezigheid van intuïtieve vooropvattingen. Verder is heel wat onderzoek opgezet vanuit de overtuiging dat prestaties bij het oplossen van problemen mede bepaald worden door de werkwijze of de probleemaanpak van de oplosser. De hypothese hierbij is dat een oplossingsproces efficiënter is als het niet lukraak maar op een systematische wijze verloopt. De bedoeling van deze bijdrage is een overzicht te schetsen van het zopas genoemde onderzoeksgebied. Het overzicht is gemaakt in functie van het vak natuurkunde. We zullen echter ook verwijzen naar onderzoek dat betrekking heeft op andere vakdomeinen maar niettemin relevante inzichten bevat voor het oplossingsproces van natuurkundige problemen. Niettegenstaande heel wat onderzoek aan bod komt, zijn we er ons van bewust dat het gepresenteerde overzicht een persoonlijke selectie blijft en geen exhaustief beeld van het onderzoeksdoelgebied schetst.

In navolging van auteurs zoals Polya (1945), Reif, Larkin en Bracket (1976) en Schoenfeld (1979) onderscheiden we vier fasen in een systematisch oplossingsproces namelijk probleemanalyse, planning, uitwerking van de oplossing en evaluatie. Deze vier fasen zullen in de volgende paragrafen achtereenvolgens aan bod komen. Voor elke fase beschrijven we eerst welke operaties er dienen uitgevoerd te worden. Figuur 1 geeft een globaal overzicht van deze procesanalyse. De terugkerende pij-

* De literatuurstudie gebeurde in het kader van het ISSAD-project aan het Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs van de Afdeling Didactiek. Het ISSAD-project is een interuniversitair F.K.F.O.-project op initiatief van de Minister van Onderwijs.

len in de figuur onderstrepen dat in een reëel oplossingsproces deze fasen niet strikt gescheiden zijn maar elkaar eerder in een circulaire wisselwerking opvolgen. Vervolgens bespreken we de resultaten van constaterend en construerend onderzoek ter zake. In constaterend onderzoek wordt het gebruikelijke oplossingsgedrag van studenten beschreven. In construerend onderzoek wordt geëvalueerd of het trainen van bepaalde wenselijke oplossingshandelingen tot prestatieverbeteringen leidt. In paragraaf zes bespreken we enkele randvoorwaarden en aanbevelingen voor de vormgeving van onderwijs in probleemaanpak.

2 Probleemanalyse

2.1 Procesanalyse

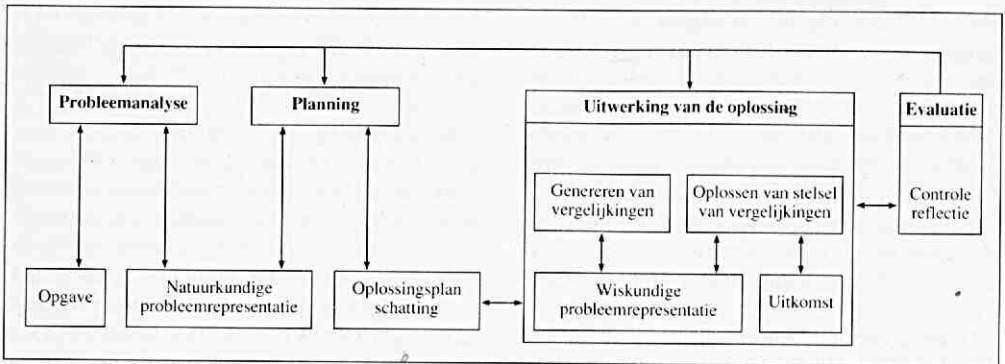
Elke poging om een probleem op te lossen wordt in sterke mate bepaald door de mentale voorstelling die de oplosser zich van het probleem maakt. Newell en Simon (1972) spreken van de 'probleemruimte' die de oplosser creëert. Een natuurkundige zal van een natuurkundig probleem een andere voorstelling kunnen construeren dan iemand die nooit een cursus natuurkunde gevolgd heeft. Larkin (1983, 1985) maakt onderscheid tussen een 'naïeve' en een natuurkundige representatie van een natuurkundig probleem. In een naïeve of voorwetenschappelijke representatie wordt de probleemsituatie voorgesteld met behulp van entiteiten (bal, pijl, blok, touw, auto ...) en processen (stijgen, vallen, omkeren, remmen ...) die vertrouwd zijn vanuit het dagelijks leven. In een natuurkundige representatie

wordt de probleemsituatie voorgesteld met behulp van grootheden (positie, ogenblikkelijke snelheid, versnelling, kracht ...) die een specifieke betekenis hebben binnen de natuurkunde als wetenschap. De bedoeling van de probleemanalyse is te komen tot een adequate natuurkundige representatie van de probleemsituatie. Dit betekent dat de oplosser een correcte en volledige vertaling dient te maken van de gegevens en de gevraagdten uit de opgave in termen van natuurkundige grootheden.

Volgens Chi, Feltovich en Glaser (1981) zal een oplosser bij de confrontatie met een natuurkundig probleem in eerste instantie op zoek moeten gaan naar een principe waarmee het probleem kan opgelost worden en zal de vertaling van de probleemsituatie in natuurkundige grootheden sterk gestuurd worden door het geselecteerde principe. Een student die bijvoorbeeld de wet van behoud van mechanische energie selecteert om een natuurkundig probleem op te lossen zal, gestuurd door dit principe, op zoek gaan naar twee relevante tijdstippen in de probleemsituatie en op elk van deze tijdstippen de potentiële en de kinetische energie trachten te bepalen.

2.2 Constaterend onderzoek

Ferguson-Hessler en De Jong (1983) lieten eerstejaarsstudenten problemen over elektriciteit en magnetisme hardop denkend oplossen. Zij stelden onder meer vast dat studenten algemeen gesproken weinig aandacht besteden aan de probleemanalyse. Na het lezen van de opgave gaat men zeer vlug formules toepassen en aan het rekenen zonder een duidelijk beeld te hebben van de informatie die in de opgave gegeven en gevraagd wordt. De auteurs spre-



Figuur 1 *Globaal schema van een systematische probleemaanpak voor het oplossen van een natuurkundig probleem.*

ken van een typische 'kick and rush' strategie. Als gevolg van deze impulsieve werkwijze vertrekken studenten vaak met een onvolledige voorstelling van de situatie. Voor de twee leerstofblokken die werden bestudeerd, was dit respectievelijk bij ongeveer 50% en 20% van de oplossingen het geval. Deze onvolledigheid is een zware hypotheek op het verdere zoekwerk omdat noodzakelijke informatie voor mogelijke oplossingswegen ontbreekt.

Jansweijer, Elshout en Wielinga (1985) lieten vier gevorderde studenten die met succes een cursus en bijbehorend practicum thermodynamica hadden gevolgd, hardop denkend een reeks thermodynamica problemen oplossen. Deze gevorderde studenten bleken wel veel aandacht te schenken aan de probleem-analyse. Zesenvertig procent van de uitingen in de protocollen hadden hierop betrekking.

Schoenfeld (1983) stelt dat experts zich bij eenvoudige opgaven, die ze bijna routinematig kunnen oplossen, beperken tot een bondige probleemanalyse en enkel bij moeilijker problemen een ruimere analyse uitvoeren.

Zelf hebben we een analyse gemaakt van knelpunten en fouten die voorkomen in 152 schriftelijke oplossingen van problemen over de projectielbeweging (Vanderlocht, 1988b; Vanderlocht & Van Damme, 1988). De oplossingen werden verzameld tijdens een tussentijds examen van eerstejaarsstudenten laborant. In de probleemanalyse werden 85 fouten gemaakt. Er werd 70 keer een foute waarde toegekend aan een grootte en 15 keer werd naar een verkeerde grootte gezocht. Een belangrijk deel van deze fouten waren verwarringen hetzij tussen de x-as en de y-as, hetzij tussen de twee tijdstippen waarover in de opgaven telkens sprake is. Zo worden bijvoorbeeld regelmatig waarden toegekend aan $x(t)$ die eigenlijk dienen toegekend te worden aan $y(t)$ of aan $x(0)$. Zulke verwarringen worden sterk in de hand gewerkt door ongedifferentieerd symboolgebruik. Menig student maakt geen onderscheid tussen x- en y-symbolen en verder valt het op dat tijdspecificaties vaak niet worden geëxpliciteerd. Studenten vermelden x, y of v in plaats van bijvoorbeeld $x(0)$, $y(0)$ of $v(0)$. We gingen tevens na hoeveel studenten voorafgaand aan hun oplossing een overzicht maken van gegevens en gevraagd. Van de 152 oplosers maakten er 67% een voorafgaand overzicht van gegevens en 33% een voorafgaand overzicht van de gevraag-

den. Deze overzichten zijn echter dikwijls zeer onvolledig. Veelal inventariseert men enkel die gegevens die in de opgave of de bijbehorende tekening zeer expliciet worden vermeld. Meer impliciete gegevens worden slechts sporadisch in het overzicht opgenomen.

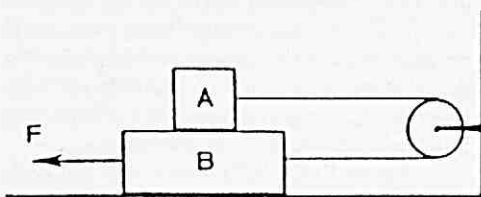
Larkin en Reif (1979) stelden vast dat sommige experts het genereren van vergelijkingen laten voorafgaan door een kwalitatieve probleem-analyse. Een kwalitatieve probleem-analyse bestaat erin een aantal globale implicaties af te leiden uit natuurkundige wetten of principes die toepasbaar zijn op het probleem en tevens een aantal relaties tussen verschillende grootheden in de probleemsituatie te verkennen. Dit laatste kan gebeuren door te onderzoeken welke de gevolgen zijn voor de probleemsituatie als een bepaalde grootte een andere waarde zou hebben, bijvoorbeeld een extreme waarde of de waarde nul. Zulke kwalitatieve analyse zorgt voor een globaal natuurkundig inzicht in de probleemsituatie en vormt een nuttige oriëntering voor het verdere kwantitatieve en meer gedetailleerde werk met formules en cijfers. Ook Reif en Heller (1982) beklemtonen in hun prescriptief model voor het oplossen van mechanica-problemen het belang van een kwalitatieve probleem-analyse.

2.3 Construerend onderzoek

Heller en Reif (1984) bestudeerden de probleem-analyse van studenten bij het oplossen van dynamicaproblemen. Vientwintig studenten losten, bij wijze van voormeting, elk drie problemen op. Eén van de meest frequente fouten was het weglaten van één of meer relevante krachten. Ongeveer 75% van de studenten vergat relevante krachten in tenminste één van zijn oplossingen. Een illustratie hiervan is te vinden bij de oplossing van volgend probleem (zie Fig. 2):

Twee blokken A en B zijn verbonden met elkaar door een licht en soepel touw dat over een katrol loopt met verwaarloosbare massa en wrijving. Blok A heeft een massa m_A en blok B een massa m_B . De coëfficiënt van glijdende wrijving tussen de twee blokken en tussen blok B en de horizontale vloer eronder is in beide gevallen μ . Hoe groot moet de kracht F zijn om blok B naar links te bewegen met een constante snelheid?

Bij het identificeren van de krachten die inwerken op blok B vergat 50% van de stu-



Figuur 2 *Opgave uit het onderzoek van Heller & Reif (1984, p. 202)*

den de wrijvingskracht die door blok A op blok B wordt uitgeoefend. In een aansluitend construerend onderzoek trachtten de auteurs de probleemanalyse van een deel van deze studenten te optimaliseren. De studenten dienden een nieuwe reeks van drie problemen te analyseren volgens strikte richtlijnen van de onderzoekers. Deze uitgebreide richtlijnen stimuleerden de studenten om de bewegingstoestand van en de interacties tussen de verschillende systemen in de probleemsituatie zo volledig en correct mogelijk te beschrijven. Hierbij werd tevens groot belang gehecht aan gedifferentieerd symboolgebruik bij het identificeren van krachten. Een kracht wordt steeds uitgeoefend door een bepaald object op een bepaald ander object. De studenten werden verplicht om in hun symbolen telkens aan te geven door welk object en op welk object de kracht wordt uitgeoefend. Zo werd de uitdrukking $F_{A \rightarrow B}$ gebruikt om de kracht te identificeren die door object A op object B wordt uitgeoefend. Uit de resultaten blijkt dat de experimentele richtlijnen niet alleen zorgden voor een meer volledige en correcte probleembeschrijving, maar dat deze bovendien de basis vormde voor een beter stelsel van vergelijkingen en een groter aantal juiste uitkomsten.

Van den Berg (1982) rapporteert over een vrij grootschalig onderwijsexperiment. In tien klassen kregen leerlingen tijdens de lessen natuurkunde een training in probleemaanpak en werden ze tevens geoefend in het maken van leerstofschemata's. Na de lessenreeks werd in de tien experimentele klassen en in zes controleklassen eenzelfde proefwerk afgenomen. Bij het verbeteren van de oplossingen werd onder meer nagegaan hoeveel gegevens werden opgenomen in een tekening of schema. Deze beoordeling werd gekwantificeerd in een analysescore. Waren alle gegevens in de tekening of het schema verwerkt, dan kreeg de leerling

hiervoor score één. Naarmate er minder gegevens waren verwerkt, werd de score evenredig minder. Naast deze analysescore werd tevens beoordeeld in hoeverre de leerling het probleem correct heeft opgelost. Zowel de analysescore (0,42 tegenover 0,11) als de prestatiescore (4,6 tegenover 3,8) bleken beduidend hoger te liggen in de experimentele klassen.

3 *Planning*

3.1 *Procesanalyse*

Om het zoekproces op een gerichte wijze te doen verlopen is het wenselijk een oplossingsplan op te stellen. Dit impliceert twee stappen. Een voorbereidende stap is het selecteren van toepasbare en bruikbare formules. In een tweede stap maakt de oplosser voor zichzelf duidelijk welke formules hij achtereenvolgens zal toepassen en combineren om de waarden van de gezochte grootheden te berekenen. Dit oplossingsplan functioneert als leidraad bij de uitwerking van de oplossing. In deze fase is het tevens aangewezen een schatting te maken van de uitkomst. Dit is wenselijk om twee redenen. Een gegronde schatting maken van de uitkomst is slechts mogelijk als de oplosser de opgave goed geanalyseerd heeft. Het schatten verplicht de oplosser dus als het ware om het probleem grondig te analyseren. Ten tweede is een voorafgaande schatting een bruikbaar criterium om de uitkomst mee te vergelijken en zo de oplossing te evalueren.

3.2 *Constaterend onderzoek*

In verband met het selecteren van toepasbare formules schrijven Ferguson-Hessler en De Jong (1983, p. 42) het volgende: "Eén van de drukst bewandelde dwaalwegen bij het oplossen van natuurkundige problemen is die van niet geldige kernbetrekkingen: een formule wordt opgeschreven, de gegevens ingevuld, en een antwoord uitgerekend, terwijl de vraag naar de geldigheid van de formule helemaal niet gesteld wordt."

Finegold en Mass (1985) onderzochten verschillen inzake oplossingsgedrag tussen goede en zwakke oplosers van natuurkundige problemen. Zij constateerden o.a. dat goede oplosers meer tijd besteden aan het plannen van de oplossing en dat hun planning bovendien grondiger uitgewerkt is.

3.3 *Construerend onderzoek*

De Corte en Somers (1982) voerden een onderwijsexperiment uit bij zesdeklassers van het basisonderwijs m.b.t. het oplossen van rekenkundige vraagstukken. Zij onderwezen de leerlingen een oplossingsstrategie waarin het schatten van de uitkomst een centrale activiteit uitmaakte. De training verbeterde op significante wijze de prestaties van deze leerlingen. De auteurs vonden aanwijzingen dat het maken van een schatting de leerlingen inderdaad aanzet tot een meer adequate probleemanalyse en zij beschouwden dit als een belangrijke tussenliggende schakel bij de interpretatie van de resultaten.

4 *Uitwerking van de oplossing*

4.1 *Procesanalyse*

In de uitwerking van de oplossing kunnen we twee logische stappen onderscheiden namelijk het genereren van een stelsel van vergelijkingen, wat resulteert in een wiskundige probleemrepresentatie, en het oplossen van het gegenereerde stelsel van vergelijkingen, wat resulteert in een uitkomst.

Wanneer de beschikbare informatie uit de opgave natuurkundig vertaald is, wordt het mogelijk natuurkundige wetten en formules, die relaties leggen tussen verschillende grootheden, toe te passen op de probleemsituatie en zo een stelsel van vergelijkingen te genereren. Larkin (1983, 1985) spreekt hier van een wiskundige probleemrepresentatie. Als het aantal beschikbare vergelijkingen voldoende groot is, kunnen door oplossing van het gegenereerde stelsel de waarden van de gezochte grootheden éénduidig berekend worden. Alhoewel deze twee stappen logisch te onderscheiden zijn, verlopen ze in de praktijk meestal door elkaar. In vele oplossingen is volgend patroon te herkennen: men genereert een vergelijking, berekent de waarde van een ongekende grootheid uit deze vergelijking, genereert een tweede vergelijking waarin de waarde van de eerder berekende grootheid wordt ingevuld, berekent op basis van deze vergelijking de waarde van een volgende ongekende grootheid ... en deze cyclus wordt herhaald tot alle gezochte grootheden gekend zijn.

Mettes en Pilot (1980a) raden aan om in de uitwerking van de oplossing het invullen van de formules en het rekenwerk zo lang mogelijk

uit te stellen. Dit heeft als voordeel dat de vergelijkingen compacter en de afrondingsfouten minimaal blijven. Een nadeel is dat studenten bij deze werkwijze nogal eens uit het oog verliezen welke grootheden gekend en welke ongekend zijn. Bij de uitwerking van de oplossing is het belangrijk overzichtelijk te werk te gaan en het rekenwerk zorgvuldig uit te voeren. Verder is het aangewezen de eenheden van de grootheden mee te nemen in de berekeningen. Dit zorgt voor een zekere bijkomende belasting maar is wel een lonende investering omdat zo een nuttige controlemogelijkheid gecreëerd wordt. Indien een natuurkundig probleem correct wordt opgelost, zal de uitkomst immers steeds dezelfde eenheid hebben als de gezochte grootheid.

4.2 *Constaterend onderzoek*

Het reeds vermelde onderzoek van Ferguson-Hessler en De Jong (1983) had betrekking op 127 oplossingen. Van de 120 fouten die zij in de uitwerkingsfase vaststelden waren er ongeveer de helft het gevolg van onzorgvuldigheid bij het rekenen, noteren van gegevens en maken van tekeningen.

Allwood en Montgomery (1981) deden een foutenanalyse op 20 oplossingen van twee statistische problemen. In de 40 oplossingen identificeerden zij in totaal 82 fouten. Acht fouten, waarvan zeven rekenfouten en één fout bij het overschrijven, waren het gevolg van onoplettendheid bij de uitwerking van de oplossing.

Volgens De Jong en Kramers-Pals (1980) laten opvallend veel oplossters, ongeveer 85% in een groep MAVO- en HAVO-scholieren, de eenheden weg tijdens de berekeningen maar toveren ze die wel te voorschijn als ze een uitkomst berekend hebben. In het reeds vermelde onderzoek bij eerstejaarsstudenten laboranten stelden we vast dat slechts 6% van de oplossters de eenheden systematisch meeneemt in de berekeningen (Vanderlocht & Van Damme, 1988).

4.3 *Construerend onderzoek*

In de literatuur hebben we geen construerend onderzoek gevonden dat specifiek betrekking heeft op of resultaten vermeldt over de uitwerkingsfase.

5.1 *Procesanalyse*

De evaluatiefase heeft een dubbele bedoeling. Een eerste doel is de opsporing en verbetering van eventueel gemaakte fouten. Ten tweede is het de bedoeling via een reflectie op de oplossing de oplossingsvaardigheid verder te verbeteren.

Oplossen van natuurkundige problemen is een complexe activiteit en fouten zijn dan ook bijna onvermijdelijk. Daarom is het belangrijk tijdens heel het zoekproces maar ook na het bekomen van een uitkomst controlemomenten in te schakelen. De uitkomst van een oplossing is een zeer bruikbaar aangrijpingspunt om controlehandelingen uit te voeren. Een eerste mogelijkheid is het vergelijken van de eenheden van de uitkomst en van de gezochte grootheid. Indien deze niet gelijk zijn, is er ergens iets fout gelopen. Een tweede mogelijkheid is het vergelijken van de uitkomst en de eerder gemaakte schatting. Een groot verschil tussen deze beide is een sein om de oplossing of eventueel de schatting te herzien. Ten derde kunnen de uitkomst en de oplossing gecontroleerd worden door, indien mogelijk, het probleem op een andere manier op te lossen.

In de onderwijspraktijk is het oplossen van problemen niet alleen een doel op zich maar zeker ook een gelegenheid om bij te leren. In het ideale geval zal een student via het maken van vraagstukken zowel zijn kennisbestand als zijn probleemaanpak verfijnen en zo steeds vlotter problemen kunnen oplossen. Een mogelijke methode om zulk leerproces te stimuleren is een expliciete reflectie bij het beëindigen van een oplossing. Concreet kan de oplosser bijvoorbeeld een schema trachten te maken van de gevolgd oplossingsweg en deze vergelijken met het oplossingsplan en met andere oplossingsmogelijkheden. Hij kan ook op zoek gaan naar op het eerste zicht gelijkende problemen die toch weer anders dienen opgelost. Zo zal hij een beter zicht krijgen op de eigenheid, de mogelijkheden en de beperkingen van verschillende wetten en formules. Wanneer een student duidelijke moeilijkheden ondervindt bij het oplossen van een probleem kan dit een uitgangspunt en een motiverende factor zijn om bepaalde delen uit de cursus grondiger door te nemen.

5.2 *Constaterend onderzoek*

Het opsporen van fouten bij de oplossing van statistische vraagstukken werd onderzocht door Allwood en Montgommery (1982). Tien studenten losten elk twee vraagstukken op met behulp van een speciale handleiding. Het grootste deel van de handleiding bestond uit richtlijnen om gezette oplossingsstappen te controleren en ontdekte fouten bij te sturen. In totaal werden 55 fouten gemaakt, waarvan 14 rekenfouten, 26 fouten bij de keuze van de formules, 10 fouten bij het invullen van de formules en 5 andere fouten van uiteenlopende aard. Van deze 55 fouten werden er 25 ontdekt en vervangen door een nieuwe oplossingsstap. Deze 25 fouten werden op vier verschillende wijzen ontdekt. Het grootste aantal ($n = 10$) werd ontdekt omdat bij het rekenwerk een extreme waarde bekomen werd. De auteurs spreken van een 'spontane ontdekking' als de oplosser onmiddellijk na een oplossingsstap en zonder voorafgaande verantwoording een fout ontdekt ($n = 6$). Vijf fouten werden ontdekt naar aanleiding van ontevredenheid over andere aspecten dan de uitkomst van een oplossing, bijvoorbeeld een oplossingsweg die geen antwoord geeft op al de vragen in het probleem. Vier fouten werden ontdekt bij een routinecontrole, d.w.z. wanneer de oplosser zonder voorafgaand een fout te vermoeden een oplossingsstap opnieuw uitvoert.

Op basis van hardop denken protocollen inventariseerden Smith en Good (1984) een reeks differentiërende kenmerken inzake oplossingsgedrag tussen goede en zwakke oplosers van genetische problemen. Eén van de vastgestelde differentiërende kenmerken was dat succesvolle oplosers duidelijk meer controlehandelingen uitvoeren. In de voorgelegde opgaven werd gevraagd de probabiteit van verschillende fenotypes te berekenen. Verschillende goede oplosers controleerden hun uitkomst door na te gaan of de som van de berekende probabilititeiten inderdaad één als resultaat gaf. Andere succesvolle oplosers controleerden of het patroon van de berekende waarden overeenstemde met typische genetische verhoudingen die hen bekend waren. Bij een atypisch patroon gingen ze op zoek naar mogelijke verklaringen hiervoor en indien dit niet lukte werd de oplossing doorzocht op mogelijke fouten.

Zelf analyseerden we 45 schriftelijke oplossingen van een kinematicaprobleem onder

meer naar het uitvoeren van bepaalde controlehandelingen (Vanderlocht 1988c). Een student controleerde zijn oplossing door het probleem op een tweede manier op te lossen en vier studenten controleerden of de gevonden uitkomst consistent was met bepaalde gegevens in de opgave. De gemiddelde score op een tussentijds examen mechanica van deze vijf controleerders (74 %) lag beduidend hoger dan de gemiddelde score van de niet-controleerders (46 %). Dit bevestigt de vaststelling van Smith en Good (1984) dat goede oplossers meer controlehandelingen uitvoeren dan zwakke oplossers.

In verband met de wenselijke reflectie stellen Van Someren en Elshout (1985) dat deze leercomponent meestal maar weinig aandacht krijgt bij het oplossen van problemen. 'Leren door doen' is volgens hen in vele gevallen vooral 'doen'.

5.3 Construerend onderzoek

Op dit punt keren we even terug naar het reeds aangehaalde onderzoek van Allwood en Montgommery (1982). Zoals gezegd, dienden in dit onderzoek tien studenten elk twee statistische problemen op te lossen met behulp van speciale richtlijnen om gezette oplossingsstappen te controleren en ontdekte fouten bij te sturen. Deze richtlijnen bleken enig effect op te leveren. Dertien van de 25 ontdekte fouten werden opgespoord in aansluiting op de richtlijnen. Nochtans waren de auteurs niet echt tevreden. De richtlijnen gaven in vele gevallen slechts aanleiding tot algemene en oppervlakkige beschouwingen vanwege de studenten. De auteurs pleiten dan ook voor richtlijnen die concreet en actiegericht zijn.

Van Someren en Elshout (1985) vermelden een studie van Reither (1977) waarin studenten aangezet werden tot een uitgebreide reflectie op hun oplossingsgedrag. Dit bleek hun prestaties bij het oplossen van nieuwe problemen inderdaad te verbeteren. Van Someren en Elshout (1985) hebben zelf een experiment opgezet waarin het effect van een minder uitvoerige vorm van reflectie werd onderzocht. De taken in het experiment zijn geïnspireerd op het schaakspel. In een eerste taak dienen de proefpersonen, die geen ervaring hebben met het schaakspel maar wel de regels ervan kennen, de zwarte koning mat te zetten met behulp van de witte koning en koningin. De onderzoekers opteerden voor een beperkte

vorm van reflectie. Aan de proefpersonen uit de experimentele groep werd na elke zet gevraagd hardop te vertellen wat ze gedacht hadden bij het bedenken van de zet. Voor beide condities werd de eerste taak afgerond na 10 minuten. Daarna volgde een transfertaak, een gelijkaardige maar iets moeilijker versie van de eerste taak, namelijk het mat zetten van de zwarte koning met behulp van de witte koning en toren. De proefpersonen uit de experimentele groep bleken in deze transfertaak eerder de juiste strategie door te hebben en lukten sneller en met minder zetten in de opdracht. De auteurs geven twee plausibele verklaringen voor het vastgestelde effect. Een eerste verklaring is dat de reflectie geleid heeft tot een betere kennis van enkele tactische schaakinzichten. Het is echter ook mogelijk dat de instructie tot reflectie de proefpersonen aangezet heeft om de transfertaak op een meer bedachtzame wijze aan te pakken en daardoor een snellere ontdekking van de strategie mogelijk maakte.

6 Randvoorwaarden en vormgeving van onderwijs in probleemaanpak

De Jong (1986, p. 53-98) ging na of het mogelijk is studenten een systematische probleemaanpak bij te brengen via een kortdurende training. De training omvatte zes wekelijkse bijeenkomsten van één uur. Voor en na de training dienden de studenten enkele problemen hardopdenkend op te lossen. Uit de analyse van de protocollen bleek dat de studenten na de training niet systematischer te werk gingen dan voor de training. Het aanleren van een systematische probleemaanpak impliceert voor de meeste studenten een grondige wijziging van hun gebruikelijk oplossingsgedrag. Zulke gedragsverandering is slechts haalbaar via een langdurig en systematisch ondersteund leerproces dat ten volle geïntegreerd wordt in het reguliere onderwijs.

Mettes en Pilot (1980a,b) geven een reeks interessante aanbevelingen voor de vormgeving van onderwijs in probleemoplossen en probleemaanpak o.m. steunend op de leertheorie van Galperin. In een eerste stap dient men de student goed te oriënteren op het belang en de betekenis van een systematische werkwijze. Na een grondige oriëntering volgt een fasegewijze oefening. Aanvankelijk is het aangewe-

zen dat de student de wenselijke handelingen op een uitgebreide, concrete en controleerbare wijze uitvoert. Dit kan gestimuleerd worden via het gebruik van speciale werkbladen waarop de wenselijke handelingen zijn voorgedrukt en waarbij ruimte is voorzien om de handelingen schriftelijk uit te voeren. Geleidelijk zal de student de richtlijnen verinnerlijken en deze verkort en sneller kunnen uitvoeren. Belangrijk in dit oefenproces is dat de student herhaaldelijk terugkoppeling krijgt, niet enkel over inhoudelijke maar ook over strategische aspecten van zijn oplossingsgedrag. Mettes en Pilot ontwikkelden volgens deze principes een experimentele cursus voor het vak Thermodynamica aan de T.H. Twente. In de eerste drie academiejaren dat de experimentele werkwijze werd gevolgd, waren de scores voor dit vak beduidend beter dan de scores die werden behaald met het voorafgaande onderwijs (6,9; 6,1; 7,1 tegenover 5,8; 5,7).

De gunstige resultaten die Mettes en Pilot met hun experimenteel onderwijs behaalden, zijn ongetwijfeld voor een belangrijk deel te danken aan het feit dat de training probleem-aanpak werd geïntegreerd in de lessen en vorm kreeg in een langdurig en systematisch ondersteund onderwijsleerproces. Anderzijds speelt hier ook het feit dat in de training niet enkel algemene maar ook vakspecifieke heuristische regels werden aangeboden en bovendien de nodige aandacht werd geschonken aan het grondig verwerken van de leerstof. Zo dienden de studenten per leerstofonderdeel overzichten te maken van de belangrijkste relaties of kernbetrekkingen. Deze werden vervolgens in groep besproken. Het is inderdaad niet verwonderlijk dat trainingen in algemene heuristische regels veelal weinig of geen prestatieverbetering opleveren in vakinhoudelijke domeinen (Meijer, Perrenet, & Riemersma, 1988). Algemene heuristische handelingen helpen de oplosser niet verder als hij er niet de nodige vak- en probleemspecifieke kenniselementen aan kan koppelen. Dit wordt mooi geïllustreerd in de ervaringen die Devriese en Eisen-drath (1988) rapporteren. Zij integreerden een training methodisch probleemoplossen in de oefeningensessies natuurkunde van verschillende groepen eerstejaarsstudenten aan de V.U. Brussel. In zijn eerste versie bleek deze training geen prestatieverbetering op te leveren. Als belangrijkste oorzaak hiervan noemen de auteurs de gebrekkige leerstofbeheer-

ing van de studenten. Tijdens de training werd herhaaldelijk vastgesteld dat studenten geen gevolg kunnen geven aan een heuristische richtlijn omdat hen de nodige natuurkundige kennis ontbreekt. Het analyseren van een natuurkundig probleem is bijvoorbeeld maar mogelijk als de oplosser de betekenis van een reeks relevante grootheden kent en weet volgens welke regels een waarde aan deze grootheden dient toegekend te worden. Devriese en Eisen-drath hebben dan ook besloten om in een volgende versie van de training een aantal initiatieve op te zetten om naast de probleem-aanpak ook de leerstofverwerking te optimaliseren. Zo worden computergestuurde zelfevaluatiepakketten ter beschikking gesteld en kunnen de studenten deelnemen aan interactieve werkgroepen waarin de leerstofverwerking centraal staat.

7 Conclusies

Uit het besproken constaterend onderzoek kunnen we twee belangrijke conclusies destilleren. Ten eerste wijzen deze studies op een aantal zwakke plekken in de gebruikelijke probleemaanpak van studenten. Het analyseren van de opgave gebeurt oppervlakkig en levert in vele gevallen een onvolledige voorstelling van de probleemsituatie op. Ongedifferentieerd symboolgebruik leidt herhaaldelijk tot verwarringen bij het toekennen van waarden aan grootheden. Bij het selecteren van formules wordt de vraag naar de toepasbaarheid ervan vaak over het hoofd gezien. In de uitwerkingsfase is een behoorlijk aantal fouten het gevolg van onzorgvuldigheid en valt op dat slechts weinigen de eenheden systematisch meenemen. Ten slotte wordt weinig aandacht besteed aan de wenselijke reflectie bij het beëindigen van een opgave. Ten tweede stellen we vast dat er een verband bestaat tussen probleemaanpak en prestaties bij het oplossen van problemen. Goede oplossters besteden meer aandacht aan de probleemanalyse, maken een grondiger uitgewerkte planning en voeren meer controlehandelingen uit dan zwakke oplossters.

Een reeks construerende onderzoeken toont aan dat het onderwijzen van bepaalde wenselijke oplossingshandelingen kan leiden tot prestatieverbeteringen bij het oplossen van problemen.

Ten slotte werd een aantal voorwaarden aangestipt die medebepalend zijn voor het effect van een training in probleemaanpak. Ten eerste is het aangewezen de richtlijnen concreet en actiegericht te formuleren. Ten tweede kunnen instructies in probleemaanpak meer effect hebben als de oplosser er de nodige vak- en probleemspecifieke kennis-elementen aan kan koppelen. Ten derde werd erop gewezen dat het aanleren van een systematische probleemaanpak voor de meeste studenten een grondige gedragsverandering veronderstelt die slechts haalbaar is via een langdurig en systematisch onderbouwd onderwijsleerproces.

Literatuur

- Allwood, C.M. & H. Montgomery, Knowledge and technique in statistical problem solving. *European Journal of Science Education*, 1981, 4, 431-450.
- Allwood, C.M. & H. Montgomery, Detection of errors in statistical problem solving. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1982, 23, 131-139.
- Berg, J. S. van den, Het leren maken van natuurkunde vraagstukken. In: *Verslag van de Woudschoten Conferentie 1982: Hoe leren leerlingen Natuurkunde*, 25-37.
- Chi, M. T., H. Feltovich & R. Glaser, Categorisation and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 1981, 5, 121-152.
- Corte, E. De, & R. Somers, Estimating the outcome of a task as a heuristic strategy in arithmetic problem solving: A teaching experiment with sixth graders. *Human Learning*, 1982, 1, 105-121.
- Devriese, A. & H. Eisendrath, *Probleemoplossen natuurkunde in de eerste kandidaturen: Naar een geïntegreerde aanpak*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Leuven, mei 1988.
- Ferguson-Hessler, M.G.M. & T. de Jong, *Markante (dwaal)wegen bij het oplossen van E&M problemen*. Technische Hogeschool Eindhoven, 1983, rapport nr. 32.
- Finegold, M. & R. Mass, Differences in the processes of solving physics problems between good physics problem solvers and poor physics problem solvers. *Research in Science and Technological Education*, 1985, 3, 59-67.
- Heller, J. & F. Reif, Prescribing effective human problem solving processes: Problem description in physics. *Cognition and Instruction*, 1984, 1, 191-203.
- Jansweijer, W. N. H., J. J. Elshout & B. J. Wielinga, Het leren van de beginnende probleemoplosser. In: J. G. L. C. Lodewijks & P. R. J. Simons (Eds.), *Zelfstandig leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 102-109.
- Jong, O. de & H. Kramers-Pals, Het oplossen van natuurwetenschappelijke vraagstukken I: Knelpunten in het oplossingsgedrag van leerlingen. *Faraday: Tijdschrift voor Onderwijs in de Natuurkunde en de Scheikunde*, 1980, 5, 158-163.
- Jong, T. de, *Kennis en het oplossen van vakinhoudelijke problemen* (proefschrift). Helmond: Wibro, 1986.
- Larkin, J. H. The role of problem representations in physics. In: D. Getner & A. L. Stevens (Eds.) *Mental models*. Hillsdale: LEA, 1983, 75-97.
- Larkin, J. H., Understanding, problem representations and skill in physics. In: S. F. Chipmann, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Volume 2: Research and open questions*. Hillsdale: LEA, 1985, 141-159.
- Larkin, J. H. & F. Reif, Understanding and teaching problem solving in physics. *European Journal of Science Education*, 1979, 2, 191-203.
- Meijer, J., J. Perrenet & F. Riemersma, Leren probleemoplossen in het wiskundeonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 16-31.
- Mettes, C. & A. Pilot, *Over het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen. Een methode voor ontwikkeling en evaluatie van onderwijs, toegepast op een cursus Thermodynamica* (proefschrift) T. H. Twente, 1980a.
- Mettes, C. T. & A. Pilot, *Onderwijs in het oplossen van vraagstukken. Enkele beschouwingen over onderwijs in het oplossen van problemen, met name in de natuurwetenschappen*. T. H. Twente, CDO-Bulletin nr. 14, 1980b.
- Newell, A. & H. A. Simon, *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1972.
- Polya, G., *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press, 1945.
- Reif, F., J. H. Larkin & G. C. Brackett, Teaching general learning and problem solving skills. *American Journal of Physics*, 1976, 44, 212-217.
- Reif, F. & J. Heller, Knowledge structure and problem solving in physics. *Educational Psychologist*, 1982, 17, 102-127.
- Reither, F., Der Einfluss der Selbstreflexion auf die Strategie und Qualität des Problemlösens. In: H. K. Garten (Ed.), *Diagnose von Lernprozessen*. Braunschweig: Westermann, 1977.
- Schoenfeld, A. H., Can heuristics be thought? In: J. Lochhead & J. Clement (Eds.), *Cognitive process instruction*, Philadelphia: The Franklin Institute Press, 1979, 315-338.
- Schoenfeld, A. H., Episodes and executive decisions in mathematical problem solving. In: R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York: Academic Press, 1983, 345-397.
- Smith, M. U. & R. Good, Problem solving and classical genetics: Successful versus unsuccessful performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 1984, 21, 895-912.

Someren, M. W. van & J. J. Elshout, Het effect van zelfreflexie op leren probleemoplossen. In: J. G. L. C. Lodewijks & P. R. J. Simons (Eds.), *Zelfstandig leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 110-117.

Vanderlocht, M., *Overzicht van de resultaten op de proefexamens oefeningen mechanica 1985, 1986, 1987*. K. U. Leuven, Afdeling Didactiek, ISSAD-project, 1988a, intern rapport nr. 1.

Vanderlocht, M., *Fouten en knelpunten bij het oplossen van problemen over de projectiebeweging. Een systematische analyse van 152 schriftelijke oplossingen*. K. U. Leuven, Afdeling Didactiek, ISSAD-project, 1988b, rapport nr. 2.

Vanderlocht, M., *Een analyse van 45 schriftelijke oplossingen van een kinematicaprobleem m.b.t. oplossingsmethode, conceptuele differentiatie en controlehandelingen*. K. U. Leuven, Afdeling Didactiek, ISSAD-project, 1988c, rapport nr. 3.

Vanderlocht, M. & J. Van Damme, *Fouten en knelpunten bij het oplossen van problemen over de projectiebeweging. Een systematische analyse van 152 schriftelijke oplossingen*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Leuven, mei 1988.

Curricula vitae

M. Vanderlocht (1962) studeerde psychologie, specialisatie schoolpsychologie en studie- en beroepsoriëntering, aan de K. U. Leuven. Sinds 1986 verricht hij in het kader van het ISSAD-project onderzoek naar het leren oplossen van natuurkundige problemen.

J. Van Damme (1946) is als docent verbonden aan de Afdeling Didactiek van de K. U. Leuven. Hij is er hoofd van het Onderzoekscen- trum voor Secundair en Hoger Onderwijs.

Correspondentieadres: M. Vanderlocht en J. Van Damme, Pedagogisch Instituut, Vesalius- straat 2, B-3000 Leuven.

Manuscript aanvaard 1-12-'88

Summary

Vanderlocht, M. & J. Van Damme. 'Strategical aspects of problem solving in physics.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 97-106.

One of the factors that determine students' achievement in problem solving in physics is their problem solving strategy. We distinguish four phases in a systematical problem solving strategy namely analysis, planning, elaboration and evaluation. For each phase we identify some advisable actions and discuss results of research. The studies describe aspects of students' usual problem solving strategy and the effects of training experiments.

Over morele en intellectuele deugden

J. W. STEUTEL*

*Sectie Theoretische en Historische
Pedagogiek, Vrije Universiteit, Amsterdam*

Samenvatting

In talrijke publikaties over de morele opvoeding en ontwikkeling wordt een onderscheid gemaakt tussen de overdracht van morele inhouden (morele normen en waarden) en het stimuleren van een bepaalde vorm van redeneren (kritisch moreel denken). In dit artikel wordt betoogd dat dit onderscheid correspondeert met twee hoofdtaken van de morele opvoeding, nl. het bevorderen van morele deugzaamheid en het stimuleren van een bepaalde vorm van intellectuele deugzaamheid. De specifieke aard van deze twee hoofdtaken wordt verhelderd door de verschillen tussen morele deugden enerzijds, en een groep van intellectuele deugden anderzijds, puntsgewijs in kaart te brengen. Het resultaat van deze conceptuele analyse is een beeld van de morele opvoeding waartegen de nodige bedenkingen naar voren zijn gebracht. Twee belangrijke tegenwerpingen worden besproken en weerlegd.

1 Twee hoofdtaken van de morele opvoeding

Het is een goed gebruik om een analytisch onderscheid te maken tussen twee centrale aspecten van de morele opvoeding (vgl. Spiecker, 1984). De onderscheiding die ik op het oog heb wordt onder andere door R. S. Peters verdedigd. Morele opvoeding, aldus deze auteur, behelst zowel het internaliseren van morele regels als de initiatie in de rationele vorm van het morele bewustzijn (vgl. Peters, 1981, pp. 61-82, 142-147). Maar ook R. M. Hare's subtiële tweedeling van het morele den-

ken in een intuïtief en een kritisch niveau (vgl. Hare, 1981, Part I), kan zonder veel moeite worden uitgelegd als een soortgelijke analyse van twee centrale aspecten van de morele opvoeding. En bekend uit de publikaties van L. Kohlberg is het verwante onderscheid tussen enerzijds de overdracht van morele inhouden, en anderzijds het stimuleren van de ontwikkeling van het moreel redeneren in de richting van een post-conventionele oordeelsstructuur (vgl. b.v. Kohlberg, 1978).

Ondanks alle verschillen in nuance, accent, terminologie en waardering, valt te verdedigen dat de kern van deze en overeenkomstige theorieën in feite op het volgende neerkomt. Er is, ten eerste, een aspect van de morele opvoeding dat bestaat in het uitoefenen van invloed op de ontwikkeling van het *morele karakter*. Vooral langs de weg van oefening, gewoontevorming, conditionering en inductie, wordt het opgroeiende kind geleerd het gedrag af te stemmen op morele regels, zoals het verbod de bezittingen van anderen moedwillig te beschadigen, de plicht zijn ouders te respecteren, het verbod lichamelijk geweld te gebruiken en het voorschrift geleende goederen op tijd aan de eigenaar terug te geven. Als dit proces naar verwachting verloopt, verwerft de opvoedeling de bereidheid en het vermogen om zich overeenkomstig morele regels te gedragen. Voorts is er, ten tweede, een aspect van de morele opvoeding dat is opgebouwd uit vormen van beïnvloeding die gericht zijn op de ontwikkeling van een bepaald type van *discursief denken*. Met name door cognitieve stimulering, intellectuele training, confrontatie met morele dilemma's en initiatie in de praktijken van argumentatie en discussie, wordt de jongere gevoelig gemaakt voor bepaalde procedures van moreel redeneren. En als dit proces tot een goed einde wordt gebracht, heeft de opvoedeling de bereidheid en het vermogen verworven om te gelegener tijd kritisch na te denken over de geldigheid van morele regels en de daarmee correlerende disposities.

Nog beknopter geformuleerd zouden we wellicht kunnen stellen dat het eerstgenoemde aspect van de morele opvoeding betrekking heeft op het bevorderen van de ontwikkeling

* Met dank aan prof.dr. B. Spiecker, prof.dr. A. W. van Haften, prof.dr. J. D. Imelman, dr. W. A. J. Meijer en de beoordelaar(s) van *Pedagogische Studiën*.

van *morele* deugden, terwijl het tweede aspect vooral bestaat in het stimuleren van de ontwikkeling van een bepaalde groep van *intellectuele* deugden. In dit artikel wil ik de verschillen tussen *morele* deugden enerzijds, en de *intellectuele* deugden die zich openbaren in het *moreel* redeneren anderzijds, puntsgewijs bespreken. Daardoor wordt, naar ik hoop, vanuit een tamelijk ongebruikelijke invalshoek enig licht geworpen op de specifieke aard van de twee centrale aspecten van de *morele* opvoeding. En daarmee wordt tegelijk een analyse geboden van de hoofdtaken van de *morele* opvoeding. Want wat zou *morele* opvoeding anders kunnen zijn dan juist het stimuleren van deze vormen van *deugdzaamheid*?

2 *Het onderscheid tussen morele en intellectuele deugden*

Waarin ligt precies het onderscheid tussen *morele* deugden enerzijds, en de *intellectuele* deugden die een rol spelen in het *morele* domein anderzijds? Deze vraag zal ik in beknopt bestek proberen te beantwoorden door een vijftal punten van verschil op te sommen. Het is mijn bedoeling dat in de loop van deze opsomming het gezochte onderscheid steeds scherper aan het licht zal komen.

Ten eerste: het praktizeren van *morele* deugden maakt deel uit van de sfeer van het *handelen*, terwijl het praktizeren van *intellectuele* deugden tot de sfeer van het *denken* behoort.

Het zou zonder twijfel een misvatting zijn om te beweren dat *morele* deugden volledig kunnen worden uitgelegd in termen van handelingsdisposities. *Morele* deugden zijn niet alleen disposities om zich op deze of gene wijze te gedragen; het zijn stellig ook disposities om bepaalde emoties te ervaren, zoals gevoelens van plicht en verplichting, van affectie en zorg voor de medemens, van verontwaardiging tegenover immoreel gedrag, en van schuld bij het willens en wetens overtreden van de eigen *morele* principes (vgl. Spiecker, 1986c, pp. 196-199). Maar ook al zijn *morele* deugden niet louter disposities om te handelen, het *praktizeren* van deze eigenschappen moet wel degelijk tot de sfeer van het handelen worden gerekend. Het in praktijk brengen van *morele*

deugden bestaat ofwel in het voltrekken (uitvoeren, volbrengen) van bepaalde handelingen, ofwel in het zich onthouden (afzien, nalaten) van bepaalde handelingen.¹ De *morele* deugd van vergevingsgezindheid bijvoorbeeld, wordt gepraktiseerd door vergiffenis te schenken of door af te zien van vergelding en wraak. Het in praktijk brengen van de *morele* deugd van gastvrijheid bestaat in het mild en gul onthalen van gasten of in het zich onthouden van onheus optreden jegens bezoekers. De *morele* deugd van barmhartigheid wordt gepraktiseerd door hulp te bieden aan mensen in nood of door af te zien van gedrag dat schadelijk is voor het welzijn van de ander. En wat voor deze deugden geldt is ipso facto van toepassing op alle *morele* deugden: het zijn karaktertrekken die zich in praktisch opzicht openbaren in handelingen, inclusief taalhandelingen.

Het praktizeren van *intellectuele* deugden daarentegen, vindt plaats in de sfeer van het *denken*. Het zou opnieuw een misvatting zijn om *intellectuele* deugden louter te beschouwen als disposities om op een bepaalde manier te denken. Ook deze deugden openbaren zich in emoties, bijvoorbeeld in gevoelens van zorg voor waarheid, in afkeer van vaagheid en onnauwkeurigheid, in weerzin tegenover inconsistentie en irrelevantie, en in schaamte bij het besef niet te hebben voldaan aan de zelf onderschreven criteria voor adequaat denken. Maar ook al omvatten *intellectuele* deugden disposities om bepaalde emoties te ervaren, het *praktizeren* van deze karaktertrekken bestaat ofwel in het voltrekken, ofwel in het zich onthouden van bepaalde denkactiviteiten.² Neem bijvoorbeeld de *intellectuele* deugd van openheid van geest (vgl. Meijer, 1983, p. 133). Het praktizeren van deze eigenschap vindt plaats in het serieus overwegen van opvattingen die in strijd zijn met de eigen overtuigingen, in het kritisch toetsen van nieuwe ideeën, in het zich verplaatsen in de standpunten van anderen, in het rekening houden met feitelijke gegevens of in het zich onthouden van denkactiviteiten die getuigen van *intellectuele* zelfgenoegzaamheid en vooroordeel. Helderheid en nauwgezetheid zijn andere *intellectuele* deugden, die in praktijk worden gebracht door het zorgvuldig onderscheiden van begrippen, door het nauwkeurig ontrafelen van argumentaties, door zich te onthouden van vluchtige en warrige redeneringen of door af te zien van het gebruik

van vage en wollige begrippen. Voorts is er de deugd van intellectuele eerlijkheid, die wordt gepraktiseerd door recht te doen aan argumenten van anderen, door eigen denkfouten te erkennen, door zich te onthouden van het wegdringen van onwelgevallig bewijsmateriaal of door af te zien van het opzettelijk onzuiver wegen van argumenten (vgl. Popper, 1981/1982). En wat voor deze deugden geldt kunnen we generaliseren naar intellectuele deugden in het algemeen: het zijn karaktertrekken die zich in praktisch opzicht tonen in het voltrekken of het zich onthouden van een breed scala van denkactiviteiten.

Zowel morele deugden als intellectuele deugden mogen we niet vereenzelvigen met bepaalde vormen van kennis of bepaalde configuraties van vaardigheden. Beide subklassen van deugden omvatten meer dan kennis en vaardigheid alleen, namelijk specifieke *gezindheden*. Wanneer wij een persoon als moreel of intellectueel deugdzaam beschouwen, veronderstellen we niet alleen dat hij bepaalde dingen weet of bepaalde dingen kan, maar gaan we er bovenal van uit dat hij bepaalde dingen wil en andere dingen niet wil. Anders gezegd, zowel morele als intellectuele deugden impliceren specifieke *wensen* en *aversies* (vgl. Steutel, 1984). Maar uit het bovenstaande volgt dat deze twee groepen van deugden van elkaar verschillen wat betreft de *inhoud* of het *object* van de correlerende wensen en aversies. Morele deugden impliceren pro- en anti-gezindheden die betrekking hebben op de sfeer van het *handelen*; en intellectuele deugden omvatten pro- en anti-gezindheden ten aanzien van de sfeer van het *denken*. Deze typering is echter nog rijkelijk vaag en bovendien op talrijke punten ontoereikend. Daarom snel over naar een volgend punt van verschil.

Ten tweede: morele deugden impliceren gezindheden om in overeenstemming met *morele* regels te handelen, terwijl intellectuele deugden gezindheden in zich dragen om conform *procedurele* regels te denken.

Er is een parallel te maken tussen morele deugden en *morele* regels. Het is in beginsel mogelijk bij elke morele deugd een of meer corresponderende morele regels op te stellen, dat wil zeggen principes die vastleggen wat onder bepaalde voorwaarden moreel vereist of prijzenswaardig handelen is. Uit deze formulering blijkt dat morele deugden met een

tweetal typen van morele regels kunnen correleren. Enerzijds zijn er zogenaamde *plichten* of *verplichtingen*. Dat zijn morele regels die voorschrijven wat wij in een bepaalde situatie behoren te doen of juist behoren te laten. Het zijn regels die vastleggen welk gedrag onder gegeven voorwaarden moreel vereist is. De morele deugd van onpartijdigheid bijvoorbeeld, vindt haar pendant in de morele plicht die van ons eist in ons gedrag geen uitzonderingen op regels te maken, tenzij de situaties of personen waarop de regels van toepassing zijn in relevante opzichten verschillen. Anderzijds zijn er morele regels die bekend staan als *supererogativa*. Dat zijn principes die geen betrekking hebben op moreel vereiste gedragswijzen, maar aangeven welke daden onder bepaalde omstandigheden moreel prijzenswaardig zijn. De morele deugd van generositeit bijvoorbeeld, correspondeert met supererogativa, waaronder de regel die ons aanmoedigt meer te geven dan in het algemeen op grond van morele vereisten of gewoonten van ons verwacht wordt (vgl. Wallace, 1978, pp. 131-136).

Het is deze parallel die ons in staat stelt de aard van morele deugden nader te bepalen: het zijn karaktertrekken met ingebouwde wensen en aversies ten aanzien van daden die respectievelijk in overeenstemming of in strijd zijn met plichten en verplichtingen of supererogativa. Omdat morele deugden correleren met deze twee typen van morele regels, omvatten deze eigenschappen gezindheden om gedrag ten toon te spreiden dat aan deze regels voldoet, dat wil zeggen gedrag dat onder bepaalde condities moreel vereist of lofwaardig is.

Het is van belang op te merken dat de term 'moreel', voor zover gebruikt als aanduiding van het handelen dat voortspuit uit de beschreven gezindheden, als tegenstelling functioneert van de term 'immoreel'. Handelen dat een toonbeeld is van morele deugdzaamheid, en daarmee voldoet aan de corresponderende morele regels, komt het predikaat 'moreel' toe; en het handelen dat in strijd is met deze regels wordt met het adjectief 'immoreel' aangeduid.

Ook intellectuele deugden corresponderen met bepaalde regels. In verband met deze groep van deugden is er echter geen sprake van een parallel met morele regels, maar van een zekere correspondentie met *procedurele* regels. Dat zijn principes die vastleggen wat moreel

denken is en aangeven onder welke voorwaarden dat denken adequaat kan worden uitgevoerd. Uit deze omschrijving valt op te maken dat we twee typen van procedurele regels moeten onderscheiden. Aan de ene kant zijn er procedurele principes die *constitutief* zijn voor morele denkactiviteiten. Dat zijn regels die bepalen wat geldt als moreel denken. Ze vormen de specifieke 'logica' van het moreel redeneren en zijn als zodanig de basis voor het onderscheid tussen moreel denken en andere vormen van denken, zoals wetenschappelijk argumenteren of esthetisch redeneren. In aansluiting bij Peters (vgl. 1966, pp. 117-126, 167-173; 1981, 70-71) en Hare (vgl. 1963, pp. 86 e.v.; 1981, pp. 87 e.v.) zou ik in elk geval twee regels tot deze subklasse van procedurele principes willen rekenen: de regel die ons voorhoudt in ons denken onpartijdig (of formeel rechtvaardig) te zijn en de regel die ons voorschrijft de belangen (of de prudente preferenties) van de betrokken partijen in onze overwegingen te betrekken. Te zamen vormen deze regels het complexe procedurele principe dat constitutief is voor het morele denken: de onpartijdige weging van de belangen van alle betrokken partijen.³ De centrale deugd die met deze samengestelde regel correspondeert zal ik in het vervolg de intellectuele deugd van onpartijdige welwillendheid noemen. Het praktiseren van deze karaktertrek is kenmerkend voor het discursieve denken in de morele levenssfeer.

Aan de andere kant zijn er procedurele principes die *regulatief* zijn voor het morele denken. Deze regels gelden niet alleen voor morele denkactiviteiten, maar zijn evenzeer van toepassing op andere vormen van argumenteren en delibereren. Het zijn regels die in acht genomen moeten worden om het (morele) denken adequaat of doeltreffend te laten verlopen. Als we over bepaalde problemen op morele wijze willen denken, dan moeten we de constitutieve procedurele regels in acht nemen; en als we bovendien dit morele denken bevredigend ten uitvoer willen brengen, dan doen we er goed aan de regulatieve procedurele principes serieus te nemen. Want het is precies het volgen van deze regels dat ons de beste positie verschaft voor het vinden van een doeltreffend antwoord op de vraag naar de geldigheid of waarheid van (morele) overtuigingen en overwegingen.

Ook deze regels correleren met intellectuele

deugden, in dit geval met intellectuele deugden die niet alleen een rol spelen in het morele denken maar ook voor andere vormen van denken relevant zijn. De deugd van intellectuele bescheidenheid bijvoorbeeld, gaat gepaard met procedurele regels die ons oproepen een open oog te hebben voor eigen feiten, te leren van kritiek van anderen, op zoek te gaan naar tegenargumenten, alsmede af te zien van vormen van denken die typerend zijn voor intellectuele arrogantie en gelijkhebberigheid. En de intellectuele deugd van grondigheid vindt haar tegenhanger in procedurele regels die ons voorschrijven de vooronderstellingen van onze (morele) opvattingen te expliciteren, onze (morele) oordelen met zorg te funderen in degelijke argumentaties, te streven naar een coherente ordening van onze (morele) overtuigingen, en af te zien van denkactiviteiten die typerend zijn voor intellectuele oppervlakkigheid. Al deze deugden corresponderen met regulatieve regels die de typische functie hebben de kans op het vinden van redelijke of geldige (morele) overtuigingen te vergroten.

Deze parallelie maakt het ons mogelijk de aard van intellectuele deugden te preciseren: het bezit van deze karaktertrekken gaat gepaard met wensen en aversies ten aanzien van denkactiviteiten die respectievelijk in overeenstemming of in strijd zijn met constitutieve of regulatieve procedurele regels. Vanwege de correspondentie tussen intellectuele deugden en deze beide typen van procedurele principes, impliceren deze eigenschappen gezindheden om het denken op deze regels af te stemmen, dat wil zeggen denkactiviteiten te voltrekken die moreel en adequaat zijn.

De term 'moreel', voor zover gebruikt als kwalificatie van het denken dat voortvloeit uit de aangeduide gezindheden, staat tegenover de term 'amoreel' of 'nonmoreel'. Denken dat exemplarisch is voor de intellectuele deugd van onpartijdige welwillendheid, en dus voldoet aan de constitutieve procedurele regels, komt voor het adjectief 'moreel' in aanmerking; en denken dat niet aan deze principes beantwoordt kan worden aangeduid met de term 'amoreel' of 'nonmoreel'. Maar is het denken waar we tot nu toe over schreven niet slechts een bepaalde *vorm* van moreel denken? Het valt toch moeilijk te ontkennen dat ook het bezit van morele deugden een zeker vermogen om te denken impliceert? En als dat zo is, moeten we dan niet een onderscheid maken

tussen verschillende typen van moreel denken? Op deze vragen wordt in de bespreking van een volgend punt van verschil een antwoord gezocht.

Ten derde: morele deugden impliceren het vermogen om *individuele handelingen* te beoordelen (te rechtvaardigen of te bekritisieren) in het licht van *morele regels*, terwijl intellectuele deugden het vermogen omvatten om *morele regels* te beoordelen (te rechtvaardigen of te bekritisieren) op grond van *procedurele principes*.

Van een persoon die moreel deugdzaam is wordt verwacht dat hij in beginsel in staat is het praktizieren van morele deugden te rechtvaardigen door een beroep te doen op de corresponderende morele regels. Laten we eens aannemen dat iemand de drager is van de morele deugd van trouw en deze deugd praktizeert door zijn belofte gestand te doen. We gaan er dan van uit dat hij het voltrekken van deze handeling kan rechtvaardigen door redenen aan te voeren die appelleren aan de morele regel dat men zijn beloften behoort na te komen. Of stel dat iemand de morele deugd van eerlijkheid bezit en afziet van bedrog. Dan veronderstellen we dat hij in staat is deze omhouding te rechtvaardigen door redenen te opperen die refereren aan de morele regel dat men zijn medemens niet mag bedriegen.

Deze vorm van rechtvaardigen, die ik in het vervolg een rechtvaardiging van de *eerste* orde zal noemen, kent drie ingrediënten. In de eerste plaats is er een specifiek object van rechtvaardigen, namelijk een *individuele handeling*, zoals het hier en nu nakomen van een belofte of het hier en nu afzien van bedrog. In de tweede plaats worden er *morele redenen* aangevoerd. Dergelijke redenen hebben betrekking op bepaalde feiten, bijvoorbeeld het feit dat een belofte is gedaan of het feit dat het voltrekken van een bepaalde taaldaad een leugen is. In de derde plaats wordt een appel gedaan op *morele regels*, zoals de regel die ons verplicht onze belofte na te komen of de regel die ons verbiedt anderen te misleiden.

Tussen deze regels enerzijds, en de aangevoerde redenen anderzijds, bestaat een logische samenhang. Want alleen dank zij morele regels gelden de genoemde feiten als morele redenen om bepaalde individuele handelingen te voltrekken of van bepaalde individuele handelingen af te zien. Krachtens de regel dat wij

onze beloften moeten nakomen, is het feit dat ik een belofte heb gedaan een morele reden om mijn belofte gestand te doen. En de regel die ons verbiedt onze medemens te bedriegen, maakt het feit dat een specifieke taalhandeling een leugen is tot een morele reden om van deze taaldaad af te zien. Morele regels maken bepaalde feiten *relevant*, dat wil zeggen het zijn regels die het mogelijk maken bepaalde aspecten van situaties als morele redenen voor individuele handelingen aan te merken (vgl. Hare, 1981, pp. 63-64).

Net zoals de persoon met morele deugden doorgaans in staat is het praktizieren van deze eigenschappen te rechtvaardigen, heeft hij ook het vermogen om onder normale omstandigheden het praktizieren van de corresponderende ondeugden te *bekritisieren*. Dergelijke kritiek wordt gekenmerkt door dezelfde bestanddelen als de besproken vorm van rechtvaardigen. Ook hier zijn er individuele handelingen, morele redenen en morele regels in het geding. Maar in tegenstelling tot het aanvoeren van een rechtvaardiging, wordt in het geven van kritiek van de eerste orde verondersteld dat het object van deze kritiek, de individuele handeling, in strijd is met de relevante morele regels.

Ook van een persoon die intellectueel deugdzaam is wordt verwacht dat hij in het algemeen in staat is een morele rechtvaardiging te berde te brengen. Deze vorm van rechtvaardigen kent echter andere ingrediënten dan de rechtvaardiging die kenmerkend is voor morele deugdzaamheid. Het is, wat ik zou willen noemen, een rechtvaardiging van de *tweede* orde. In de eerste plaats is het object van een dergelijke rechtvaardiging een bepaalde *regel*. De vraag is in dit verband niet (alleen) of een individuele handeling moreel vereist of prijzenswaardig is, maar in hoeverre een bepaalde *klasse* van handelingen moreel juist of lofwaardig is. Datgene wat in een rechtvaardiging van de eerste orde stilzwijgend wordt aangenomen, namelijk de geldigheid van bepaalde morele regels, figureert hier als onderwerp van rechtvaardiging. In de tweede plaats worden ook nu *morele redenen* kenbaar gemaakt. Maar anders dan de redenen die functioneren in een rechtvaardiging van de eerste orde, refereren deze redenen per definitie aan de prudente preferenties van de betrokken partijen en aan het gewicht dat aan deze preferenties moet worden toegekend.

Ten slotte wordt in deze rechtvaardiging geen beroep gedaan op morele regels (die staan immers ter discussie), maar op constitutieve *procedurele* regels: het onpartijdig afwegen van de belangen (of de prudente preferenties) van de betrokken partijen.⁴

Evenals het geval is bij een rechtvaardiging van individuele handelingen, is er nu opnieuw sprake van een logische connectie tussen redenen en regels, dit keer tussen redenen en een tweetal constitutieve procedurele principes. Het eerste procedurele principe houdt ons voor de prudente preferenties van de betrokken partijen in onze overwegingen te betrekken. Dit principe noopt ons redenen aan te dragen die betrekking hebben op de mogelijke effecten van de algemene inachtneming van bepaalde regels op de belangen van allen die daarbij betrokkenen zijn (zowel 'agents' als 'patients') (vgl. Hare, 1981, pp. 89-92). Het tweede procedurele principe, het principe van onpartijdigheid, verplicht ons de relevante prudente preferenties zonder aanzien des persoons te wegen. Met als gevolg dat we uiteindelijk voor morele regels zullen pleiten waarvan we aannemen dat het algemene volgen ervan meer goed dan kwaad doet, dat wil zeggen per saldo een positief effect heeft op de preferentie-satisfactie als geheel (het algemeen menselijk welzijn) (vgl. Peters, 1981, pp. 34, 49, 65; Hare 1981, pp. 62, 156, 163).

Intellectuele deugdzaamheid gaat bovendien gepaard met het vermogen tot het *bekritiseren* van bepaalde regels. Deze vorm van kritiek is in feite het spiegelbeeld van een rechtvaardiging van de tweede orde. Ook de bestanddelen van kritiek van de tweede orde bestaan uit klassen van handelingen, morele redenen en constitutieve procedurele principes. Maar kritiek van de tweede orde heeft betrekking op regels waarvan wordt aangenomen dat de algemene acceptatie ervan al met al meer kwaad dan goed doet, dat wil zeggen een negatief effect heeft op het algemeen menselijk welzijn.

Er zijn dus twee vormen van moreel denken: het geven van een beoordeling van de eerste orde en het geven van een beoordeling van de tweede orde. In het voetspoor van Hare zal ik deze twee varianten resp. *intuïtief* en *kritisch* moreel denken noemen. Het zijn de constitutieve intellectuele deugden die de gezindheid in zich dragen om de laatstgenoemde vorm van reflectie ten uitvoer te brengen. En het zijn de

regulatieve intellectuele deugden die gepaard gaan met de gezindheid om dit denken adequaat te laten verlopen.

Ten vierde: morele deugden impliceren het vermogen om *tegenneigingen* ten aanzien van bepaalde *handelingen* te controleren, terwijl intellectuele deugden het vermogen impliceren om *tegenneigingen* ten aanzien van bepaalde *denkactiviteiten* te beheersen.

Sommige wensen en aversies kunnen het ons moeilijk maken om morele deugden te praktiseren. Stel bijvoorbeeld dat we de morele deugd van distributieve rechtvaardigheid in praktijk willen brengen door bepaalde goederen rechtvaardig te verdelen. Dan is het niet uitgesloten dat de uitvoering van ons voornemen bemoeilijkt wordt door de wens ons zelf te bevoordelen, of door de wens om mensen die ons lief zijn meer dan hun deel te geven. Of laten we eens aannemen dat we de morele deugd van behulpzaamheid willen praktiseren door hulp te bieden die veel van ons eist. Dan is het goed voorstelbaar dat aversies ten opzichte van zware of vervelende inspanningen het ons lastig maken onze plannen tot een goed einde te brengen. In deze voorbeelden komen bepaalde wensen en aversies in botsing met onze gezindheden om datgene te doen wat wij moreel vereist of prijzenswaardig achten. Daarom zal ik deze wensen en aversies voortaan *tegenneigingen* noemen.

Om ondanks het optreden van tegenneigingen toch het goede te doen, zal de mens met morele deugden in staat moeten zijn tot het controleren van deze wensen en aversies. Een dergelijk vermogen impliceert het bezit van *wilsdeugden*, zoals standvastigheid, volharding, vlijt, moed en zelfbeheersing. Want het zijn precies deze deugden die de functie hebben diepgewortelde tegenneigingen te corrigeren. De deugd van doorzettingsvermogen bijvoorbeeld, vormt onder andere een tegenwicht tegen de wens om bij tegenslag onze doelen op te geven. De deugd van geduld heeft de functie wensen en aversies die verband houden met wrevel en verveling een halt toe te roepen. De deugd van matigheid maakt het mogelijk wensen die te maken hebben met lichamelijke geneugten te pareren. En omdat we van een persoon met morele deugden verwachten dat hij over het algemeen in staat is dergelijke tegenneigingen het hoofd te bieden, is hij de drager van deze deugden van wilskracht.

Er zijn ook tegenneigingen die het ons lastig maken onze intellectuele deugden te praktizeren. Denk bijvoorbeeld aan de intellectuele deugd van openheid van geest. Het in praktijk brengen van deze karaktertrek kan in gevaar komen door onze natuurlijke hang naar zekerheid, of door onze behoefte ons onkritisch aan te sluiten bij de heersende mening, of door het niet onder ogen durven zien van onplezierige waarheden, of door onze aversie ten opzichte van de onbehaaglijke toestand van twijfel. Op vergelijkbare wijze wordt het praktizeren van de intellectuele deugd van waarheidsliefde soms bemoeilijkt door onze neiging tot 'wishful thinking', of door onze wens toe te geven aan sociale druk, of door de neiging ons zonder goede gronden te beroepen op autoriteiten. En wat te denken van de intellectuele deugd van onpartijdige welwillendheid? Wie heeft nooit de neiging om het eigen belang, of de belangen van de groep waartoe hij behoort, te zwaar te laten wegen?

Een persoon met intellectuele deugden heeft doorgaans het vermogen om dergelijke tegenneigingen te controleren. Ook zo'n persoon is derhalve de drager van wilsdeugden. Vele auteurs hebben gewezen op deze samenhang tussen intellectuele deugden enerzijds, en deugden als moed, volharding, geduld en zelfs matigheid anderzijds (vgl. Peters, 1972, pp. 211-213; Telfer, 1975, pp. 24-25; Benson, 1983, pp. 15-16; Dearden, 1984, pp. 104, 106; Meijer, 1984, pp. 74 e.v.; Spiecker, 1986b, pp. 117-118; Quinton, 1987, pp. 49-50). Maar in tegenstelling tot morele deugden, wordt bij het praktizeren van intellectuele deugden wilskracht aangewend om tegenneigingen ten aanzien van bepaalde *denkactiviteiten* te weerstaan. In dit verband gaat het niet om de controle van neigingen die in botsing komen met gezindheden om in overeenstemming met morele regels te handelen, maar om het beheersen van neigingen die conflicteren met gezindheden om conform procedurele regels te denken.

Ten vijfde: een persoon die de drager is van morele deugden noemen we kortweg *deugdzaam*; en een persoon die bovendien in het bezit is van intellectuele deugden noemen we *moreel autonoom*.

In de relevante literatuur wordt morele autonomie veelal in verband gebracht met een drietal noodzakelijke eigenschappen. In de

eerste plaats wordt de moreel autonome mens een gezonde dosis *wilskracht* toegedacht. Als we iemand autonoom noemen, aldus Peters, "there is the suggestion of strength of will, the ability to stick to a judgement or course of conduct in the face of counterinclinations" (Peters, 1981, p. 153; vgl. Gibbs, 1979, pp. 121-122). In de tweede plaats wordt een logische connectie onderkend tussen morele autonomie en *authenticiteit*. Zoals R. Young terecht maar nog heel globaal opmerkt: "The autonomous person's decisions and actions reflect his own concerns. (...) they are authentically his - he has made them genuinely his own" (Young, 1980, pp. 568-569; vgl. Kaufman, 1973, pp. 47-49). En ten slotte wordt morele autonomie in verband gebracht met *rationele reflectie* aangaande regels of criteria. "Autonomy", schrijft A. Gewirth kort en bondig, "means that the rational self sets or accepts for itself the rational law" (Gewirth, 1973, p. 41; vgl. Dearden, 1972; 1975).

Mijn vraag is nu: gaat het bezit van morele deugden noodzakelijk gepaard met morele autonomie? Is de moreel deugdzaam mens een persoon die per definitie wordt gekenmerkt door wilskracht, authenticiteit en rationele reflectie?

Wat de eerste eigenschap betreft kunnen we kort zijn. Zoals we in het voorgaande hebben vernomen, gaat morele deugdzaamheid gepaard met het vermogen om tegenneigingen te controleren. En zonder de deugden van wilskracht is een dergelijk vermogen moeilijk voorstelbaar.

Ook authenticiteit is, denk ik, een eigenschap die kenmerkend is voor de moreel deugdzaam mens. Morele deugden, zo hebben we eerder gezien, omvatten gezindheden ten aanzien van gedrag dat al dan niet aan morele regels beantwoordt. Het zijn precies deze gezindheden die voldoen aan een tweetal voorwaarden om van authenticiteit te kunnen spreken. In de eerste plaats is een gezindheid alleen dan authentiek wanneer die gezindheid een *intrinsiek* karakter draagt. Een kind dat de piano louter bespeelt om zijn ouders te plezieren, of om straf te vermijden, mist een intrinsieke gezindheid ten aanzien van pianospel en is in dat opzicht niet authentiek. Maar de persoon met morele deugden heeft per definitie intrinsieke wensen en aversies (vgl. Brandt, 1970, pp. 30, 34; Steutel, 1984, p. 253). Stel bijvoorbeeld dat iemand de morele deugd van

loyaliteit bezit en zijn deugd ten toon spreidt door getrouw te zijn aan zijn verbintenissen. Typerend voor zo'n persoon is dat het optreden van zijn wens om loyaal te handelen niet (volledig) afhankelijk is van andere wensen, zoals het verwerven van goedkeuring, het toegeven aan sociale druk, of het behagen van autoriteiten. Het feit dat hij beseft dat bepaalde daden loyaal zijn is voor hem voldoende om gemotiveerd te zijn deze daden te voltrekken.

In de tweede plaats is een gezindheid alleen dan authentiek indien de persoon zich met die gezindheid *identificeert*. Authentieke gezindheden zijn wensen en aversies waar de persoon zelf achter staat. En ook dat criterium is van toepassing op de gezindheden van de moreel deugdzame mens (vgl. Dent, 1984, pp. 17-18, 173-174). Wanneer de persoon uit het voorbeeld zich niet zou identificeren met zijn wens om loyaal te handelen, maar deze gezindheid juist zou betreuren of afkeuren, dan zou hij niet als drager van de deugd van loyaliteit kunnen worden aangemerkt. Karakteristiek voor de persoon met morele deugden is dat hij zijn gezindheden om conform morele regels te handelen onderschrijft en van belang acht. En de wensen en aversies waarmee hij zich niet identificeert, die hij verwerpt en van de hand wijst, moeten we lokaliseren in zijn tegenstellingen.

Wat ten slotte te denken van de eigenschap van rationele reflectie? Is ook deze eigenschap een noodzakelijk aspect van morele deugdzaamheid? Naar ik meen moeten we deze vraag ontkennend beantwoorden. Zeker, het is een kenmerk van de moreel deugdzame mens dat hij denkt dat zijn gezindheden op de een of andere manier gerechtvaardigd zijn. Maar het is geenszins noodzakelijk dat hij zelf in staat is een kritische rechtvaardiging te geven of zelfs maar weet in welke richting hij het zoeken moet (vgl. Brandt, 1979, p. 169). Daarom gaat het bezit van morele deugden niet zonder meer gepaard met het vermogen tot rationele reflectie. Een persoon met intellectuele deugden daarentegen, wordt wel gekenmerkt door de eigenschap van rationele reflectie. Zo'n persoon is per definitie in staat en bereid om in het licht van procedurele principes kritisch na te denken over zijn disposities en de correlerende regels. Het bezit van morele deugden is dus geen voldoende voorwaarde om moreel autonoom te zijn; daartoe is ook intellectuele deugdzaamheid vereist.

Op basis van de opgesomde verschillen tussen morele en intellectuele deugden kunnen we de aard van de twee centrale taken van de morele opvoeding nader bepalen. De eerste taak betreft het begunstigen van de ontwikkeling van morele deugden. De opvoeding wordt geleerd individuele handelingen te beoordelen in het licht van morele regels. Zo verwerft hij het cognitieve vermogen het eigen gedrag en dat van anderen te toetsen aan de morele tradities waarbinnen hij wordt grootgebracht. Maar dat niet alleen. Bovendien wordt de ontwikkeling van authentieke gezindheden gestimuleerd om zich conform die morele tradities te gedragen. Daardoor verwerft de opvoeding zowel intrinsieke wensen ten aanzien van daden die hij in overeenstemming acht met morele regels, als intrinsieke aversies tegenover daden die hij met deze regels in strijd acht. En ten slotte wordt de opvoeding een zekere mate van wilskracht bijgebracht. Pas dan is hij doorgaans in staat wensen en aversies het hoofd te bieden die het praktiseren van zijn morele gezindheden in de weg staan. De persoon die zich deze gezindheden en vermogens heeft eigen gemaakt, noemen we gewoonlijk deugdzzaam.

De tweede taak betreft het bevorderen van de ontwikkeling van intellectuele deugden. De opvoeding wordt geleerd morele regels te beoordelen tegen de achtergrond van procedurele principes. Zo verwerft hij het vermogen om morele tradities zelfstandig aan een rationele en kritische toetsing te onderwerpen. Maar ook hier blijft het niet bij de ontwikkeling van een cognitief vermogen alleen. Daarenboven wordt de vestiging van authentieke gezindheden gestimuleerd om volgens deze procedurele regels te denken. Daardoor verwerft de opvoeding zowel intrinsieke wensen ten aanzien van denkactiviteiten die naar zijn mening aan procedurele regels voldoen, als intrinsieke aversies tegenover denkactiviteiten die volgens hem met deze regels botsen. En ten slotte is het de bedoeling dat de ontwikkeling van de wilsdeugden zich uitbreidt tot de sfeer van het kritische denken: de opvoeding maakt zich het vermogen eigen eventuele wensen en aversies die haaks staan op zijn intellectuele gezindheden te weerstaan. De persoon die ook deze gezindheden en vermogens heeft verworven, wordt doorgaans moreel autonoom genoemd.

Het spreekt voor zich dat er in de relevante literatuur de nodige bedenkingen te vinden zijn tegen het geschetste beeld van de morele opvoeding. Het is evenzeer vanzelfsprekend dat ik in dit kader niet op alle bezwaren kan ingaan. Maar op twee belangrijke tegenwerpingen wil ik kort reageren.

Een eerste tegenwerping ligt besloten in een verhandeling van R. F. Dearden (vgl. 1984, pp. 97-109) en een artikel van A. Quinton (vgl. 1987). Volgens beide auteurs hebben morele regels niet alleen betrekking op de sfeer van het handelen, maar evenzeer op de sfeer van het *denken*. Naast een 'ordinary ethics of action', aldus Dearden, is er bovendien een 'ethics of belief'. Zowel ons handelen als de formatie van onze overtuigingen is een onderwerp van ethische zorg. Ook Quinton gebruikt het woord 'ethiek' in verband met normen die de functie hebben onze cognitieve activiteiten te reguleren. En ook bij hem is de uitdrukking 'ethics of belief' letterlijk bedoeld en niet metaforisch of figuurlijk (vgl. Quinton, pp. 38, 51).

Waarom zijn Dearden en Quinton van mening dat morele regels op ons denken van toepassing zijn? Wellicht de belangrijkste reden voor hun opvatting is het feit dat onze overtuigingen in het algemeen ons handelen beïnvloeden, en dat ons handelen veelal gevolgen heeft voor het welzijn van anderen. Naar de mening van Dearden is het vormen van morele overtuigingen een onderwerp van ethische zorg "because of the things which we do in the light of those beliefs" (Dearden, 1984, p. 104). Vanwege deze handelingsconsequenties zijn er morele verplichtingen om zorgvuldig te onderzoeken aan welke morele verplichtingen ons gedrag moet voldoen. En Quinton verdedigt de stelling dat handelen uit onjuiste of onredelijke overtuigingen in het algemeen nadelig is voor anderen. Daarom acht hij de epistemische verbetering van onze overtuigingen een morele vereiste (vgl. Quinton, 1987, pp. 40-41, 53).

Deze redenering biedt stellig ondersteuning voor de opvatting dat ook op ons denken een zekere morele claim rust. Maar Dearden en Quinton beweren meer dan dat. Op grond van de geboden redenering lijken zij de verder reikende stelling te verdedigen dat procedurele regels in feite *morele* regels zijn. Procedurele regels, waarschuwt Dearden, zijn geen louter technische regels die betrekking hebben op de

formatie van ware overtuigingen, maar moeten primair als echte ethische principes worden opgevat (vgl. Dearden, 1984, p. 104). Het is deze stelling die in een belangrijk opzicht in strijd is met het boven geschetste beeld van de morele opvoeding. Ik heb verdedigd dat er een exclusief verband bestaat tussen de klasse van morele regels en de klasse van procedurele regels. Maar wanneer de groep van normatieve eisen ten aanzien van de sfeer van het denken inderdaad moet worden opgevat als een echte *ethiek*, is het verband tussen de klasse van morele regels en de klasse van procedurele regels *inclusief*. Procedurele regels zouden dan geen aparte groep van regels zijn, naast morele principes, maar in feite een subklasse vormen van de overkoepelende klasse van morele regels. En in het verlengde daarvan zouden ook intellectuele deugden als morele deugden moeten worden aangemerkt, zij het als een specifieke subklasse van morele deugden.

De redenering van Dearden en Quinton komt in essentie neer op een morele rechtvaardiging van de tweede orde. Het morele belang van procedurele regels wordt verdedigd door te refereren aan de effecten op het welzijn van de betrokken partijen. Het is echter in logisch opzicht onmogelijk met behulp van een dergelijke redenering *constitutieve* procedurele principes te rechtvaardigen, laat staan daaruit af te leiden dat deze principes in feite een morele status toekomt. Deze regels, zo hebben we gezien, liggen ten grondslag aan het kritische morele denken en kunnen als zodanig niet als *onderwerp* van zo'n redenering figureren. Het zijn regels die niet voor een *ethische* rechtvaardiging in aanmerking komen omdat in een dergelijke argumentatie de gelding van deze regels altijd al wordt voorondersteld. Voor constitutieve procedurele principes is een *meta-ethische* fundering vereist.

Het argument van Dearden en Quinton biedt echter wel ondersteuning voor de opvatting dat het volgen van *regulatieve* procedurele principes als een morele verplichting moet worden opgevat. Deze procedurele regels maken geen deel uit van de vooronderstellingen van het kritische morele denken en komen derhalve in beginsel voor een morele rechtvaardiging in aanmerking. Maar daaruit mag niet worden afgeleid dat deze principes tot de overkoepelende klasse van morele regels behoren. Eigenlijk leveren Dearden en Quinton

slechts argumenten voor de morele verplichting om regulatieve procedurele regels in acht te nemen en niet voor de stelling dat die regels *als zodanig* een morele status bezitten. Omdat overtuigingen ten aanzien van morele regels (via het handelen) van invloed zijn op de preferentie-satisfactie van de betrokkenen, rust op ons denken over deze overtuigingen een morele claim. En omdat de regulatieve procedurele regels de functie toekomt dit denken adequaat te laten verlopen, bestaat die claim uit de enkelvoudige morele verplichting deze procedurele regels in acht te nemen. Daaruit volgt echter niet dat regulatieve procedurele regels zelf morele of ethische regels zijn. Ook het voldoen aan verkeersregels is, denk ik, een morele vereiste. Maar daarom zijn verkeersregels toch nog geen morele regels?

Een tweede belangrijke tegenwerping vinden we in de publikaties van J. A. van der Ven. Het is een argument dat niet alleen door Van der Ven naar voren wordt gebracht, maar ook in het werk van Kohlberg te vinden is (vgl. Spiecker, 1986a). Van der Ven onderscheidt verschillende benaderingen in de morele vorming (vgl. Van der Ven, 1985, pp. 38-51). In dit verband zijn vooral de zogenaamde waardenoverdracht en waardencommunicatie van belang. Waardenoverdracht bestaat in het bijbrengen of aanleren van waarden en normen. Daarbinnen kan de nadruk worden gelegd op cognitieve aspecten (het verwerven van kennis van waarden en normen), op affectieve aspecten (het internaliseren van waarden en normen) of op volitieve aspecten (de vorming van de wil). Een voorbeeld van waardenoverdracht is het stimuleren van de ontwikkeling van *morele* deugden. En omdat deze deugden bepaalde intrinsieke gezindheden impliceren, betreft het hier vooral een affectieve variant van waardenoverdracht.

Waardencommunicatie bestaat in het leren deelnemen aan de praktisch-ethische discours. Het doel is in dit verband niet het bijbrengen van bepaalde waarden en normen, maar het bevorderen van de toerusting om te participeren in de argumentatieve communicatie over de morele geldigheid van waarden en normen. Het ligt voor de hand deze benadering uit te leggen in termen van de ontwikkeling van *intellectuele* deugden. Het zijn immers deze karaktertrekken die gepaard gaan met de gezindheid en het vermogen om morele regels en

de correlerende disposities aan een kritisch onderzoek te onderwerpen.

Typerend voor Van der Ven is nu, dat hij met name de affectieve variant van waardenoverdracht van de hand wijst. Naar zijn mening ligt in deze praktijk van waardenoverdracht het gevaar van *indoctrinatie* besloten. Als ik het goed zie, verwijst hij met deze term naar vormen van beïnvloeding waarin de opvoeder een poging onderneemt de opvoeding aan morele waarden en normen te binden, met als gevolg dat het recht van de opvoeding om in vrijheid te bepalen welke waarden en normen hij in acht wil nemen met voeten wordt getreden. Zo gedefinieerd is de term 'indoctrinatie' niet van toepassing op waardencommunicatie. Het doel van deze variant van morele vorming is immers niet de feitelijke aanvaarding of internalisatie van morele waarden en normen (alhoewel dit een onbedoeld neven-effect kan zijn), maar het leren deelnemen aan een rationele discours over deze waarden en normen. Of de opvoeding op basis van de aangedragen argumenten deze waarden en normen al dan niet accepteert, behoort tot zijn educatieve vrijheid (vgl. Van der Ven, 1985, pp. 176-180; 1986, p. 316; Hermans & Van der Ven, 1987, pp. 74-75).

Deze analyse van Van der Ven impliceert ongetwijfeld een ernstige bedenking tegen de eerder geboden uitleg van de morele opvoeding. Bepaalde aspecten van de morele opvoeding, en dan denk ik met name aan het stimuleren van morele deugzaamheid, zouden als indoctrinatie moeten worden aangemerkt. Want in deze processen van beïnvloeding is het doorgaans de opvoeder die bepaalt aan welke morele regels de opvoeding zich dient te binden, zonder dat het aan de opvoeding wordt overgelaten of hij deze regels wel of niet wenst te volgen.

Tegelijk laat deze implicatie echter zien hoe merkwaardig de geboden omschrijving van 'indoctrinatie' eigenlijk is. Het is een definitie die indruist tegen de semantische regels van de omgangstaal. Volgens de omschrijving van Van der Ven zouden opvoeders datgene wat zij gewoonlijk van belang achten en tot de morele opvoeding rekenen, het stimuleren van morele deugzaamheid, met het pejoratief 'indoctrinatie' moeten aanmerken. Ze zouden hun kinderen niet moreel kunnen opvoeden zonder hen te indoctrineren! Beter dan het accepteren van deze weinig plausibele conse-

quentie, is het zoeken naar een meer adequate uitleg van 'indoctrinatie'.

Wat is indoctrineren volgens de regels van de dagelijkse taal dan wel? Van indoctrinatie is pas sprake wanneer systematisch wordt gepoogd de ontwikkeling van *intellectuele* deugden tegen te gaan. Of, zoals Peters het zegt, indoctrinatie is een proces "that drastically discourages the fundamental questioning of the validity of rules which characterises the autonomous stage" (Peters, 1981, p. 136; vgl. pp. 129, 152, 180; Spiecker, 1986b). Volgens deze definitie mag het stimuleren van morele deugdzaamheid niet als indoctrinatie worden bestempeld, ook al wordt de opvoeding tijdens dat proces niet de vrijheid geboden om zelf te bepalen of hij de morele waarden en normen al dan niet in acht wil nemen. En zelfs een opvoeding waarin louter morele deugden worden bijgebracht en de intentie om intellectuele deugdzaamheid te stimuleren ontbreekt, komt nog niet voor de term 'indoctrinatie' in aanmerking. Dat is pas het geval wanneer de opvoeder erop uit is de ontwikkeling van intellectuele deugden stelselmatig te blokkeren.

Van der Ven gaat er dan ook terecht van uit dat indoctrinatie onvermijdbaar is met waardencommunicatie. En ook zijn intuïtie dat indoctrinatie op de een of andere manier in strijd is met vrijheid is steekhoudend. Maar de vrijheid die hier in het geding is, is vrijheid in de betekenis van *autonomie*. Deze vorm van vrijheid is niet iets wat de opvoeding al heeft, of iets wat hem van meet af aan moet worden toegekend, en wat door affectieve waardenoverdracht geweld wordt aangedaan. Integendeel, de internalisatie van zowel morele als intellectuele waarden maakt deze vrijheid eerst *mogelijk*. Autonome vrijheid is pas ten volle verworven wanneer de morele opvoeding met succes is afgerond.

Noten

1. Een (taal)handeling is per definitie opgebouwd uit een innerlijk (of inwendig) en een uiterlijk (of uitwendig) aspect (vgl. Von Wright, 1971, pp. 86 e.v.). Het innerlijk aspect van de handeling is de *intentie* van de actor of, zoals sommige auteurs prefereren, de wens of de wil achter de uiterlijke manifestaties van de handeling. Het uiterlijk aspect van de handeling omvat bepaalde *spieractiviteiten* (het krommen van een vinger, het draaien van een hand, een beweging van de

mond) en bepaalde *resultaten* (veranderingen in de wereld die de actor op het oog heeft).

2. Denkactiviteiten zijn opgebouwd uit *mentale (taal)acties*, zoals het afwegen van voor- en nadelen, het onderkennen van de relevantie van redenen, het zich voorstellen van bepaalde consequenties, het zich concentreren op een bepaald probleem, het toekennen van een bepaald gewicht aan argumenten en het instemmen met bepaalde conclusies. Anders dan handelingen zijn mentale acties niet noodzakelijk verbonden met een uiterlijk aspect (vgl. Geach, 1957, pp. 1-7; Von Wright, 1971, p. 87; Dearden, 1984, pp. 97, 99). Het ontbreken van deze logische connectie met de openbare wereld sluit natuurlijk niet uit dat het voltrekken van mentale acties de facto vaak gepaard gaat met het voltrekken van (taal)handelingen.
3. Ter onderscheiding van (substantiële) morele principes, worden constitutieve procedurele principes ook wel *logische* of *formele* principes genoemd (vgl. b.v. Hare, 1963, pp. 30-35, 118). In sommige publikaties heeft Kohlberg de stelling verdedigd dat post-conventioneel redeneren waarin een beroep wordt gedaan op procedurele principes typerend is voor het vijfde stadium van morele ontwikkeling (vgl. m.n. 1971, pp. 206-212).
4. Soms heeft ook een rechtvaardiging waarin een beroep wordt gedaan op constitutieve procedurele regels betrekking op *individuele* handelingen. Dat is het geval wanneer morele regels per accidens conflicteren en niet direct duidelijk is welke regel in dergelijke situaties moet prevaleren (vgl. Hare, 1981, pp. 25 e.v.). Ook deze vorm van rechtvaardigen is echter van de tweede orde. Anders dan bij een rechtvaardiging van de eerste orde wordt hier niet de geldigheid van een morele regel voorondersteld (het is immers onduidelijk welke morele regel we moeten volgen), maar wordt tegelijk met de individuele handeling een geïmpliceerde morele regel *gerechtvaardigd*.

Literatuur

- Benson, J., Who is the autonomous man? *Philosophy*, 1983, 58, 5-17.
- Brandt, R. B., Traits of character: a conceptual analysis. *American Philosophical Quarterly*, 1970, 7, 23-37.
- Brandt, R. B., *A Theory of the Good and the Right*. Oxford: Clarendon Press, 1979.
- Dearden, R. F., Autonomy and education. In: R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- Dearden, R. F., Autonomy as an educational ideal. In: S. C. Brown, (Ed.), *Philosophers Discuss Education*. London: Macmillan, 1975.

- Dearden, R. F., *Theory and Practice in Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- Dent, N. J. H., *The Moral Psychology of the Virtues*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Geach, P., *Mental Acts. Their Content and Their Objects*. London: Routledge & Kegan Paul, 1957.
- Gewirth, A., Morality and autonomy in education. In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational Judgments. Papers in the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Gibbs, B., Autonomy and authority in education. *Journal of Philosophy of Education*, 1979, 13, 119-132.
- Hare, R. M., *Freedom and Reason*. Oxford: Oxford University Press, 1963.
- Hare, R. M., *Moral Thinking. Its Levels, Method, and Point*. Oxford: Clarendon Press, 1981.
- Hermans, C. A. M. & J. A. van der Ven, Weerwoord: empirische curriculumevaluatie op het terrein van de morele vorming. *Voorwerk*, 1987, 3, 74-79.
- Kaufman, A. S., Comments on Frankena's 'The concept of education today'. In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational Judgments. Papers in the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Kohlberg, L., From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press, 1971.
- Kohlberg, L., Revisions in the theory and practice of moral development. In: W. Damon (Ed.), *Moral Development*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.
- Meijer, W. A. J., *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie*. Dissertatie, 1983.
- Meijer, W. A. J., *Perspectieven op mens en opvoeding. Inleiding in de pedagogische antropologie*. Nijkerk: Intro, 1984.
- Peters, R. S., *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin, 1966.
- Peters, R. S., Reason and passion. In: R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- Peters, R. S., *Moral Development and Moral Education*. London: Allen & Unwin, 1981.
- Popper, K., Verdraagzaamheid en intellectuele verantwoordelijkheid. *Wijzgerig Perspectief op Maatschappijen Wetenschap*, 1981/1982, 22, 144-149.
- Quinton, A., On the ethics of belief. In: G. Haydon (Ed.), *Education and Values. The Richard Peters Lectures*. London: Institute of Education, 1987.
- Spiecker, B., Niveaus van moraliteit en de morele opvoeding. In: J. W. Steutel (red.), *Morele opvoeding. Theoretisch- en historisch-pedagogische opstellen*. Meppel: Boom, 1984.
- Spiecker, B., 'Indoctrinatie' in Kohlbergs theorie van de morele ontwikkeling. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1986a, 2, 2-8.
- Spiecker, B., Indoctrinatie in opvoeding en onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1986b, 63, 111-121.
- Spiecker, B., Gevoelens van zorg en rechtvaardigheidsgevoel. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1986c, 2, 195-207.
- Steutel, J. W., Opvoeding, deugden en motieven. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 247-260.
- Telfer, E., Autonomy as an educational ideal. In: S. C. Brown, (Ed.), *Philosophers Discuss Education*. London: Macmillan, 1975.
- Ven, J. A. van der, *Vorming in waarden en normen*. Kampen: Kok, 1985.
- Ven, J. A. van der, Morele vorming tussen uniformisme en relativisme. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1986, 2, 311-317.
- Wallace, J. D., *Virtues and Vices*. Ithaca: Cornell University Press, 1978.
- Wright, G. H. von, *Explanation and Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Young, R., Autonomy and socialization. *Mind*, 1980, 89, 565-576.

Curriculum vitae

J. W. Steutel, zie: *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, p. 403.

Manuscript aanvaard 11-11-'88

Summary

Steutel, J. W., 'On moral and intellectual virtues.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 107-118.

In various publications concerning moral education and development a distinction is made between the transmission of moral content (moral rules and values) and the stimulation of a specific form of reasoning (critical moral thinking). It is argued that this distinction corresponds with two main tasks of moral education, viz. encouraging moral virtuousness and fostering intellectual virtuousness. An attempt is made to clarify the specific nature of these main tasks by mapping the differences between moral virtues on the one hand, and a certain group of intellectual virtues on the other. The result of this analysis is a conception of moral education to which several objections are raised. Two important objections are discussed and rejected.

De 'neutraliteit' van het openbaar onderwijs

Een historische beschouwing: 1795-1857

J. F. A. BRASTER*

RISBO, Afdeling Onderwijsonderzoek,
Erasmus Universiteit Rotterdam

Samenvatting

Eén van de wezenskenmerken van het openbaar onderwijs in Nederland is de 'neutraliteit'. In dit artikel wordt een antwoord gegeven op de vraag in hoeverre het 'neutraliteits'-begrip, zoals dat na 1857 naar voren komt in de discussies over het karakter van de openbare school, is terug te voeren op ontwikkelingen in de periode 1795-1857. Hierbij wordt tevens ingegaan op de rol die de overheid en maatschappelijke organisaties hebben gespeeld bij de bepaling van het karakter van het openbaar onderwijs.

1 Inleiding

Het openbaar onderwijs in Nederland heeft drie wezenskenmerken: de publiekrechtelijke beheersvorm, de toegankelijkheid voor iedere leerling ongeacht herkomst of levensbeschouwing en de 'neutraliteit' (Leune, 1983, pp. 7-10). Met het 'neutraliteits'-begrip wordt aangegeven dat de overheidsschool ieders levensbeschouwing dient te eerbiedigen, waardoor het mogelijk moet zijn dat "allerlei geestestromingen elkaar daar ontmoeten en dat voor uiteenlopende minderheden de openbare school steeds plaats biedt" (Akkermans, 1980, p. 50). Deze 'neutraliteit' is sinds de tweede helft van de negentiende eeuw een regelmatig gebruikt begrip in het maatschappelijk debat over het karakter van de openbare school. Na de inwerkingtreding van de lager onderwijswet van 1857 wordt de openbare school geleidelijk aan beschouwd als een 'neutrale' school. In de laatste decennia van deze eeuw wordt deze kwalificatie nog steeds gebruikt. Wel wordt in deze periode steeds vaker

gesproken over de actief 'neutrale' of 'pluriforme' openbare school (Van Kemenade, 1979). Op de openbare school zou men zich dan, meer dan vroeger, actief bezig moeten houden met het aandacht besteden aan de verscheidenheid van levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving (Braster, 1987). Desalniettemin kiest 23% van de Nederlanders die in 1988 een voorkeur uitspreken voor het openbaar onderwijs als reden "omdat die school geen aandacht besteedt aan één bepaalde godsdienst of levensbeschouwing ('neutraal' is)". Het blijkt, op de open toegankelijkheid na, de belangrijkste reden te zijn om een openbare school te kiezen (Braster, 1988a).

In dit artikel wordt geprobeerd de historische wortels van het 'neutraliteits'-begrip, zoals dat na 1857 in zwang zou komen, bloot te leggen. Startpunt van deze historische analyse is het jaar 1795, het begin van de Bataafse tijd en het moment waarop het idee van de voor ieder kind toegankelijke en door de overheid gepropageerde eenheidsschool wordt geïntroduceerd. De vragen die in het artikel centraal staan zijn: 1) In hoeverre is het 'neutraliteits'-begrip, zoals dat na 1857 in de discussies over het karakter van de openbare school naar voren komt, terug te voeren op ontwikkelingen in de periode 1795-1857. 2) Welke rol hebben overheid en maatschappelijke organisaties gespeeld bij de bepaling van het karakter van het openbaar onderwijs in deze periode?

2 De Bataafse revolutie en de eerste schoolwetten

Het jaar 1795 is wellicht het belangrijkste jaar in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijsbestel. Als in dit jaar Franse legers, met steun van Nederlandse patriotten, het land binnenvallen is het gedaan met de gewestelijke autonomie die kenmerkend is geweest voor de oude Republiek. Vanaf de stichting van de Bataafse Republiek wordt Nederland centraal

* Met dank aan prof.dr. N. L. Dodde voor commentaar op eerdere versies van dit artikel.

bestuurd. Vrijheid, gelijkheid en broederschap impliceren bestuurlijke eenheid. Er komt in 1798 een eerste grondwet en in 1801 de eerste voor het hele land geldende onderwijswet. Een eerste minister van onderwijs – agent van nationale opvoeding geheten – houdt met een reeks van rijksschoolopzieners toezicht op een acceptabele uitvoering van bedoelde schoolwet (Braster & Dodde, 1987, p. 69).

De omwenteling impliceert tevens het verbreken van de bestaande band tussen de gereformeerde kerk en de staat. In een uit 1796 daterend ontwerp van de grondwet lezen we wat deze scheiding betekent voor het schoolwezen: “*In deze Scholen wordt, op den gewonen schooltijd, geen onderwijs gegeven in Leerstellige Geloofsbegrippen van eenig bijzonder Kerkelijk Genootschap; ook worden in dezelve geene Boeken gebruikt, waarin dergelijke leerstellige begrippen gevonden worden*” (Hoorn, 1907, p. 1). In de grondwet van 1798 komt deze bepaling echter niet voor. Wel stelt de overheid in hetzelfde jaar een “Instructie voor den Agent van Nationale Opvoeding” op, waar in artikel 6 wordt opgenomen dat het leerstellig onderwijs van de publieke scholen moet worden geweerd (ibid., p. 9). De 57 artikelen omvatende “Instructie” kan worden gezien als het fundament waarop de nationale schoolwetgeving van het begin van de negentiende eeuw werd gebouwd.

Het was de tweede agent van nationale opvoeding J. H. van der Palm die samen met de ambtenaar A. van den Ende de eerste voor het gehele land geldende schoolwet zou opstellen. In deze wet van 1801 wordt vastgelegd dat “*al het leerstellige, dat, door de onderscheidene Kerkgenootschappen verschillend wordt begrepen*” geen plaats mocht krijgen op de openbare scholen (ibid., pp. 88-89). In een bij de wet behorend reglement wordt wel de mogelijkheid open gelaten de kinderen “*buiten den gewonen schooltijd*” onderwijs te laten ontvangen in de “*Godsdienstige leerstellingen van het Kerkgenootschap, waartoe zij behoren*” (ibid., p. 128). Het karakter van het openbaar onderwijs wordt vastgelegd in artikel 4 van de wet, waarin de zedelijk-redelijke strekking van het openbaar onderwijs wordt benadrukt (ibid., pp. 88-89).

Als in 1803 de eerste schoolwet, ten gevolge van de constitutionele wijzigingen van 1801, moet worden vervangen door een tweede, brengt dit geen wijzigingen met zich mee voor

zover het gaat om het karakter van het openbaar onderwijs (ibid., p. 162). Een onderscheid tussen de eerste schoolwet van 1801 en de tweede van 1803 waar wel op moet worden gewezen, heeft betrekking op het begrippenpaar openbaar-bijzonder onderwijs. De wet van 1801 hanteert een financieel criterium: een openbare school wordt op enigerlei wijze geheel of gedeeltelijk uit één of ander fonds van een overheidsinstantie gefinancierd, terwijl een bijzondere school van geen enkele openbare instelling enige financiële ondersteuning ontvangt. In de wet van 1803 wordt het openbaar onderwijs, zoals voor het begin van de 18e eeuw gebruikelijk is, onderscheiden van het (particuliere) huiselijk onderwijs (Dodde, 1988). Het begrip ‘openbaar’ had dus respectievelijk twee betekenissen: “van overheidswege gefinancierd” en “in het openbaar gegeven” (Hentzen, 1920, p. 106). Van een onderscheid in financiële zin is wederom sprake als de schoolwet van 1806 wordt uitgevaardigd (Dodde, 1971, p. 35). In de daaropvolgende schoolwet van 1857 wordt naast een onderscheid in financiële zin ook een onderscheid in bestuurlijke zin geïntroduceerd: openbaar onderwijs is onderwijs “van overheidswege, door publiek gezag ingesteld” (Scholten, 1928, p. 145). In 1920, het jaar waarin openbaar en bijzonder onderwijs in financiële zin worden gelijkgesteld, reesteert het (huidige) onderscheid naar bestuursvorm (Braster, 1988b).

De regelgeving voor het lager onderwijs van 1806 die meer dan een halve eeuw in werking zou blijven, omvat naast een wet een reglement, verordeningen op de examens en een instructie voor de schoolopzieners. De doelstelling voor het openbaar onderwijs is opgenomen in het reglement (artikel 22). Het luidt aldus: “*Alle Schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden*”. In het artikel 23 wordt vervolgd met: “*Terwijl vastgesteld wordt het nemen van maatregelen, om de Schoolkinderen van het onderwijs in het Leerstellige van het Kerkgenootschap, waartoe zij behoren, geenszins verstoken te doen blijven, zal het geven van dit onderwijs niet geschieden door den Schoolmeester*” (Hoorn, 1907, p. 225). Ook wordt vastgelegd dat geen andere leer- of leesboeken mogen worden gebruikt dan die

welke voorkomen op een in 1810 door de Secretaris van Staat voor de Binnenlandse Zaken opgestelde algemene boekenlijst. Karakterbepalend is verder artikel 6 van de "Algemeene Schoolorde": "*De schooltijd zal, hetzij wekelijks, hetzij dagelijks, met een kort en gepast Christelijk gebed, op eene eerbiedige wijze ingericht, geopend en gesloten worden, en zal bij dezelfde gelegenheden ook iets toepasselijks mogen gezongen worden*" (ibid., p. 252).

De "Christelijk-Zedelijke en Godsdienstige strekking" van de wetgeving van 1806 (Van den Ende, 1846, p. 45) blijkt verder uit de artikelen 8 en 11 van de verordeningen op de examens. Voor de aanvang van het examen werd de onderwijzer onderzocht op zijn "*Zedelijke en Godsdienstige denkwijze en beginzelen*". Bij het examen diende men ook vragen te stellen "*inzonderheid over de geschikste middelen om de schoolkinderen tot Christelijke deugdsbetrachting op te leiden*" (ibid., p. 98). Het opnemen van deze bepalingen is te zien als een uitdrukking van de gedachte dat het hoofddoel van het onderwijs alleen kon worden bereikt als men het oog richtte op de onderwijzer. Het was dan ook begrijpelijk dat Van den Ende bij de oprichting van de eerste Rijksschool in Haarlem in 1816 voorstelde om een leraar te benoemen die les moest geven in de bijbelse geschied- en zedekunde (Koksma, 1888, pp. 8-9).

Hoewel het karakter van het openbaar onderwijs zoals dat door Van der Palm was geformuleerd door de Secretaris van Staat H. van Stralen en A. van den Ende tekstueel ingrijpend werd herzien, bleef de strekking van de artikelen waarin de doelstelling van het openbaar onderwijs werd vastgelegd, gelijk: algemeen-christelijk en niet-leerstellig onderwijs. Het weren van het leerstellig onderwijs, wat in de praktijk neerkwam op het niet meer mogen gebruiken van de door de synode van Dordrecht voorgeschreven Heidelbergse catechismus, kan worden beschouwd als een breuk met het verleden. De band tussen de gereformeerde kerk en de staat werd weliswaar verbroken, in de praktijk was er evenwel geen sprake van een strikte scheiding. Illustratief in dit verband is artikel 8 van de staatsregeling van 1798 waarin wordt bepaald: "*de eerbiedige erkenning van een Albesturend Opperwezen versterkt de banden der maatschappij en blijft ieder burger ten duursten aanbevolen*" (Diepenhorst, z.j., p. 71). Boven-

dien bleek in de praktijk de oude 'kerk van de staat' veel van haar invloed op het onderwijs te behouden. Zo zou het rijksschooltoezicht voornamelijk bestaan uit (zij het vrijzinnige) predikanten en werd, zoals in de oude Republiek gebruikelijk was, het ambt van onderwijzer veelal gecombineerd met een (betaalde) kerkelijke functie (Boekholt, 1978, p. 24).

Tevens moet worden opgemerkt dat het onderwijs in de oude Republiek niet overal en niet altijd een streng leerstellig karakter heeft gehad (Koopmans, 1894). De praktijk was vaak *minder orthodox dan werd beoogd*, hetgeen voornamelijk te maken had met het bestaan van uiteenlopende visies inzake onderwijs en godsdienst. Zo is binnen de kringen der hervormden altijd sprake geweest van een minderheid, die geïnspireerd door Erasmus en Coornhert, een meer humanistische koers wilde varen. Deze bijbels-humanistische houding is onder meer terug te vinden bij de stedelijke regenten. Hun liberale onderwijspolitiek kwam niet zelden in conflict met de wensen van de hervormde predikanten (Idenburg, 1964, p. 76). Naast de diversiteit in hervormde kring moest tevens rekening worden gehouden met een bonte variëteit aan andere godsdienstige groeperingen.

In vele opzichten is de omwenteling van 1795 dus niet te beschouwen als een breuk tussen de oude en nieuwe Republiek. In de praktijk is van een scheiding tussen godsdienst en staat geen sprake (Noordam, 1981, p. 143). Een positief christelijke opvoeding blijft het hoofddoel. Koksma stelt dat het de regering in deze dagen voornamelijk ging om de zedelijke opvoeding: "Daarin bestond 'het hooge doel' der Schoolwetgeving; het tegengaan der toenemende zedeloosheid was de hoogste wensch van het Gouvernement en het *eerste doel*, welk hetzelfde met de aangevangen schoolverbetering beoogde" (Koksma, 1888, p. 7). De regering maakt dan ook geen bezwaar tegen leerstellig onderricht "*buiten den gewoonen schooltijd*" (Hoorn, 1907, p. 128). Integendeel, in 1806 wordt een door Van den Ende opgestelde circulaire gericht aan de diverse kerkgenootschappen in Nederland, die nadrukkelijk worden verzocht het leerstellig onderwijs voor hun rekening te nemen, terwijl het geschiedkundig en zedekundig gedeelte van de christelijke godsdienst op school zou worden verzorgd (Meylink, 1857, pp. 125 e.v.).

Hoewel de bijbel niet op de algemene boe-

kenlijst voorkomt, sluit Van den Ende, blijkens de toelichting bij de boekenlijst, het gebruik ervan op school niet uit. Het wordt vanzelfsprekend geacht dat de onderwijzers "op gezette tijden of bij gepaste gelegenheden" van de bijbel gebruik maken (Van Eck, 1938, p. 10). De reserves tegen het gebruik van de bijbel waren met name van psychologisch-didactische aard. Van den Ende vroeg zich af of de bijbel wel geschikt was als schoolboek. Men diende in ieder geval rekening te houden met "de vatbaarheid en den ouderdom der kinderen" (Van den Ende, 1803, pp. 127 e.v.). Maar het wéren van het bijbelonderwijs werd niet verlangd. Dat zou volgens Van den Ende betekenen dat "het hooge doel der schoolwet, volksovoeding, Christelijke volksovoeding, voor alle de leerlingen dier scholen gelijkelijk stonde vernietigd te worden" (Van den Ende, 1846, p. 89).

3 *De rol van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*

De basis van de eerste schoolwetten is gelegd aan het eind van de achttiende eeuw. In deze eeuw wordt de gereformeerde mensbeschouwing langzamerhand overvleugeld door het verlichtingsdenken. In Nederland slaan de denkbeelden van de Duitse Aufklärungspedagogen en van de Engelse filosoof J. Locke meer aan dan het werk van J. J. Rousseau en andere Franse filosofen (Schama, 1977, pp. 68-69). In Frankrijk had de verlichting een meer anti-kerkelijk karakter dan in Engeland of Duitsland (Hooenboom, 1967, p. 79). En het was dit karakter dat zich minder goed verdroeg met de overwegend gereformeerde signatuur van de oude Republiek. Het rationalisme krijgt in Nederland een plaats toebedeeld, maar tegelijkertijd wordt vastgehouden aan het geopenbaarde geloof. De kerk verwereldlijkt. Goddelijke eisen worden gereduceerd tot wereldlijke deugden, maar die blijven christelijk van aard. Tolerantie en verdraagzaamheid behoorden tot de begrippen die meer dan ooit op de voorgrond traden (Idenburg, 1964, pp. 80-81). De nieuwe tijdgeest wordt voornamelijk uitgedragen door wetenschappelijke genootschappen, zoals het Zeeuws Genootschap van Wetenschappen en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Met name de Maatschappij tot Nut van 't

Algemeen zou op het onderwijsterrein een rol van grote betekenis spelen. Na de oprichting in 1784 zou de Maatschappij zich inzetten voor de verbetering van het Nederlandse schoolwezen. Er werden prijsvragen uitgeschreven, leer- en leesboekjes uitgegeven, alsmede handleidingen voor onderwijzers gepubliceerd. Verder werden er Nutskweekscholen en Nuts lagere scholen gesticht (Van der Velde, 1959). De bemoeienis strekt zich ook uit op het terrein van het onderwijsbeleid. Als op 10 juni 1796 door de Nationale Vergadering een commissie wordt ingesteld om een "Plan voor Nationaal Onderwijs" te ontwerpen, wordt door het hoofdbestuur van de Maatschappij in september 1796 een adres ingediend waarin het zijn denkbeelden over het onderwijs uiteenzette. De commissie legde naar aanleiding van dit stuk de Maatschappij een 15-tal vragen voor. In november 1796 reageerde het hoofdbestuur met het rapport "Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs" (Dodde, 1971).

In juli 1796 beschikte de Nationale Vergadering reeds over een onderwijsrapport dat was opgestuurd door een commissie van de gemeenteraad van Leiden. Dit rapport heeft met name betrekking op de 'arm-kinderscholen' in Leiden; een aanduiding die de Leidse commissie wil vervangen door de 'meer edelen' aanduiding 'Openbare Scholen'. Deze scholen dienen open te staan voor kinderen van alle gezindten en daarom verdient het leerstellig onderwijs "dat bovendien voor jongere kinderen ongeschikt is", geen plaats op het onderwijsprogramma. Dat blijft de taak van de verschillende geestelijken "voor wie de school dan ook de nodige tijd beschikbaar moet houden". Wel moet er aandacht worden besteed aan godsdienstonderwijs, maar dan zo "dat niemand er aanstoot aan kan nemen" (Van Det, 1939, pp. 114 e.v.; Douma, 1922, p. 119).

Deze gedachten treffen we ook aan in het Nutsrapport van 1796. Het godsdienstig onderwijs zou "meer een waarlijk opvoedend en zedekundig karakter" moeten aannemen. In het rapport wordt verder onderscheid gemaakt tussen algemeen nationaal en bijzonder onderwijs. Met bijzonder onderwijs bedoelt men het kleuteronderwijs en het lager onderwijs voor kinderen van goeude ouders. Het hoeft niet te worden gefinancierd door het rijk. Het algemeen nationaal onderwijs dient

daarentegen volledig te worden gesubsidieerd door de rijksoverheid en dient voor elk kind "zonder onderscheid van stand of sexe" toegankelijk te zijn. Doel is de vorming van "deugdzaame en nuttige Leden der Maatschappij". Wie de algemene nationale school verlaat dient derhalve te kunnen lezen, schrijven en rekenen, alsmede "de algemeene begrippen van godsdienst en van de Staatsregeling" te kennen (Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 1796, p. 5). We kunnen de christelijke en maatschappelijke deugden hier reeds herkennen. "Maatschappelijk" was immers een synoniem voor staatkundig (Van der Giezen, 1937, pp. 200 e.v.). Het hoeft dan ook geen verwondering te wekken dat in het gedenkboek van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (1934, p. 91) wordt gesteld dat artikel 22 van het reglement van 1806 onder "rechtstreeksche invloed van het Nut" tot stand gekomen is.

De door het Nut geformuleerde denkbeelden zijn niet allemaal door de nationale overheid overgenomen. In de aan de eerste onderwijswetten voorafgaande "Memorie" wordt door Van der Palm gesteld dat het idee van volledig door het rijk gesubsidieerd algemeen nationaal onderwijs te veel kosten met zich mee zou brengen. Bovendien is in zijn visie de taak van de overheid inzake het onderwijs een aanvullende (Hoorn, 1907, p. 25).

4 *Het ontstaan van een nieuwe 'schoolstrijd'*

Na de totstandkoming van het koninkrijk der Nederlanden onder Willem I blijft de schoolwet van 1806 van kracht. De afsluiting van het Bataafs-Franse tijdperk betekent wel dat er in 1814 een nieuwe grondwet wordt vastgesteld, die reeds een jaar later, na de vereniging met België, wordt gewijzigd. De grondwetcommissie stelt in 1815 het onderwijsartikel als volgt vast: "*Het openbaar onderwijs is een aanhoudend voorwerp van de zorg der Regeering. De Koning doet van den staat der hooge, middelbare en lage scholen, jaarlijks, aan de Staten-Generaal een uitvoerig verslag geven*" (Hoorn, 1907, p. 296). Onder druk van de Belgische leden van de commissie wordt het motief voor deze zorg ("*bevordering van Godsdienst*"), zoals dat was opgenomen in de grondwet van 1814, niet langer vermeld. Het was een voor-

beeld van de spanningsvolle relatie die er in Nederland bleek te bestaan tussen godsdienst en onderwijs.

In de periode 1795-1815 zijn er tekenen dat niet iedereen in Nederland tevreden is met de onderwijsvernieuwingen die door de overheid, verlichte predikant-schoolopzieners, bestuurders van de protestantse kerk en vertegenwoordigers van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen worden voorgestaan (Boekholt & De Booy, 1987, p. 132). Deze kleine elite staat daarbij tegenover een groep ouders die nog steeds aan het oude volksgeloof was gehecht en die het niet-leerstellig karakter van de school, alsmede de introductie van nieuwe leer- en leesboekjes op de school (zoals die door Van den Ende in de algemene boekenlijst waren opgenomen en waarvan een aanzienlijk deel was gepubliceerd door het Nut), weinig op prijs stelt. De in deze periode nog zwak georganiseerde katolieke kerk kan zich in beginsel nog wel vinden in het niet-leerstellig en algemeen-christelijke karakter van de openbare school.

In de periode 1815-1857 komt de ontevredenheid van sommigen met de algemeen-christelijke openbare school duidelijker naar voren dan voorheen. Onderwijshistorici spreken in dit verband veelal van een schoolstrijd, een term die aanleiding kan zijn tot misverstanden. Het gaat immers niet om een 'burgeroorlog' tussen brede maatschappelijke stromingen, maar om verbale schermutselingen tussen elites van uiteenlopende religieuze groeperingen. Hun opvattingen kunnen bovendien voor een deel worden gezien als psychologische reacties op jaren van tegenspoed en rampen (De Bruin, 1985, p. 261). Bovendien ging de 'schoolstrijd' grotendeels voorbij aan de ouders. Verwonderlijk is dat niet. Nederland was in de eerste helft van de negentiende eeuw een arm land, waar lang niet alle kinderen naar school werden gestuurd en waar kinderarbeid eerder regel dan uitzondering was (Braster & Dodde, 1986, pp. 166 e.v.). In de gedetailleerde rapporten van schoolopziener Weinbeek over het functioneren van het Nederlandse schoolwezen, treffen we ook weinig gegevens aan die duiden op openlijk verzet van ouders. Potentiële spanningen met betrekking tot de onderwijsinhoud (het lezen van de bijbel, het verdwijnen van de catechismus, de zang, de nieuwe leesmethoden en de vaderlandse geschiedenis) resulteerden zelden in

onoplosbare conflicten. De algemeen-christelijke openbare school nam als een kameleon de kleur aan van de lokale omgeving. Er waren met andere woorden protestant-christelijke en rooms-katholieke openbare scholen. Ook in gemengde gebieden werden op schoolniveau oplossingen gevonden die recht deden aan de religieuze verhoudingen (De Bruin, 1976, p. 258; Reinsma, z.j., pp. 86-111).

Het verzet tegen het karakter van het openbaar onderwijs zoals dat in de wet van 1806 is vastgelegd, wordt voornamelijk gedragen door twee getalsmatig kleine groeperingen, de orthodox-protestanten en de ultramontaanse katholieken, die beide, zij het om uiteenlopende redenen, niet tevreden zijn met de protestantse signatuur van de openbare school. Een niet onaanzienlijk deel van de orthodox-protestantse groep is verenigd binnen het Nederlandsch Hervormd Kerkgenootschap. Zij behoren echter niet tot de hoofdstroom van dit kerkgenootschap. De dominante richting staat onder leiding van de Groningse hoogleraar en schoolopziener P. Hofstede de Groot. Deze zogenaamde Groninger richting werpt zich op als verdediger van de algemeen-christelijke en voor iedereen toegankelijke openbare school van 1806. Het onderwijs mocht geen leerstellig karakter hebben. Het werd belangrijker geacht om met Jezus als voorbeeld te laten zien "wie de mensch is, zijn moet en worden kan" (Kalsbeek, Lens & Meijnen, 1904, p. 17).

De orthodox-protestantse richting neemt stelling tegen het supranaturalisme van de Groninger richting, alsmede tegen het optimistisch vooruitgangsgeloof en het vertrouwen in de opvoedbaarheid van de mens (Da Costa, 1823; Idenburg, 1964, p. 86). De orthodox-protestanten blijven, in tegenstelling tot de Groningers, vasthouden aan de formuleren van eenigheid, de Nederlandse geloofsbelijdenis, de Heidelberger catechismus en de besluiten van de synode van Dordrecht in 1618 en 1619. Hun streven is er dan ook op gericht om de openbare school het oude leerstellige karakter van voor 1795 terug te geven.

De orthodox-protestantse richting binnen het Nederlandsch Hervormd Kerkgenootschap is echter geen homogene groepering. Er moet onderscheid worden gemaakt tusschen de confessionele richting met G. Groen van Prinsterer als voorman en de ethisch-irenische

richting, waartoe de latere minister J. J. L. van der Bruggen gerekend moet worden. De eerste groep gaat uit van een staat die steunt op de protestantse geloofsbelijdenis, terwijl de tweede groep meent dat de staat ten opzichte van alle kerkgenootschappen een neutrale houding moet innemen (Boekholt & De Booy, 1987, p. 138). De eerste groep streeft tevens naar een revitalisering van het protestantse karakter van de openbare school, terwijl de tweede groep van mening is dat de openbare school ten opzichte van de godsdienst een neutrale opstelling moet innemen (Idenburg, 1964, p. 95). Naast de twee genoemde orthodox-protestantse groepen die deel blijven uitmaken van de hervormde kerk, moet bovendien worden gewezen op een groep gelovigen die zich in 1834 heeft losgemaakt van de hervormde kerk, de afgescheidenen.

Naast de kritiek van de orthodox-protestanten is er kritiek van de ultramontanen. Na de officiële scheiding tussen Nederland en België in 1839 neemt de ultramontaanse invloed op de onderwijspolitiek in betekenis toe. Men strijdt voor een déprotestantisering van de 'anti-katholieke' openbare school en voor de vrijheid om eigen katholieke scholen op te richten (Idenburg, 1964, p. 87). Daarin verschillen de ultramontanen van de orthodox-protestanten, die de vrijheid van onderwijs voornamelijk zien als "een monopolistische vrijheid van de Gereformeerde of de te reformeren Hervormde Kerk in het totale onderwijs" (De Bruin, 1985, p. 218). Zo opteert Groen van Prinsterer in 1841 voor een "gereformeerde" openbare gezindteschool, die gesplitst zou kunnen worden in een protestantse, een katholieke en een joodse openbare school, of, bij het in stand houden van de gemengde openbare school, voor "afzonderlijk onderrigt voor Protestant en Rooms-Katholijken (...) in de vakken waarop de invloed van onderscheidene geloofsbegrippen zich bijna onvermijdelijk openbaart" (Langedijk, 1947, p. 24).

5 *De nieuwe grondwet: vrijheid en eerbiediging*

Na de definitieve breuk met België in 1839, was de regering verplicht om de grondwet van 1815 te wijzigen. Een jaar later staat de nieuwe grondwet in de staatscourant, maar het bete-

kent nog geen wijziging van het onderwijsartikel. Die wijziging leek evenwel onvermijdelijk. Naar aanleiding van de aanhoudende klachten van katholieke zijde over het protestantse karakter van de openbare school wordt nog in hetzelfde jaar een staatscommissie ingesteld. Het advies van de commissie zou leiden tot het Koninklijk Besluit van 2 januari 1842. Interessant is artikel 10 dat de onderwijzers van de lagere scholen verplicht: "*om aan de geestelijken der onderscheidene godsdienstige gezindheden in hunne stad of gemeente, op derzelver te dien einde te doene schriftelijke aanvraag, opgave te doen van alle boeken, gezangen en schriften, waarvan zij onderwijzers bij het onderricht in hunne scholen gebruik maken*" (Hoorn, 1907, p. 316). Het artikel vervolgt met een uitvoerige beschrijving van de procedure die gevolgd moet worden indien de geestelijken daadwerkelijk bezwaren maken tegen het gebruik van bepaalde boeken. Niet alleen kon men boeken "*verbieden*", het was ook mogelijk om passages in een boek "*onleesbaar*" te maken.

Van belang is ook artikel 2 van het besluit, waarin wordt vastgelegd dat de samenstelling van de provinciale schoolopzienscorpsen in overeenstemming moest worden gebracht met de godsdienstige verhoudingen binnen een provincie. Een begrijpelijke beslissing omdat het schooltoezicht immers werd gedomineerd door verlichte en vernieuwingsgezinde predikanten. Bij de benoeming van nieuwe onderwijzers gold een soortgelijk criterium (ibid., p. 316). Het bleef verder "*ten strengste verboden*" op de openbare school "*eenige uitlegging te geven of uitdrukking te bezigen, waardoor aan eene of andere gezindheid aanstoot zou kunnen worden gegeven*" (ibid., p. 319). Een vergelijkbare 'negatieve' formulering was ook terug te vinden in een eerdere poging van de regering om de wet van 1806 overeind te houden (K. B. 27 mei 1830, artikel 6). Leerstellig godsdienstig onderwijs bleef dus verboden, maar de regering opende in 1842 wel de deuren van de openbare scholen voor het geven van dergelijk onderwijs (voor één uur per dag) door geestelijken van de verschillende kerkgenootschappen.

Het K.B. van 1842 mag in het katholieke zuiden in goede aarde zijn gevallen, de orthodox-protestanten waren er minder gelukkig mee, omdat het besluit een verwatering van het protestants-christelijke karakter van de

openbare school tot gevolg zou hebben. Sommige orthodox-protestanten begonnen dan ook te pleiten voor het oprichten van eigen scholen, een verlangen dat de katholieken al eerder kenbaar hadden gemaakt. De mogelijkheid om bijzondere scholen op te richten bestond reeds, maar de spaarzame pogingen om bijzondere *confessionele* scholen te stichten waren tot voorheen, op een enkele uitzondering na, stukgelopen op de onbereidwilligheid van de gemeentelijke overheid. Het K.B. van 1842 bracht enige verbetering, omdat bij een weigering van de benodigde vergunning een beroep bij Gedeputeerde Staten mogelijk werd.

De vrijheid van onderwijs zou uiteindelijk in 1848 worden opgenomen in een nieuwe grondwet. Dat was hoofdzakelijk te danken aan de inspanningen van de liberalen, die in dit jaar de regeringsmacht verwierven. In 1844 wordt door negen liberalen, waaronder J. R. Thorbecke en D. Donker Curtius, een voorstel tot grondwetsherziening ingediend. In het onderwijsartikel zou de volgende bepaling worden opgenomen: "*De inrigting van het publiek onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, door de wet geregeld*". Thorbecke beschouwde de invoeging van de 'eerbiedigings'-bepaling als een noodzakelijke herhaling van hetgeen ook al in de grondwet van 1815 stond: "*De volkomen vrijheid van godsdienstige begrippen wordt aan elk gewaarborgd*" (Bolkestein, 1939, pp. 27-28). Tot een openbare behandeling van het voorstel zou het echter niet komen.

Het concept-artikel dat wordt voorgesteld door de staatscommissie van 1848, waarin zowel Thorbecke als Donker Curtius zitting hebben, ondergaat een ander lot. In het voorstel van de commissie komt opnieuw de bepaling van 1844 voor, evenals een lid dat handelt over het onderwijsverslag, terwijl tevens wordt bepaald: "*Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid der onderwijzers en het Toezigt der Overheid, beide door de wet te regelen*". De liberale regering neemt het concept-artikel in hoofdlijnen over. De wijzigingen hebben betrekking op het laatstgenoemde lid, dat als volgt wordt geformuleerd: "*behoudens het toezicht der overheid, en bovendien, voor zover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid der onderwijzers; het een en ander*

door de wet te regelen". Opmerkelijk is dat het advies van de Raad van State om de bepaling waarin werd gesproken over de "eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen" uit het artikel te schrappen, niet werd overgenomen (Langedijk, 1953, p. 69).

Het was de Tweede Kamer die onder meer bij deze bepaling vraagtekens zou plaatsen. Zo werd in het Voorlopig Verslag de vrees uitgesproken "dat op de openbare scholen bijna geheel geen onderwijs zal kunnen worden gegeven in verscheidene vakken (...) zonder dat er iets wordt aangeroerd of gezegd, dat geacht kan worden, niet met het godsdienstig begrip van dezen of genen te stroken" (Diepenhorst, 1927, p. 63). De nadere uitleg van de regering nam de bezwaren tegen de 'eerbiedigings'-bepaling echter weg. Zij stelde: "Deze woorden betekenen toch in den daad niets anders dan: behoudens den eerbied uit het oog te verliezen, welken men aan andersdenkenden verschuldigd is (...) Het voorschrift hier gegeven, strekt alleen, om van de openbare scholen te weren datgene, wat men theologischen twist noemt" (ibid., p. 65).

De meerderheid van de Kamer wilde de vrijheid van onderwijs wel accepteren, maar dan alleen als er aan een aantal voorwaarden werd voldaan. Men drong om te beginnen aan op het behoud van de uit 1815 daterende zinsnede "Het openbaar onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regeering". De regering moest al zijn aandacht op de openbare lagere scholen blijven richten om zodoende de mogelijk negatieve invloed die zou uitgaan van de op te richten bijzondere scholen teniet te doen. De Kamer verlangde daarom ook een extra bepaling in het onderwijsartikel waarin werd vastgelegd "dat in iedere gemeente, zonder onderscheid, van overheidswege voldoende openbaar lager onderwijs worde gegeven" (ibid., p. 62). De regering liet vervolgens weten geen bezwaar te hebben tegen het opnieuw opnemen van "de aanhoudende zorg", terwijl, zij het niet direct, ook werd ingestemd met de opname van een nieuw lid, dat luidde: "Er wordt overal in het Rijk van overheidswege voldoende openbaar lager onderwijs gegeven" (Hoorn, 1907, p. 327). De hoofdbezwaren waren nu van tafel en de onderwijsparagraaf werd, met slechts enkele stemmen tegen, in beide Kamers aangenomen.

De door de katholieken begeerde vrijheid van onderwijs was nu een feit. De liberalen

waren geslaagd in hun streven om de concentratie van macht bij de landsregering te verminderen en de primaire verantwoordelijkheid te leggen bij de lagere organen en de individuele burgers (Boekholt & De Booy, 1987, p. 144). De voorstanders van de beginselen van de wet van 1806, waaronder de Synodale Commissie van de Hervormde Kerk, de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het in 1842 opgerichte Nederlandsche Onderwijzers Genootschap waren aanvankelijk sterk gekant tegen de onderwijsvrijheid, maar hadden geen reden om ontevreden te zijn met de nieuwe grondwet. Met name het Genootschap had, onder leiding van haar voorzitter P. Hofstede de Groot, kans gezien om diverse waarborgen voor het openbaar onderwijs in de grondwet te laten opnemen (De Boer & Heinsius, 1892, pp. 27 e.v.). Deze waarborgen betroffen "de aanhoudende zorg" voor het openbaar onderwijs en de "alomtegenwoordigheid" ervan, terwijl ook het onderzoek naar de "zedelijkheid" van de onderwijzer aan het grondwetsartikel was toegevoegd op aanraden van het Genootschap (Diepenhorst, 1927, p. 75). Het Genootschap trof in deze periode de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan haar zijde. Ook deze organisatie richtte zich met schriftelijke verzoeken tot regering en parlement. De invloedspogingen van het Nut, alsmede die van het Genootschap hebben uiteindelijk het beoogde effect gehad. Het openbaar onderwijs zou niet bedreigd worden door de onderwijsvrijheid, terwijl het algemeen-christelijk karakter van de openbare school behouden zou blijven.

Uit de behandeling van het onderwijsartikel in het parlement kan worden afgeleid dat de wetgever zeker geen godsdienstloze openbare school voor ogen heeft, hetgeen geheel in overeenstemming is met de opstelling van de voorstanders van de wet van 1806. Buys (1887, p. 772) stelt terecht: "Het grondwettig gebod is meer tegen eene zekere wijze van bespreking gericht dan tegen de behandeling van bepaalde onderwerpen gericht. Zij wil geen propaganda voor kerkelijke dogma's en eerbied hebben getoond voor de meening van andersdenkenden". Maar niet iedereen was het eens met een dergelijke interpretatie van het 'eerbiedigings'-beginsel. Dat bleek toen het grondwetsartikel vertaald moest worden in een nieuwe lager-onderwijswet.

De eerste poging om de schoolwet van 1806 te vervangen werd ondernomen door de liberale minister J.M. de Kempenaer die ook de grondwetsdiscussies had geleid. Hij stelde in 1849 een wet op met alleen voorschriften en zweeg over beginselen. Opmerkelijk is zijn interpretatie van de 'eerbiedigings'-bepaling. In de memorie van toelichting stelt hij: "De Openbare school moet op een aan alle godsdienstig onderwijs vreemd, volkomen onzijdig standpunt staan, dan alleen voldoet men aan het grondwettig voorschrift en worden eendeloze twisten voorkomen" (Bolkestein, 1939, p. 34). Het Nederlandsche Onderwijzers Genootschap, dat, evenals de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, in een eerder stadium een wetsontwerp had aangeboden aan de regering, reageerde teleurgesteld omdat het christelijk beginsel uit de wet was verdwenen. Ten gevolge van een kabinetswisseling werd het ontwerp echter niet verder in behandeling genomen.

De opvolger van De Kempenaer, Thorbecke, zou niet aan een nieuwe onderwijswet toekomen. Het daaropvolgende conservatieve kabinet met G.C.J. van Reenen als minister van Binnenlandse Zaken produceerde daarentegen twee ontwerpen. Het eerste ontwerp uit 1854 was gebaseerd op het beginsel dat de openbare school zich diende te beperken tot een "algemeene ontwikkeling en vorming", terwijl de mogelijkheid werd geopend om "waar de plaatselijke omstandigheden dit toelaten" openbare gezindheidsscholen op te richten (Wet, 1857, pp. 18 e.v.). Het ontwerp werd door alle partijen in de Tweede Kamer ongunstig ontvangen, zelfs door Groen van Prinsterer. Het tweede ontwerp van Van Reenen uit 1855 kon wel rekenen op de steun van een meerderheid van het parlement. De facultatieve splitsing werd geschrapt, het onderwijs werd "dienstbaar gemaakt aan de bevordering van zedelijkheid en godsdienst" en de relatieve 'neutraliteit' deed zijn intrede. De onderwijzers moesten zich onthouden "van iets te onderwijzen, te doen of toe te laten, kwetsend voor de godsdienstige begrippen der gezindheid of gezindheden, waartoe de schoolgaande kinderen behooren" (Koksma, 1888, p. 20). In het eerste ontwerp was er sprake geweest van een absolute 'neutraliteit': de onderwijzer mocht

geen enkele godsdienstige groepering kwetsen, waarbij het niet uitmaakte of er al of niet kinderen van een dergelijke groepering op school aanwezig waren. In het tweede ontwerp daarentegen was de aanwezigheid van bepaalde godsdienstige gezindten op school doorslaggevend. De wet sloot daarmee aan bij de praktijk. De ontwerpwet van 1855 zou zijn aangenomen als de Koning niet had geweigerd om de wet te ondertekenen. Hij besloot tot deze stap toen in 1856 bleek dat een deel van de orthodox-protestantse bevolking uit angst voor een déprotestantisering van het openbaar onderwijs, bezwaar maakte tegen de onderwijswet.

In hetzelfde jaar komt de regeringsmacht in handen van de eerder genoemde Van der Brugghen. Voor het eerst betreedt een orthodox-protestantse minister het 'strijdtonel'. In tegenstelling tot Groen van Prinsterer opteert hij niet voor een herprofilering van het protestantse karakter van het openbaar onderwijs, maar voor de vrijheid om bijzondere scholen op te richten. In een ontwerpwet voor het lager onderwijs werd geheel in lijn met dit beginsel bepaald dat, indien "de kinderen van het bezoeken der openbare school, uit hoofde van godsdienstige bezwaren der ouders, worden teruggehouden", de mogelijkheid moest bestaan om bijzondere scholen op te richten. Het rijk zou daarbij hulp moeten verlenen door middel van het verstrekken van subsidie. In artikel 21 van het ontwerp werd tevens, overeenkomstig de verlangens van de voorstanders van de algemeen-christelijke openbare school, opgenomen dat het openbaar onderwijs dienstbaar moest worden gemaakt "aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden". De onderwijzer diende zich opnieuw te onthouden van "iets te leeren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden". Ook sprak de wet over het inprenen van die eerbied en het opwekken tot "onderlinge liefde en verdraagzaamheid". Het "onderwijs in de godsdienst" werd overgelaten aan de kerkgenootschappen, die daartoe "buiten de schooluren" konden blijven beschikken over de schoollokalen. In artikel 16 van het ontwerp werd vastgelegd dat er in elke gemeente sprake moest zijn van een "voldoend getal scholen, toegankelijk voor alle kinderen, zonder onder-

scheid van godsdienstige gezindheid" (Wet, 1857, p. 97).

Het ontwerp had een duidelijk compromis-karakter. Doel was zowel de meerderheid als de minderheid te bevredigen. Het eventueel verlenen van rijkssubsidie voor de bijzondere scholen waarmee men tegemoet kwam aan de bezwaren van de minderheid, maakte echter geen enkele kans. De alinea werd met algemeene stemmen verworpen. Ook de toevoeging aan de 'eerbiedigings'-bepaling waarin werd gesproken over het "*inprenten van eerbied*" werd als te zwaar beoordeeld en verworpen. Om de meerderheid ervan te verzekeren dat de openbare school van 1857 op dezelfde fundamenten was gebouwd als die van 1806 en daarmee toegankelijk bleef voor kinderen van alle godsdienstige gezindten, handhaafde de regering de bepaling waarin werd gesproken over de "*Christelijke en maatschappelijke deugden*". Dat betekende echter niet dat men onder de "*deugden*" hetzelfde moest verstaan als in 1806 (Noordam, 1966, pp. 292 e.v.). Aan het feit dat de "*Christelijke deugden*" in 1857 vooraf gaan aan de "*maatschappelijke*", moet men niet te veel betekenis hechten. De "*deugden*" van 1857 hebben "eerder een meer gesecculariseerde gerichtheid dan een religieus-christelijke betekenis zoals in 1806" (Dodde, 1983, p. 44). Van der Bruggen zelf stelt in 1860 dat de opleiding tot christelijke deugden van 1806 moest worden gezien als een "opleiding tot het Christendom". De wet van 1806 schreef volgens hem "een godsdienstig onderwijs voor, een genutraliseerd Christendom". Op de staatsschool van 1857 werd "geen godsdienstig onderwijs, in welken zin dan ook, gegeven". Dat was een taak voor de kerk, waar de staat zich buiten moest houden.

De wet van 1857 bracht met zich mee dat de openbare school zich ten aanzien van godsdienst en levensbeschouwing meer terughoudend moest opstellen dan in 1806 werd beoogd. Maar Van der Bruggen heeft nooit geopteerd voor een absolute 'neutraliteit' of voor een godsdienstloze school, zoals Groen van Prinsterer hem verweet. In feite pleitte hij voor een positieve 'neutraliteit'. Over de 'eerbiedigings'-bepaling merkt hij in 1857 het volgende op: "Ergenis wordt niet gegeven door het aanwezig zijn van blijken, getuigenissen, tekenen, dat de Nederlandsche natie eene in mindere of meerdere mate van den zuurdeesem des Evangelies doortrokkene natie is. (...)

Maar ergenis en niet-eerbiediging is het, op krenkende wijze, met minachting, in tegenwoordigheid van anderen te spreken over hunne godsdienstige overtuiging; het is, het in hunne tegenwoordigheid in tegenstelling plaatsen van eene andere overtuiging als eene betere" (Handelingen, Tweede Kamer, Bijlagen, p. 1114). De onderwijzer stond daarbij centraal. Kohnstamm (z.j., p. 26) stelt in dit verband: "Met de invloed van de onderwijzer – zelfs als deze slechts als een zwijgende getuige optreedt – acht Van der Bruggen een gemengde school mogelijk, die de naam Christelijk mag voeren, door de sfeer, die ze schept". Maar het is zeer de vraag of Van der Bruggen dit alles in 1857 heeft kunnen verhelderen. Duidelijk is wel dat na 1857, de wet werd in dit jaar met 47 tegen 13 stemmen aangenomen, het 'neutraliteits'-begrip een meer negatieve inhoud heeft gekregen dan was beoogd (Oosterlee, 1929, p. 176).

7 Afsluitende opmerkingen

Als Bolkestein (1939, p. 10) stelt dat in 1796 voor het eerst de wettelijke 'neutraliteit' van het openbaar onderwijs ten tonele verschijnt, heeft hij daarin gelijk. Daarmee wordt dan niet bedoeld dat het openbaar onderwijs wat betreft de overdracht van waarden, normen, kennis en vaardigheden als 'neutraal' moet worden gekenschetst. Integendeel, het openbaar onderwijs had een algemeen-christelijk karakter en een zedelijke strekking. Wel beoogde de overheid aan het begin van de negentiende eeuw de invloed van de kerk op het onderwijs te 'neutraliseren'. De overheids-school diende in het teken te staan van een 'christendom boven geloofsverdeeldheid'. Er was derhalve geen plaats voor onderwijs in de leerstellingen van één of ander kerkgenootschap. De overheid keurde een dergelijke vorm van onderricht echter niet af. Er werd zelfs aanbevolen om het buiten de reguliere schooltijden te laten geven door geestelijken van de diverse kerkgenootschappen. Zo zou de openbare school voor kinderen van alle godsdienstige gezindten toegankelijk zijn en kon het fungeren als een eenheidsschool in een eenheidsstaat. In het begin van de negentiende eeuw is de openbare school dus te beschouwen als een 'neutrale' school in leerstellig opzicht en niet als een 'neutrale' school in godsdienstig opzicht.

In de loop van de negentiende eeuw werden het niet-leerstellige en algemeen-christelijke karakter van de openbare school in toenemende mate ter discussie gesteld. De gedachte van een 'christendom boven geloofsverdeeldheid' als richtinggevend beginsel van de openbare school werd niet gedeeld door alle godsdienstige groeperingen in Nederland. Voor de orthodox-protestantse en ultramontaanse minderheden was deze gedachte zelfs in het geheel onacceptabel. Een eenheidsschool in een in levensbeschouwelijk opzicht pluriforme samenleving was niet haalbaar. Het geven van algemeen-christelijk onderwijs bleek bovendien pedagogische grenzen te hebben. De bestaande 'neutraliteit' in leerstellige zin werd geleidelijk aan dan ook gecompleteerd door een 'neutraliteit' in godsdienstige zin. In 1857 werd dit beginsel opgenomen in de nieuwe wetgeving voor het lager onderwijs. Opnieuw was het niet de bedoeling van de rijksoverheid om het godsdienstige element in zijn geheel van de openbare school te verbannen. Deze school zou een christelijke sfeer kunnen ademen door de wijze waarop de onderwijzers zich persoonlijk opstelden ten aanzien van levensbeschouwelijke en godsdienstige zaken. Zo zou de wet echter niet worden geïnterpreteerd. Na 1857 zou de ingezette 'neutralisering' van het openbaar onderwijs zich doorzetten. Het godsdienstig element zou na dit jaar worden gemonopoliseerd door het bijzonder onderwijs.

Literatuur

- Akkermans, P. W. C., *Onderwijs als constitutioneel probleem*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom, 1980.
- Boekholt, P. Th. F. M., *Het lager onderwijs in Gelderland. 1795-1858*. Zutphen: De Walburg Pers, 1978.
- Boekholt, P. Th. F. M. & E. P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen/Maastricht: Van Gorcum, 1987.
- Boer, H. F. de & A. Heinsius, *Het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap en zijne instellingen. 1842-1892*. Amsterdam: Jac. Swildens, 1892.
- Bolkestein, G., *De wettelijke "neutraliteits"-bepalingen voor het openbaar onderwijs. Een geschiedkundig overzicht*. Groningen/Batavia: J. B. Wolters, 1939.
- Braster, J. F. A. & N. L. Dodde, Compulsory education in the Netherlands. In: G. Genovesi (Ed.), *Introduction, development and extension of compulsory education. Volume I*. Parma: Università di Parma, 1986.
- Braster, J. F. A., De toekomst van openbaar en bijzonder onderwijs. *Director*, 1987, nr. 226, 267-271.
- Braster, J. F. A. & N. L. Dodde, "Krimp en groei" in de negentiende eeuw. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 1987, 5, 2, 67-75.
- Braster, J. F. A., Nederlanders over openbaar onderwijs. *School*, 1988a, 16, 10, 16-19.
- Braster, J. F. A., Schoolbesturen vergelijkend onderwijs. In: A. M. L. van Wieringen, S. Karsten & J. Ax (red.), *Gemeenten en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988b.
- Bruin, A. A. de, De contourennota en de ontmoetingsschool op basis van het tertium. In: M. Santema (red.), *Commentaren rond de Contourennota*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1976.
- Bruin, A. A. de, *Het ontstaan van de schoolstrijd*. z.p.: Ton Bolland, 1985.
- Buys, J. T., *De grondwet. Toelichting en kritiek. Tweede deel*. Arnhem: P. Gouda Quint, 1887.
- Costa, I. da, *Bezwaren tegen den geest der eeuw*. Leiden, 1823.
- Det, E. J. van, *Zestig jaren bondsleven. 1874-1934. Gedenkboek van de Bond van Nederlandse Onderwijzers*. Amsterdam: De Volharding, 1939.
- Diepenhorst, I. A., *De verhouding tussen kerk en staat in Nederland*. Utrecht: Kemink en Zoon, (z.j.)
- Diepenhorst, P. A., *Onze strijd in de Staten-Generaal. Deel I. De schoolstrijd*. Amsterdam: De Standaard, 1927.
- Dodde, N. L., *Een onderwijsrapport. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en -vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1971.
- Dodde, N. L., *Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1800*. Muiderberg: Coutinho, 1983.
- Dodde, N. L., Particulier initiatief in het Nederlandse onderwijssysteem. In: J. G. A. van Mierlo & L. G. Gerrichhauzen (red.), *Particulier initiatief in Nederland. Een bestuurskundig perspectief*. Den Haag: Vuga, 1988.
- Douma, H. (1922). *De ontwikkeling van het lager onderwijs in Nederland*. Zutphen: W. J. Thieme & Cie., 1922.
- Eck, P. L. van, *De openbare lagere school en de bijbel in de 19e eeuw*. Groningen/Batavia: J. B. Wolters, 1938.
- Ende, A. van den, *Handboek voor onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafse Gemeenebest. Eerste deel*. Amsterdam, 1803.
- Ende, A. van den, *Geschiedkundige schets van Neêrlands schoolwetgeving*. Deventer: J. de Lange, 1846.
- Giezen, A. M. van der, *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland. 1795-1806*. Assen, 1937.

- Hentzen, C., *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland. Eerste deel. De vestiging van het staatsmonopolie. 1795-1813.* Nijmegen/'s Hertogenbosch/Antwerpen: L. C. G. Malmberg, 1920.
- Hoogenboom, P., Het geestelijke fundament van het openbaar onderwijs. In: H. A. J. Griep e.a. (red.), *Honderd jaar AVMO. Gedenkboek 1867-1967.* Amersfoort: G. J. van Amerongen, 1967.
- Hoorn, I. van, *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs, 1796-1907.* Groningen, P. Noordhoff, 1907.
- Idenburg, Ph. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen.* Groningen: J. B. Wolters, 1964.
- Kalsbeek, F., J. Lens & J. B. Meijnen, *Van strijd en zegen. Gedenkboek van het christelijk onderwijs.* Leiden: Eduard IJdo, 1907.
- Kemenade, J. A. van, De openbare school; wezenlijk onderdeel van een vrij onderwijsbestel. In: J. A. van Kemenade, *Als de smalle weegbree bloeit.* Amsterdam: Bert Bakker, 1979.
- Kohnstamm, Ph., *J. J. L. van der Brugghen.* Amsterdam: W. ten Have, (z.j.).
- Koksma, F. M. C. E., *Het karakter van het Openbaar Lager Onderwijs.* Utrecht: P. W. van de Weijer, 1888.
- Koopmans, J., *De vaderlandsche volksschool tijdens de Republiek en hare roeping. Haar streven in overeenstemming en in strijd met den volksaad.* Dordrecht: A. van der Hoeven, 1894.
- Lam, A. B., *Openbaar of bijzonder onderwijs? De visie van mr. J. J. L. van der Brugghen op het schoolvraagstuk in Nederland.* 's Hertogenbosch: L. G. C. Malmberg, 1969.
- Langedijk, D., *Groen van Prinsterer en de schoolkwestie.* Den Haag: J. N. Voorhoeve, 1947.
- Langedijk, D., *De geschiedenis van het protestants-christelijk onderwijs.* Delft: Van Keulen, 1953.
- Leune, J. M. G., De bestuursvorm van het openbaar onderwijs ter discussie. In: P. W. C. Akkermans & J. M. G. Leune (red.), *Het bestuur van het openbaar onderwijs.* Den Bosch: Malmberg, 1983.
- Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs,* 1796.
- Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, *1784-1934 Gedenkboek Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* Amsterdam: Centraal Station, 1934.
- Meylink, A. A. J., *Officiële geschiedenis der wet van 1806 voor het lager schoolwezen en onderwijs.* 's Gravenhage: J. & H. van Langenhuysen, 1857.
- Noordam, N. F., De "christelijke en maatschappelijke deugden van onze eerste schoolwetten. *Pedagogische Studiën,* 1966, 43, 289-303.
- Noordam, N. F., *Inleiding in de historische pedagogiek.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Oosterlee, P., *Geschiedenis van het christelijk onderwijs.* Haarlem: De Erven F. Bohn, 1929.
- Reinsma, R., *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II.* Den Haag: N.V. Voorheen van Keulen Periodieken, (z.j.).
- Schama, S., *Patriots and liberators. Revolution in the Netherlands 1780-1813.* New York: 1977.
- Scholten, L. W. G., *Thorbecke en de vrijheid van onderwijs tot 1848.* Utrecht: Fa. Schotanus & Jens, 1928.
- Velde, I. van, De maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het volksonderwijs. *Pedagogische Studiën,* 1959, 36, 481-497.
- Wet van den 13den augustus 1857 (Staatsblad no.103), tot regeling van het lager onderwijs.* 's Gravenhage: H. C. Susan, C. Hz., 1857.

Curriculum vitae

J. F. A. Braster (1958) heeft onderwijssociologie gestudeerd aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Is sinds 1986 werkzaam als onderzoeker, thans bij het Rotterdams Instituut voor Sociologisch en Bestuurskundig Onderzoek van die universiteit. Is auteur van "De inspecteur en de school" (Rotterdam, 1987) en publiceerde diverse artikelen m.b.t. de geschiedenis van het onderwijs en over het functioneren van schoolbesturen. In 1988 kreeg hij voor zijn bijdrage aan de Onderwijsresearchdagen de VOR-prijs. Hij werkt momenteel aan een dissertatie over de identiteit van het openbaar onderwijs.

Adres: RISBO, Afdeling Onderwijsonderzoek, Erasmus Universiteit, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

Manuscript aanvaard 15-11-88

Summary

Braster, J. F. A. "The "neutrality" of public education in the Netherlands." *Pedagogische Studiën,* 1989, 66, 119-130

Public education in the Netherlands is governed by corporate bodies. Public schools are accessible to all children and undenominational. The so-called 'neutrality' of public education is an expression of the idea that public schools ought to be objective in matters concerning religion and view of life. It is an effect of the separation of Church from State and of the philosophy of Enlightenment at the end of the 18th century. This article deals with the debate on the "neutrality" of public schools in the period 1795-1857. Attention is paid to the role of the state and private organizations who defined the identity of public schooling.

Boekbesprekingen

Bonset, E. H., *Onderwijs in heterogene groepen*. Een case study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie. Purmerend, Muusses uitgeverij, 1987, 525 pgs., f37.50, ISBN 90 231 1958 4.

Zoals de uitvoerige ondertitel aangeeft is de dissertatie van Bonset een 'single case study' over het onderwijs in een heterogene brugklas van een brede scholengemeenschap (l.b.o. tot en met v.w.o.), gegeven door een leraar Nederlands. Maar dat is zij niet alleen. Zij betreft bovendien een literatuuronderzoek, dat nogal ongebruikelijk in het laatste hoofdstuk wordt verslagen. Dit heeft namelijk niet alleen de functie de case study in een ruimer kader te plaatsen, door Bonset de plaatsende functie van het literatuuronderzoek genoemd (p. 305), maar wordt ook 'geconfronteerd' met de case study, die een indicatieve en een illustratieve functie heeft t.a.v. het aanwezige kennisbestand in de literatuur. Behalve empirisch - wetenschappelijke literatuur verslaat de auteur ook niet - empirische beschouwingen.

De onderzoeksliteratuur is zo besproken dat de stand van de kennis ten aanzien van de Nederlandse situatie goed is geanalyseerd. Het niet raadplegen van buitenlandse literatuur wordt afgedaan met de onbevredigende argumentatie dat de randvoorwaarden in het buitenland te zeer verschillen van de onze. (p. 307).

Het empirisch onderzoek is een haalbaarheidsstudie met een duidelijke probleemstelling van praktijktheoretische aard over de mogelijkheden en knelpunten van het heteroog en gedifferentieerd onderwijs in de brugklas in het verplichte vak Nederlands. Die probleemstelling is op basis van interviews van practici (12 leraren Nederlands) en twee besturen van verenigingen van leraren Nederlands geconcretiseerd en waar mogelijk geoperationaliseerd in 7 sub-onderzoeksvragen, waarvan er 4 weer in deelvragen zijn uiteengelegd. Het maakt deel uit van een uitgebreider project "Onderzoeksproject Onderwijs in Heterogene Groepen" aan de universiteit van Utrecht. Daaruit kan worden afgeleid, als dat tussen regels door niet telkens viel te lezen, dat de in het laatste hoofdstuk besproken literatuur wel degelijk mede tot de probleemstelling aanleiding heeft gegeven.

Volgens de zojuist genoemde geïnterviewden ge-

lukt onderwijs in heterogene groepen slechts bij bekwaame leraren. Een duidelijk criterium daarvoor geeft Bonset niet. Hij bedoelt echter niet een uitzonderlijk capabel docent, maar een 'gemiddeld-bekwame' leraar. "Wat deze leraar kan, ligt ook binnen het bereik van andere leraren... die hun vak verstaan" (p. 466). De single case study laat dat aan de hand van de subonderzoeksvragen zien wat dat voor soort leraar is.

De eerste vraag gaat na hoe de leraar onderwijst, plant en evalueert, hoe hij zich erbij 'voelt', en welke bekwaamheden hij toont en welke niet.

De tweede vraag heeft betrekking op de leerlingen, hoe zij reageren op zijn aanbod, wat zij leren, hoe zij met de leraar interacteren en hoe zij zich daarbij 'voelen'.

De derde be vraagt hoe de leraar beoordeelt en welke opvattingen hij heeft over selectie en beoordeling.

De vierde vraag betreft de school- en sectiecontext van de leraar.

De vijfde gaat de materiële mogelijkheden na waarover hij kan beschikken.

De zesde betreft de groei van de leraar naar de huidige wijze van onderwijs geven.

De zevende en laatste onderzoeksvraag gaat na hoe de ouders over de werkwijze van de leraar worden geïnformeerd, wat zij ervan weten en hoe zij die waarden en erbij betrokken zijn.

Methodologisch is het onderzoek van kwalitatief beschrijvende aard, gesitueerd binnen de etnografische, en met name binnen de symbolisch-interactionistische approach, waarbij van verschillende technieken: interview, enquête, observatie, learner reports, documenten gebruik wordt gemaakt.

De onderzoeker weet aannemelijk te maken dat deze benadering door de gestructureerde operationalisering van de probleemstelling te plaatsen is binnen of althans zeer dichtbij empirisch-analytisch onderzoek. Van een neerlandicus die promoveert tot doctor in de sociale wetenschappen mag men dat uiteraard verwachten. Dat de wijze van onderzoeksverslaggeving toch wat van de gebruikelijke afwijkt zal men die neerlandicus kunnen vergeven.

De beschrijving is van een goed analytisch niveau en zeker niet fenomenologisch-impresionistisch te noemen. Het boek wordt door die aanpak uitgetild boven het niveau van een biografische beschrijving waarin een case study kan onttaarden.

Met de case-leraar worden zijn bevindingen wel steeds doorgesproken, maar zijn kritische houding behoedt de onderzoeker daarbij veelal voor een "formatieve samenzwering".

Na inleiding en onderzoeksopzet (hoofdstuk 2)

bespreekt hij in hoofdstuk 3 de validering van de sub-onderzoeksvragen, het onderzoek naar die 7 vragen wordt in hoofdstuk 4 zeer uitvoerig behandeld (p. 114 - p. 300). Dan volgt het reeds besproken literatuurhoofdstuk 5. Wat door Bonset wordt aangeduid met "confrontatie" van de case study met de literatuur zou men als een discussie over het empirisch onderzoek kunnen opvatten.

Het blijkt dat binnen de case-school, die positief staat tegenover heterogenisering en interne differentiatie, de case-leraar een voortrekkersrol vervult. Dat levert de conclusie op dat heteroog onderwijs haalbaar is onder voorwaarde dat school en leraar die innovatie positief benaderen en dat de laatste daarin een actieve rol speelt. De case study illustreert ook de bevinding uit de literatuur dat werkelijke uitvoering van interne differentiatie slechts mogelijk is binnen selectievrij onderwijs. Dat wil dus zeggen dat uitstel van selectie in de brugperiode nodig is.

Deze voorwaarden leiden, in tegenstelling tot wat in het W.R.R.-rapport over basisvorming (p. 119) verwacht wordt, tot de uit deze case study te trekken conclusie in antwoord op de probleemstelling: "Interne differentiatie in een (breed-)heterogene brugklas is voor een gemiddeld-bekwame leraar Nederlands in het reguliere voortgezet onderwijs realiseerbaar" (p. 465), hetgeen in een discussie nog nader wordt commentariseerd. Knelpunten blijken vooral het realiseren van effectief groepswork en een aantal randvoorwaarden, waaronder de continue selectie in het voortgezet onderwijs.

De dissertatie is wel erg uitgebreid en vertoont nogal wat overlap aan herhalingen die, zij het in een telkens andere context, voorkomen als gevolg van de structurering die eveneens een zekere overlap vertoont. Maar dat is ook een consequentie van de binnen de etnografische benadering gebruikte triangulatie-methode waardoor dezelfde zaken op verschillende methodische wijzen worden gezien en besproken.

De wijdlopigheid van deze methode, die wel een vrij volledig beeld geeft van de zich afspelende processen, ligt, naar ik wel meer heb bemerkt, een aantal neerlandici erg goed.

Al met al is de dissertatie van Bonset een boek, dat weliswaar niet zoveel nieuwe kennis oplevert, maar toch interessant is voor allen die belangstelling hebben voor processen van onderwijsinnovatie middels onderwijs in heterogene groepen. Het beschrijft immers op heldere wijze onder welke voorwaarden die innovatie realiseerbaar is en - dat is het relatief nieuwe van deze study - laat zien waarom er in het onderwijs nog zo weinig van terecht is gekomen. De "retoriek" die daarover bestaat heeft de auteur op kritische wijze doorgeprikt.

A. M. P. Knoers

F. W. Siero, *Feedback en motivatie in de klas*. Academisch proefschrift Groningen. Tiso, Enschede, 1987, 133 pag., ISBN 90 71382 18 4.

Dit proefschrift gaat over motivationele determinanten van wat leerlingen in de klas presteren. Daarbij besteedt de auteur niet alleen aandacht aan sociaal-psychologisch theoretische fundering maar ook aan praktische bruikbaarheid voor het onderwijs. Centraal staat de vraag hoe leerkrachten op de basisschool via hun wijze van beoordelen invloed kunnen uitoefenen op de prestaties van leerlingen. Siero draagt hiermee impliciet oplossingen aan voor het praktijkprobleem hoe achterblijvers in de klas te motiveren. Het onderzoek betreft groep 7 (klas 5) van het basisonderwijs.

Het boek start met een sociaal-psychologische inleiding over de relaties tussen taakgedrag, prestatiebeoordeling en attributies, waarbij Weiners attributiemodel en Kelley's informatiemodel centraal staan. Hierop voortbouwend komt Siero tot een complex model waarin de prestaties van de leerlingen afhankelijk zijn gemaakt van vier opeenvolgende processen. Allereerst *perceptie* van uitkomstencontrole: de leerling ervaart of het mogelijk is om het oordeel over zijn werk te beïnvloeden. Deze ervaring leidt tot *attributie* naar wel of niet beheersbare oorzaken: de leerling schrijft de uitkomsten van zijn werk toe aan bepaalde factoren die hij wel in zijn macht heeft (zoals geleverde inzet) of niet (zoals toeval). Dan *verwachting* van controle: vanuit zijn attributies ontstaat bij de leerling de verwachting dat hij ook bij een volgende taakactiviteit de oordelen via zijn taakgedrag al dan niet zal kunnen bijsturen. Daarmee komen we ten slotte bij het proces *inzet*: dit is de mate waarin de leerling bereid is zich opnieuw in te spannen. Al deze processen bij elkaar (perceptie, attributie, verwachting, inzet) bepalen uiteindelijk de taakverrichting van de leerling.

Na de inleiding volgt een verhandeling over de gevolgen van klassikale beoordeling voor de uitkomstencontrole van leerlingen. Kenmerkend voor klassikale beoordeling is het gebruik van eenzelfde standaard voor alle leerlingen. Hierbij plegen zwakke leerlingen, hoe zij zich ook inspannen, altijd negatieve beoordelingen te krijgen, waardoor zij lage controleverwachtingen zullen verwerven. Deze hypothese werd grotendeels bevestigd in veldexperiment 1 waarin klassikale beoordeling werd gegeven over de prestaties in enkele gestandaardiseerde lessen. Goed presterende leerlingen attribueerden relatief meer naar inzet, zwak presterende leerlingen relatief meer naar toeval.

Uit het voorgaande volgt dat lage presteerders met weinig inzet zullen blijven werken zolang er

klassikale beoordeling toegepast wordt. Vanuit deze overtuiging kiest de auteur voor een individuele beoordelingsvorm. In een tweetal veldexperimenten (de experimenten 2 en 3) is nagegaan of er bij individuele beoordeling, vanwege een sterkere uitkomstencontrole, meer attributies naar inzet en betere prestaties zullen optreden. Experiment 2 kent een getrap design met vier condities waarin telkens een nieuw element van individuele beoordeling wordt toegevoegd. De voornaamste twee elementen zijn 'bijsturing van attributies' via verwijzing naar geleverde inzet, en 'taakdoelstelling' waarbij elke leerling individueel te horen krijgt welke prestatie voor hem haalbaar zou moeten zijn. Om de effecten van deze twee elementen afzonderlijk vast te kunnen stellen worden zij in experiment 3 nog eens als factoren van een 2×2 design gebruikt. In beide experimenten volgen de leerlingen een cyclus van vijf keer een les met toets. De leerlingen ontvangen daarbij drie keer een voor- en achteruitbeoordeling, telkens van de vorige les ten opzichte van de les daarvoor. De lestaak in experiment 3 (muziek) verschildt overigens van de lestaak in experiment 2 (wereldoriëntatie). Siero's verwachtingen over de gunstige effecten van individuele beoordeling worden bevestigd, zij het niet altijd even duidelijk. Zo blijkt het stellen van taakdoelen de taakverrichting in experiment 2 te bevorderen en experiment 3 te belemmeren. Attributiesturing daarentegen bevordert in beide experimenten de taakverrichting, doch wel op verschillende momenten: bij experiment 2 valt dit in het begin en bij experiment 3 aan het einde van de les cyclus. Ook zijn de experimenten niet altijd in overeenstemming wat betreft de door de leerlingen waargenomen controle. In het laatste hoofdstuk worden de resultaten theoretisch en praktisch uitgewerkt.

Ondanks de complexiteit van de diverse experimenten komen opzet en resultaten in de heldere beschrijving van de auteur goed uit de verf. Wel zijn volgens ons theorie en experimenten gebrekkelijk op elkaar afgestemd. De auteur koppelt de resultaten van de drie studies niet voldoende terug naar het in de inleiding beschreven model. Er wordt volstaan met de bespreking van de effecten van beoordeling op cognities enerzijds en op prestaties anderzijds terwijl de relatie tussen beide niet aan bod komt. De vraag of de betere prestaties inderdaad via hogere controleverwachting tot stand komen of dat de attributies slechts als neveneffect optreden, wordt zodoende niet beantwoord. Hierbij komt nog dat er in de experimenten wel de 'attributie naar inzet' maar niet de feitelijke inzet van de leerlingen wordt gemeten, zodat niet alle schakels van het beïnvloedingsproces te volgen zijn. Een wat eenvoudiger model zou mogelijk beter te hanteren zijn en daarom de voorkeur verdienen, bijvoorbeeld door per les elke leerling te beoordelen op het aantal verrichte taken (als maat van de feitelijke inzet) en hiervan het effect op de schoolprestaties na te gaan.

Daarnaast is er in de analyses van de experimenten 2 en 3 geen onderscheid gemaakt tussen goede en zwakke leerlingen, terwijl de auteur met de uitkomsten van experiment 1 toch expliciet aantoonde dat vooral de laatste groep de dupe is van het klassikale beoordelingssysteem. Inzicht in hoe hun prestaties tijdens de experimenten veranderen (verbeteren?) als gevolg van individuele beoordeling zou dan ook gewenst zijn geweest.

Zijn de verbeteringen blijvend? De vijf lessen van de experimenten 2 en 3 werden gegeven in een tijdsbestek van ongeveer twee en een halve week, een korte periode dus, aan het einde waarvan er niet altijd prestatieverbetering viel te constateren. Omdat er slechts drie keer een beoordeling werd gegeven, is er nog nauwelijks gelegenheid geweest nieuwe studiegewoontes aan te leren. Veeleer zal er sprake geweest zijn van het kortdurend opvijzelen van de prestaties in een nieuwe taaksituatie door de stimulerende werking van bijzondere instructies of aanmoedigingen. Misschien zou een langduriger experiment met individuele beoordeling wel een scheiding aan kunnen brengen tussen enerzijds de momentane motivationele processen en anderzijds de meer permanente leerprocessen.

Siero gebruikt een vorm van vooruitgang-feedback waarbij de leerlingen zichzelf voortdurend moeten verbeteren om een gunstige beoordeling te behouden. Het probleem is nu dat deze procedure bij leerlingen die zich goed inzetten al gauw tot een plafondeffect zal leiden. Dit valt te rijmen met bepaalde door Siero gevonden resultaten in experiment 2; hier verbeteren de prestaties namelijk wel na de eerste twee beoordelingsmomenten maar niet meer na het derde, laatste beoordelingsmoment. Individuele beoordeling kan overigens best toegepast worden zonder plafondeffecten. Zo wordt in de taalmethode Taal Actief elk nieuw lespakket gestart met het bepalen van het beginniveau van de leerlingen. Na een oefenperiode van een week volgt een tweede toets en weet de leerling precies hoeveel hij opgeschoten is. Vanuit Siero's model zou dit een hoge uitkomstencontrole impliceren; het zou daarom interessant zijn de controleverwachtingen van Taal Actief leerlingen eens te vergelijken met die van leerlingen met de gebruikelijke klassikale terugkoppeling.

Ten slotte: het proefschrift laat zien dat het goed mogelijk is sociaal-psychologische theorieën in de onderwijspraktijk te toetsen. Het belang van Siero's studie ligt vooral in het uiteenrafelen van diverse motivationele factoren welke mee kunnen spelen bij individuele beoordeling van het werk van leerlingen. Ingrepen zoals het bevorderen van attributie naar inzet zijn in de onderwijspraktijk natuurlijk direct toepasbaar. Ook biedt Siero's studie aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

*S. J. Bakker
B. Wiersma*

C. A. Arnold en E. J. Boerma, *Omgaan met (wetenschappelijke) onderwijsliteratuur. Een praktische gids voor onderwijs, onderzoek en beleid*. SVO Selectareeks, 's-Gravenhage 1987, ISBN 90 6472 114 9, f38,50, 2e gewijzigde druk.

Enige tijd geleden verscheen de tweede herziene druk van het boek *Omgaan met (wetenschappelijke) onderwijsliteratuur*, en bij die gelegenheid wil ik dit nuttige boek graag nog eens onder de aandacht brengen. Het is een goede gids voor ieder die voor een bepaald onderwerp op het gebied van de onderwijskunde na wil gaan welke literatuur daarover nationaal en internationaal beschikbaar is. Onderwijskunde moet daarbij breed geïnterpreteerd worden, pedagogiek, psychologie en sociologie zijn voor zover relevant mee inbegrepen. Grenzen zijn daarbij moeilijk scherp te trekken. Ook terreinen als andragogie en welzijnswerk worden meegenomen, terwijl bibliografieën onder de noemer van 'Erichungswissenschaften' en 'Education' per definitie een ruimer gebied bestrijken.

Het boek bestaat uit vier delen. In deel I worden de stappen besproken die achtereenvolgens gezet moeten worden bij het opsporen, registreren en werken van literatuur. In deel II wordt een overzicht gegeven van de bronnen die ter beschikking staan en de wijze waarop die het beste gehanteerd kunnen worden. Ook dit deel is systematisch van opbouw. De schrijvers hebben zich duidelijk veel inspanning getroost om de enorme verscheidenheid van nationale en Angelsaksische en Duits- en Franstalige bibliografieën en andere bronnen zo goed mogelijk te ordenen in een aantal rubrieken, die ieder in een afzonderlijk hoofdstuk worden besproken, waarbij ook hun plaats in het informatiezoekproces duidelijk wordt gemaakt. De lezer verkrijgt zo een goed overzicht van wat voorhanden is en waar hij het beste kan zoeken.

Deel III bevat een tweetal praktische casussen. De eerste casus heeft betrekking op literatuur zoeken per computer en de tweede op verschillende zoekstrategieën. Deel IV bevat o.a. een verklarende begrippenlijst.

Het boek is geschreven voor een brede kring van gebruikers, naast onderzoekers moet ook gedacht worden aan bijv. beleidsmedewerkers, docenten, vakdidactici, werkers in de onderwijsverzorging. Met name zou ik het boek graag in handen zien van studenten, die met behulp daarvan zelfstandig kunnen leren omgaan met (wetenschappelijke) onderwijsliteratuur.

Ten slotte zou ik de auteurs in overweging willen geven in een volgende druk te wijzen op de richtlijnen van de APA (American Psychological Associa-

tion) voor titelbeschrijvingen. Deze worden ook in Nederland in toenemende mate gebruikt in wetenschappelijke onderwijskundige publikaties. Met name is dan van belang te wijzen op de punten van verschil met de door de auteurs gegeven gebruikelijke regels.

F. K. Kieviet

E. Harskamp & W. J. Nijhof (red.), *Curriculum: ontwerp, implementatie en evaluatie*. Bijdragen aan de Onderwijsresearch nr. 15. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, 180 pag., f39,90, ISBN 90 265 08301.

Deze bundel bevat een aantal (12) bijdragen, gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen in 1987, over het ontwerpen, implementeren en evalueren van curricula, ingeleid door een kort stand-van-zaken overzicht met betrekking tot deze drie onderwerpen (van Nijhof & Harskamp) en uitgeleid door een aantal kritische kanttekeningen (van Van Tilborg).

In hun inleidend artikel geven Nijhof en Harskamp een beknopt maar helder en ter zake overzicht van de stand van zaken van en de problemen in het onderzoek naar het ontwerpen, invoeren en evalueren van curricula. De daarna volgende artikelen hebben in het algemeen niet zo'n breed perspectief: zij beschrijven in het kort het door de auteurs verrichte onderzoek en meer niet. De reeks artikelen die handelt over het ontwerpen (of ontwikkelen) van curricula begint met de resultaten van een Delphi-studie (Van Eykelkot c.s.) in drie ronden (totaal één jaar werktijd) onder 50 (afnemend tot 35) strategiedeskundigen over de inhoud van een deelcurriculum over stralingsrisico's. Geconcludeerd wordt o.a. dat de Delphi-methode eigenlijk niet zo'n praktisch (d.w.z. te tijdsintensief) instituut is. Een geheel andere ontwerpprocedure wordt besproken door Licht: het toepassen (en daarna aanpassen) van een bepaalde onderwijsstrategie bij het ontwerpen van een curriculum in het kader van het onderwijs over elektriciteit. Het laatste artikel (Doornekoop c.s.) in de reeks over het ontwerpen behandelt het ontwerp en de evaluatie van een tweetal minicursussen.

Het onderdeel curriculumimplementatie is met een vijftal artikelen vertegenwoordigd. Snippe vergelijkt een drietal vormen van begeleiding bij de implementatie van curricula en concludeert dat begeleiding tot een verhoogde implementatie leidt. Reints vermeldt een aantal condities die van invloed bleken te zijn op het gebruik van zaakvakmethoden (o.a. klasse-organisatie, combinatieklassen, jaren leservaring). Asbroek c.s. bespreekt de implementa-

tie van een bronnenboek van de SLO voor het gymnastiekonderwijs, hetgeen slechts in beperkte mate geïmplementeerd bleek en De Vries stelt de invoering van het buitenschools leren in het beroepsonderwijs aan de orde; hij vond geen hoge implementatiewaarde. Hesse c.s. sluit de rij over implementatie met een bespreking van de invoering van de stageprogramma's in het leerlingwezen. Deze worden vaak niet ingevoerd zoals bedoeld.

De bijdragen over curriculumevaluatie hebben in drie van de vier gevallen betrekking op de vergelijkende curriculumevaluatie. Batenburg vergeleek een achttal taalmethoden, Brains c.s. een traditionele en een moderne rekenmethode (voor het BaO) en Meyer c.s. de drie meest gangbare wiskundemethoden (voor het VWO). De meeste vergelijkingen laten geen grote verschillen tussen de effecten van de methoden zien. Pelgrim ten slotte beschrijft een procedure voor het relateren van het uitgevoerde curriculum aan de inhoud van algemene schoolvorderingstoetsen.

In haar kritische en tevens afsluitende kanttekeningen merkt Van Tilborg o.a. op dat het nuttig zou zijn bij methoden-vergelijkend onderzoek verschil te maken tussen de effecten van methoden op verschillende doelgroepen (zoals migranten-kinderen en leerlingen uit lagere sociale milieus).

Het is voor een recensent altijd een hele opgave iets verstandigs te zeggen over een bundel met artikelen. Elk afzonderlijk artikel leent zich vaak al voor een volledige recensie. Ik beperk me maar tot het geven van een overall oordeel. De bundel bevat mijns inziens veel en nuttige informatie over het onderzoek in Nederland met betrekking tot curriculumontwikkeling, implementatie en evaluatie. Het is goed daarbij te constateren dat onderzoeksterreinen die traditioneel minder aandacht krijgen (leerlingwezen, beroepsonderwijs e.d.) nu ook eens vertegenwoordigd zijn.

Er zijn mij bij het lezen van deze bundel een drietal zaken opgevallen. Uit de bijdragen over curriculumontwikkeling kan afgeleid worden dat het toepassen van afzonderlijke ontwerp-procedures op slechts enkele onderdelen (meestal op slechts één onderdeel) van een curriculum een niet erg efficiënte werkwijze is. Curricula bevatten vele onderdelen; het is mij niet duidelijk waarom voor één enkel onderdeel professionele en tijdrovende procedures worden toegepast en voor alle andere niet.

Uit de bijdragen over de implementatie van curricula volgt mijns inziens vooral dat deze instrumenten voor het sturen van het onderwijzend handelen maar zeer matig worden ingevoerd. Hetgeen toch als een algemeen onderwijsbeleidsprobleem beschouwd mag (gaan) worden.

Uit de bijdragen over de resultaten van het methodenvergelijkend onderzoek moet ik concluderen dat wij eigenlijk nog weinig verder gekomen zijn dan in 1974, toen Walker en Schaffarzick (1974) hun inmiddels bekende artikel over methodenvergelij-

kend onderzoek publiceerden: de resultaten van methoden verschillen in het algemeen niet veel van elkaar; de verschillen worden groter naarmate een toets meer precies meet wat in het ene curriculum wel en in het andere niet is opgenomen.

J. H. Slavenburg

Walker, D. F. & J. Schaffarzick, Comparing curricula. *Review of Educational Research*, 1974, 44, 83-112.

S. Karsten, M. W. M. Haanraads, C. L. C. Neijts, I. A. van Rijsewijk & A. M. L. van Wieringen, *Gemeentelijk onderwijsbeleid in drievoud. Een onderzoek naar het onderwijsbeleid in tien gemeenten met betrekking tot onderwijsvoorrang, volwasseneducatie en schoolbegeleiding*. Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1988, 205 pag. f36,00, ISBN 90 72015 03 7.

In dit boek wordt verslag gedaan van een onderzoek naar gemeentelijk onderwijsbeleid en onderwijsbestuur. Het onderzoek is in opdracht van de Minister van Binnenlandse Zaken en de Minister van Onderwijs en Wetenschappen uitgevoerd door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam. Het doel was zicht te verkrijgen op praktische en fundamentele belemmeringen voor een verdergaande decentralisatie van onderwijsbeleid in de richting van gemeenten.

De onderzoekers analyseren het gemeentelijk beleid op het terrein van de onderwijsvoorrang, de onderwijsverzorging en de volwasseneducatie, waarbij in het laatste geval zowel aandacht wordt besteed aan de basiseducatie als aan de primaire beroepsgerichte volwasseneducatie. Deze drie terreinen hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat na aanvankelijke lokale initiatieven en experimenten recentelijk sprake is van een centralisatie van beleid. De auteurs stellen de vraag in hoeverre gemeenten in deze nieuwe situatie beschikken over een eigen beleidsruimte, hoe die gemeenten deze ruimte benutten en onder welke beleidscondities de betrokken instellingen (scholen, verzorgingsinstaties en educatieve instellingen) moeten werken.

Gekozen is voor een vergelijkende gevalstudie van tien gemeenten. Bij de selectie van deze gemeenten hebben de onderzoekers gestreefd naar een zo optimaal mogelijke spreiding op kenmerken zoals de gemeentegrootte, urbanisatiegraad, politieke verhoudingen, financiële positie en verdeling van onderwijsvoorzieningen naar schoolsoort en denominatie. Gegevens over deze gemeenten zijn verza-

meld door middel van documentanalyse, interviews met diverse gemeentelijke functionarissen en schriftelijke ondervraging van de hoofden van de afdeling onderwijs.

Het boek valt uiteen in acht hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk twee wordt een korte beschrijving gegeven van de tien gemeenten. In de hoofdstukken drie tot en met zes geven de auteurs per beleidsterrein een overzicht van de desbetreffende beleidsruimte en de benutting van deze ruimte per gemeente.

In hoofdstuk zeven wordt 'over de drie beleidsterreinen heen' geanalyseerd welke aspecten in de lokale context van invloed zijn op overeenkomsten en verschillen in de benutting van de gemeentelijke beleidsruimte. De auteurs merken terecht op dat deze vraag moeilijk te beantwoorden is omdat de verschillen tussen de gemeenten groot zijn. Toch komen zij tot een achttal samenhangende factoren. Deze zijn: de mate van politieke aandacht, de lokale problematiek, de mate van beleidsvrijheid, de algemene financiële situatie waarin de gemeente verkeert, de beschikbaarheid van (additionele) middelen voor onderwijs, de verhouding tussen lokaal beleid en rijksbeleid, de mate van intensiteit van de overheidsbemoeienis en de sturing en controle door de centrale overheid.

In het laatste hoofdstuk wordt het onderzoeksmateriaal geïnterpreteerd in het licht van de verhouding tussen de centrale en de lokale overheid. Geconcludeerd wordt dat de centrale overheid niet zonder meer taken wegneemt bij de gemeenten: "Het beeld is genuanceerder. In zekere zin is er sprake van een verticale machtsverdeling zonder dat deze uitdrukkelijk als zodanig per beleidsdomein en tussen de beleidsdomeinen bewust is geformuleerd dan wel wordt gehanteerd" (p. 182).

In de onderwijskunde als interdisciplinair vakgebied zou moeten worden gepoogd de wederzijdse beïnvloeding van pedagogische en administratieve structuur tot haar recht te laten komen. De afwezigheid van het onderwijsveld in deze studie rechtvaardigt de vraag of de balans hier niet te zeer in de richting van de bestuurskunde is uitgeslagen. Vertegenwoordigers van het scholenveld zoals schoolhoofden en onderwijsgeveden komen in deze studie niet aan het woord en ook ontbreekt de visie van het particulier initiatief. Er wordt met andere woorden niet ingegaan op de specifieke inbreng die de beleidssubjecten in het onderwijsbeleid hebben. De auteurs stellen overigens voor om hun studie in deze richting verder uit te breiden.

De beschrijving van het lokale onderwijsbeleid in de tien gemeenten is vaak bijzonder gedetailleerd en overstijgt slechts zelden de data. Na lezing van de hoofdstukken drie tot en met zes zal de lezer dan ook geneigd zijn om te concluderen dat elke gemeente blijkbaar uniek is als het gaat om het voeren van onderwijsbeleid. In de laatste twee hoofdstukken wordt het onderzoeksmateriaal vanuit een 'helicopter' perspectief besproken. Het op sommige punten afstand nemen van de gegevens levert een aantal interessante analytische generalisaties op. Om tot statistische generalisaties te komen is echter een meer uitgebreid kwantitatief onderzoek nodig, hetgeen door de auteurs ook wordt onderkend.

Ten slotte kan men de vraag stellen voor welke doelgroep deze publikatie is bedoeld. Als potentiële lezers worden (gemeentelijke) beleidsambtenaren en personeel van scholen en instellingen genoemd. Bij lezing van deze studie krijgt men inderdaad zicht op de weg die in bepaalde gemeenten is gevolgd en de structuur die daar is ontstaan. Het is echter onvermijdelijk dat een beschrijving van de beleidskaders achter loopt bij de actuele ontwikkelingen.

*M. J. M. van den Berg
J. F. A. Braster*

Instructie aan leerlingen met (ernstige) rekenproblemen

J. E. H. VAN LUIT

*Vakgroep Kinderstudies, Rijksuniversiteit
Utrecht*

Samenvatting

Rekenproblemen komen in het Speciaal Onderwijs veel voor. De verschijningsvorm van deze problemen bestaat uit een minimale vooruitgang van rekenkennis en inzicht, gecombineerd met een inadequate wijze van probleemoplossen. Het gevolg hiervan is dat de achterstand ten opzichte van leeftijdgenootjes steeds groter wordt, omdat basisvaardigheden (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen) niet gekend en ook niet toegepast kunnen worden. Een specifieke zelfinstructietraining kan er toe bijdragen dat de geringe rekennaardigheid gericht wordt aangepakt op taak- en instructieniveau. Het onderzoek naar de toepassing van zelfinstructie, al of niet in combinatie met een speciaal rekenprogramma, wijst uit dat deze effectief angewend kan worden bij het leren optellen en aftrekken aan leerlingen die daarin al jaren falen.

1 *Inleiding*

In deze bijdrage aan de thema-serie "Instructie van kinderen met ernstige leerproblemen" staat het rekenen centraal.

Onderzoek naar rekenproblemen heeft hoofdzakelijk plaats gevonden bij leerlingen uit het Speciaal Onderwijs. In scholen voor Speciaal Onderwijs treffen we immers grote aantallen leerlingen aan die deze problemen hebben. Door toepassingsgericht onderzoek te doen bij deze leerlingen is het mogelijk de effectiviteit van vigerende en remediërende activiteiten in de onderwijsleersituaties te toetsen. Onderzoek naar de behandeling van kinderen met ernstige rekenproblemen concentreert zich de laatste jaren vooral op implementering van specifieke rekenmethoden en aangepaste instructievormen (zie Van Luit,

1987a). Een zelfinstructietraining is één van de getoetste mogelijkheden kinderen met (ernstige) rekenproblemen te instrueren. De resultaten van dergelijke trainingen zijn over het algemeen zeer gunstig te noemen en verhouden zich (zeer) positief ten opzichte van de effectiviteit van andere specifieke trainingsvormen (zie Van Luit, 1987b). De ten behoeve van dit onderzoek opgezette zelfinstructietraining is gebaseerd op de uitgangspunten zoals geformuleerd door Meichenbaum (1977) en Meichenbaum en Asarnow (1979). De inhoud van de training is elders uitgebreid beschreven (zie Van Luit, 1987a), zodat hier kort op deze trainingsprocedure zal worden ingegaan.

2 *Naar een specifieke zelfinstructietraining*

In de afgelopen jaren zijn diverse onderzoeken gedaan waaruit blijkt dat kinderen met leerproblemen adequaat onderwezen kunnen worden door gebruikmaking van een zelfinstructietraining. De resultaten van deze trainingen van kinderen met leerproblemen, die geen of weinig zicht hebben op eigen denkprocessen (Brown, Campione & Day, 1981; Miller, 1985), die een passieve houding tonen bij het leren (Ryan, 1981), die geen of nauwelijks adequate strategieën weten aan te wenden om een taak op te lossen (Palincsar & Brown, 1984) en/of die niet over een metacognitief bewustzijn beschikken (Pressley, Borkowski & O'Sullivan, 1984; 1985), zijn overwegend positief. De kinderen waren na afloop van de respectievelijke trainingen in staat om zelf verbalisaties aan te wenden voor een actieve informatieverwerking, en om zich specifieke en algemene informatie eigen te maken voor het oplossen van cognitieve taken. Uit onderzoek van Evangelisti, Whitman en Johnston (1986) en Evangelisti, Whitman en Maxwell (1987) blijkt verder dat kinderen met behulp van een zelfinstructietraining geleerd kan worden complexe taken goed uit te voeren. Dit betekent dat kinderen die over beperkte basisvaardigheden beschikken toch ook verder gelegen taken (uitgaande van een sequentie in de taakopbouw) met inzicht kunnen leren oplossen (zie Whitman, 1987).

Meer specifiek op het terrein van de rekenproblemen zijn eveneens goede resultaten bereikt met behulp van zelfinstructietrainingen. Zo worden onder andere door Albion en Salzberg (1982), Burgio, Whitman en Johnson (1980), Hallahan, Lloyd, Kneeder en Marshall (1982), Johnston, Whitman en Johnson (1980), Leon en Pepe (1983) en Whitman en Johnston (1983) onderzoeken beschreven betreffende rekentrainingen van individuele en van groepjes leerlingen. Uit deze onderzoeken komt niet duidelijk naar voren of een combinatie van een specifiek programma met een zelfinstructietraining minder of meer effectief is dan andere trainingen waarin slechts één van deze beide componenten in het onderzoek is betrokken. In het hier te beschrijven onderzoek worden deze mogelijkheden onderscheiden onderzocht, waarbij in drie trainingsvormen sprake is van onderwijs in groepjes van vijf leerlingen. Daarenboven is, vanwege de vergelijkbaarheid met eerder onderzoek en in verband met een te verwachten meerwaarde (zie Mayer, 1985) ten opzichte van onderwijs in groepjes, een trainingsvorm opgenomen waarin de leerlingen individueel getraind worden. Binnen het onderzoek is aldus gewerkt met vier experimentele trainingsvormen waarin wordt gevarieerd met instructie, rekenprogramma en groepsgrootte. Deze vier trainingvormen zijn:

- ZSGr: training met behulp van zelfinstructie (Z) en het speciale rekenprogramma (S) in groepjes (Gr) van vijf leerlingen;
- ZSI: training met behulp van zelfinstructie (Z) en het speciale rekenprogramma (S) bij individuele (I) leerlingen;
- ZVGr: training met behulp van zelfinstructie (Z) en een vigerend rekenprogramma (V) in groepjes (Gr) van vijf leerlingen;
- GSGr: training met behulp van een gebruikelijke instructie (G) en het speciale rekenprogramma (S) in groepjes (Gr) van vijf leerlingen.

De zelfinstructie en het speciale programma (als inhoudelijke vormgeving van de zelfinstructie-component 'taakanalyse') worden hierna kort uiteengezet.

De training met behulp van *zelfinstructie* stoelt op drie componenten: *oplossingsstrategieën*, *model-leren* en *taakanalyse*.

Onder *oplossingsstrategie* wordt verstaan een sequentie van (cognitieve) handelingen die de leerling bewust leert gebruiken bij het door-

lopen van processen die leiden tot een adequate oplossing van een rekentaak. De uitvoering van een rekentaak wordt gekenmerkt doordat de leerling zichzelf vragen stelt over de taak, hierop zelf antwoorden formuleert, het proces stuurt waarlangs hij tot een oplossing komt en zelf de juistheid van de gevonden oplossing controleert.

Bij *model-leren* (het voordoen, samendoen en nadoen) gaat het om de aanleerstrategie voor een nieuw type rekenopgave, indien een nieuw aan te leren deelhandeling binnen de oplossingsstrategie vereist wordt. De leerkracht sluit in de instructie zoveel mogelijk aan bij het actieve rekentaalgebruik van de leerlingen. De instructie is met andere woorden zoveel mogelijk gebaseerd op een adequate oplossingsstrategie die een leerling hanteert bij reeds geleerde typen rekenopgaven. De leerkracht doet het nieuwe aan te leren type rekenopgave voor in termen van 'zichzelf vragen stellen betreffende het oplossingsproces en hierop antwoorden, en de probleemoplossing controleren'. Hij doet geleidelijk steeds minder voor, terwijl de leerling tegelijkertijd zelfstandiger de oplossingsstrategie verbaliseert en uitvoert. Dit verbaliseren wordt uiteindelijk omgevormd tot een in zichzelf spreken; de leerling weet de oplossingsstrategie inclusief de nieuw aangeleerde leerstap op een juiste wijze te gebruiken.

De *taakanalyse* betreft het te trainen leerstofdomein. In dit onderzoek houdt de taakanalyse een sequentie van leerstappen in van optel- en aftrekopgaven zonder en met tientaloverschrijding onder de honderd. Er zijn binnen dit leerstofdomein acht hoofdtypen rekenopgaven onderscheiden onderverdeeld in 22 subtypen (zie Van Luit, 1982; 1987a). De leerlingen leren ieder (sub)type rekenopgave op het niveau van mentale handeling beheersen via een vaststaande leerroute: a) oriëntatie op en uitvoering van de handeling met behulp van MAB-materiaal (multibase arithmetic blocks: losse blokjes van 1×1 cm, gelede tienstaven van 1×10 cm en gelede honderdplakken van 10×10 cm), structureeringsmal en beslissingsschema, b) koppeling van deze handeling aan dezelfde uitvoering met cijfersymbolen, c) geleidelijke weglating van de hulpmiddelen en d) uiteindelijke uitvoering van de handeling op mentaal niveau (zoveel mogelijk via automatisering van oplossingsstappen). Deze taakanalyse is gecon-

cretiseerd in het speciale rekenprogramma (S) (zie Van Luit, 1982). De taakanalyse bij de toepassing van zelfinstructie waarbij gebruik gemaakt wordt van vigerende (reken)programma's (V) houdt een herschikking in van aan te leren deelvaardigheden, zonder afbreuk te doen aan de opzet en leerlijn van die programma's (zoals: Operator Rekenen, Naar Zelfstandig Rekenen en Getal in Beeld).

Vraagstelling

In het hier te presenteren onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag of een experimentele training, gebaseerd op zelfinstructie en/of het speciale rekenprogramma, leidt tot een verbetering van de rekenvaardigheid bij leerlingen met rekenproblemen. Daarenboven wordt nagegaan of er een experimentele trainingsvorm is die een additioneel effect heeft boven een andere trainingsvorm. Voor een uitgebreidere verslaglegging betreffende dit onderzoek verwijzen we naar Van Luit (1987a).

3 *Onderzoeksopzet*

Proefpersonen en setting

In dit onderzoek zijn 144 kinderen betrokken. De leerlingen zijn geselecteerd in scholen voor Speciaal Onderwijs. Alle leerlingen hadden een grote achterstand op het gebied van het rekenen. Hun gemiddelde leeftijd was bij de start van de training 11 jaar, terwijl het rekenniveau vergelijkbaar was met dat van kinderen in groep 4 (vroegere tweede klas) van een reguliere basisschool. Er was sprake van een gemiddelde achterstand van 3 à 4 jaar. De helft van de leerlingen kreeg onderwijs met behulp van experimentele condities, de andere helft met behulp van controle condities. De trainingen vonden buiten de normale klassesituatie in aparte ruimten plaats.

Training van leerlingen met rekenproblemen in het speciaal onderwijs is nader gespecificeerd als training van leerlingen in het LOM-en MLK-onderwijs (de twee grootste schooltypen binnen het Speciaal Onderwijs: LOM = (kinderen met) Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden, MLK = Moeilijk Lerende Kinderen. Aangezien te verwachten is dat er tussen leerlingen van LOM-scholen en leerlingen van MLK-scholen verschillen zullen zijn in aanvangsniveau en werktempo, zijn in dit

onderzoek per onderscheiden experimentele trainingsvorm en controle conditie evenveel leerlingen van LOM-scholen als leerlingen van MLK-scholen betrokken.

Design

De experimentele en controle condities zijn in vier trainingsvormen (ZSGr, ZSI, ZVGr en GSGr) ondergebracht. Deze vier trainingsvormen hebben elk zowel een experimentele als een controle conditie. De leerlingen, geselecteerd volgens een criteriumselectie betreffende voldoende voorkennis van de formele rekentaal, kunnen optellen en aftrekken onder de 10 en getalbegrip, werden aselekt aan de experimentele trainingsvormen toegewezen. De experimentele trainingsvormen ZSGr, ZVGr en GSGr kregen elk twintig proefpersonen toegewezen en de trainingsvorm ZSI twaalf proefpersonen. Gelijke aantallen proefpersonen werden aan de controle conditie toegewezen via matching, op basis van de variantie in prestaties op de voormetingen. De leerlingen in de controle condities kregen volgens de in de betreffende scholen vigerende rekenmethoden en instructies geïntensiveerd rekenonderwijs. Deze intensivering komt tot uitdrukking in meer bestede tijd aan het rekenen en meer dan gebruikelijk (individuele) aandacht en feedback door de leerkracht en/of remedial teacher. Het is van belang op te merken dat een controle conditie niet een conditie van 'geen behandeling' is, maar veeleer een conditie van 'de gebruikelijke behandeling, zij het zo optimaal mogelijk'. De experimentele behandelingen, in de vorm van de vier trainingsvormen, moeten dus hun waarde bewijzen tegenover sterk gemaakte controlebehandelingen. De verdelingen van de leerlingen over

Tabel 1 *Verdeling van de leerlingen met rekenproblemen in het speciaal onderwijs (LOM- en MLK-scholen) over de experimentele trainingsvormen en controle condities*

Trainingsvorm		n
ZSGr	experimenteel	20
	controle	20
ZSI	experimenteel	12
	controle	12
ZVGr	experimenteel	20
	controle	20
GSGr	experimenteel	20
	controle	20

trainingsvormen is weergegeven in Tabel 1. Iedere trainer onderwees in de groepssessies (ZSGr, ZVGr en GSGr) steeds vijf leerlingen tegelijkertijd. De trainers in de individuele sessies (ZSI) hadden elk drie individueel te onderwijzen leerlingen onder hun hoede.

Er werden voor, tijdens en na de training data verzameld. De totale onderzoeksperiode besloeg 40 weken: week 1 - 5 baselineperiode, week 6 - 30 trainingsperiode, week 32 - 40 periode ten behoeve van metingen en follow-up-metingen. Voor de statistische toetsing van de resultaten zijn de voormetingen, metingen en follow-up-metingen van de rekenvaardigheid van belang. De rekenvaardigheid is daartoe zes keer gemeten: twee keer voorafgaande aan de training (in week 1 en 5), twee keer direct na afloop van de trainingsperiode (in week 32 en 34), en twee keer twee maanden na afloop van de training (in week 38 en 40). Gedurende de trainingsperiode zijn zes metingen verricht, die uitsluitend zijn bedoeld als registraties van de progressie in de rekenvaardigheid van de leerlingen en die niet in de toetsingen zijn betrokken. Er is in dit onderzoek dus sprake van een pretest-posttest control group design with follow-up (Cook & Campbell, 1979).

Procedure en materialen

Twaalf trainers verzorgden elk één van de groepstrainingen in de experimentele trainingsvormen ZSGr, ZVGr of GSGr. Twee trainers onderwezen elk zes leerlingen individueel in de experimentele trainingsvorm ZSI. De leerlingen die participeerden in de diverse experimentele trainingsvormen kregen drie keer per week gedurende drie kwartier per keer training. Zij ontvingen geen andere rekinstructie dan die van de eigen trainer. De leerlingen in de controle conditie kregen gedurende de trainingsperiode vier à vijf keer per week drie kwartier per keer geïndividualiseerd rekenonderwijs van de eigen leerkracht en/of van de aan de school verbonden remedial teacher. De trainingsperiode besloeg 20 reële werkweken.

Er is uitsluitend getraind op het aanleren van optel- en aftrekopgaven zonder en met tientaloverschrijding onder de 100 en van optel- en aftrekopgaven met gehele tientallen onder de 200. Per experimentele trainingsvorm of controle conditie is steeds volgens de voorgeschreven en/of gebruikelijke instructies

en rekenprogramma's gewerkt. De rekenvaardigheid van de leerlingen is steeds onderzocht met behulp van parallelle toetsbladen, bestaande uit 40 optel- en aftrekopgaven variërend in moeilijkheidsgraad betreffende het getrainde leerstofdoel.

De te volgen procedures betreffende de instructie, met name de zelfinstructieprocedure, en het speciale rekenprogramma zijn hiervoor reeds aan de orde gesteld. Voor een uitgebreidere beschrijving van de trainingsprocedures en gebruikte materialen wordt verwezen naar Van Luit (1987a).

4 Resultaten

Resultaten op voor-, na- en follow-up-metingen

De resultaten op de voor-, na- en follow-up-metingen zijn uitgangspunt voor de beantwoording van de onderzoeksvraagstellingen. Als methode van statistische analyse hebben multivariatie analyses op de verschillen scores plaats gevonden. In het design zijn vier verschillende trainingsvormen onderscheiden en binnen elke trainingsvorm is onderscheid gemaakt tussen experimentele en controle condities. Om de toetsingen adequaat te kunnen interpreteren is gebruik gemaakt van hulpvraagtoetsingen waarmee op mogelijke interactie-effecten tussen conditie (experimenteel versus controle) en schooltype (LOM versus MLK) gecontroleerd wordt.

De toetsingen hebben betrekking op de resultaten op de rekenvaardigheidsmetingen, die voor alle vier trainingsvormen staan weergegeven in Tabel 2. In deze tabel zijn de gemiddelde scores van het totaal aantal goede oplossingen op de voor- en metingen en hun respectievelijke standaarddeviaties opgenomen.

Uit Tabel 2 blijkt dat het gemiddeld aantal goed opgeloste rekenopgaven het sterkst is toegenomen in de experimentele condities, die groepstraining kregen met behulp van zelfinstructie en het speciale rekenprogramma. Deze sterke toename geldt eveneens voor de onder dezelfde condities, maar dan individueel getrainde leerlingen van MLK-schoolen.

Verschillen tussen experimentele en controle groepen

Alvorens de verschillen tussen experimentele en

Tabel 2 Gemiddeld aantal goede oplossingen op de voor- en nametingen (maximale score: 40)

Trainingsvorm	Schooltype	Conditie	N	voor gem.	s.d.	na gem.	s.d.	na-voor gem.	s.d.
ZSGr	LOM	exp.	10	16.80	6.65	31.90	8.70	15.10	4.96
		contr.	10	18.50	8.25	25.60	11.16	7.10	6.49
	MLK	exp.	10	7.65	6.02	24.35	5.79	16.70	4.02
		contr.	10	8.05	4.51	14.65	5.30	6.60	5.69
ZSI	LOM	exp.	6	24.75	8.32	36.67	1.86	11.92	9.14
		contr.	6	24.25	4.26	33.00	3.67	8.75	2.88
	MLK	exp.	6	12.83	9.13	28.92	8.39	16.08	7.07
		contr.	6	14.92	5.74	22.50	6.47	7.58	4.55
ZVGr	LOM	exp.	10	19.70	6.49	32.10	4.46	12.40	6.00
		contr.	10	18.75	8.43	27.20	9.38	8.45	5.71
	MLK	exp.	10	13.50	6.49	26.55	6.49	13.05	5.55
		contr.	10	13.00	5.93	22.30	8.56	9.30	5.32
GSGr	LOM	exp.	10	22.05	8.53	34.65	2.93	12.60	8.86
		contr.	10	18.65	9.85	21.40	9.20	2.75	3.58
	MLK	exp.	10	3.00	3.46	14.50	9.54	11.50	8.01
		contr.	10	3.35	3.33	9.90	9.59	6.55	7.31

controle groepen te toetsen, is eerst gecontroleerd op mogelijke interactie-effecten. Met deze toetsing is nagegaan of er (per trainingsvorm) verschil in leerwinst tussen experimentele en controle condities is bij leerlingen van LOM- en MLK-scholen. De resultaten van deze toetsing laten zien dat het interactie-effect voor geen van de trainingsvormen ZSGr ($F(1,126) = .292, p = .59$), ZSI ($F(1,126) = 1.131, p = .29$), ZVGr ($F(1,126) = .003, p = .96$) en GSGr ($F(1,126) = 1.331, p = .25$) significant is. Dit betekent dat de leerwinst, voor elk van de vier trainingsvormen, onafhankelijk is van het schooltype. De vraagstelling 'Is het hoofdeffect conditie (experimenteel versus controle) significant?' kan nu getoetst worden. Als afhankelijke variabele wordt de leerwinst (verschilscore nametingen minus voormetingen) genomen. De resultaten staan in Tabel 3.

Tabel 3 Effecten per trainingsvorm

Trainingsvorm	F*	p
ZSGr	21.717	.00
ZSI	5.414	.02
ZVGr	3.930	.05
GSGr	14.807	.00

*: df is voor elke waarde: 1,126

Uit Tabel 3 blijkt dat de leerwinst voor de experimentele groepen significant ($p \leq .05$)

verschilt van de controle groepen. Dit geldt voor alle vier onderscheiden experimentele trainingsvormen.

Stabilisatie van de leerwinst

Overigens is ook nagegaan of de behaalde leerwinst is gebleven. Uit de literatuur is bekend dat wanneer trainingen in experimentele settingen tot effect leiden, de verworven vaardigheden veelal teniet worden gedaan, wanneer de betreffende leerlingen weer in de normale klasse- of groepsituaties zijn opgenomen. Op de toetsing van de stabilisatie van de gevonden effecten wordt hier kort ingegaan. Eerst wordt de interactie tussen experimentele trainingsvormen en schooltype getoetst met behulp van een variantie-analyse, waarbij de afhankelijke variabele de gemiddelde verschilscore van follow-up- en nametingen is. Deze toetsing wijst uit dat het stabilisatie-effect over de vier trainingsvormen heen onafhankelijk van het schooltype is ($F(3,55) = .922, p = .44$). Dit betekent dat het verschil tussen follow-up- en nametingen binnen de experimentele trainingsvormen voor LOM- en MLK-scholen gelijk is. Toetsing van de vraag of van een stabilisatie sprake is kan dus geschieden door sommering van lom- en mlk-gegevens. Deze toetsing van het verschil tussen follow-up- en nametingen, binnen de experimentele trainingsvormen over schooltypen heen, wijst uit dat er sprake is van stabilisatie van de leerwinst ($F(3,55) = .976, p = .33$). De periode van

twee maanden tussen nametingen en follow-up-metingen, waarin niet specifiek getraind werd, heeft noch een positieve noch een nadelige invloed gehad op het rekenvaardigheidsniveau van de leerlingen van de verschillende experimentele trainingsgroepen.

Verschillen tussen LOM en MLK

Per trainingsvorm geldt dat binnen de experimentele groepen wat betreft de rekenvaardigheid sprake is van een algemeen niveauverschil tussen de schooltypen LOM en MLK. De tweede onderzoeksvraagstelling die getoetst wordt, luidt: 'Is het rekenvaardigheidsniveau, uitgedrukt in het gemiddelde van voor- en nametingen, hoger voor de LOM-groep dan voor de MLK-groep?' Het betreft hier dus de vraag naar het hoofdeffect van de factor schooltype met betrekking tot de rekenvaardigheid. Het rekenvaardigheidsniveau wordt uitgedrukt als nametingen plus voormetingen. In feite worden deze metingen behandeld als twee niveaus van één factor (meetmoment). Sommatie over deze twee niveaus is echter alleen zinvol als er geen sprake is van interactie-effect tussen de factor schooltype en meetmoment. Toetsing van dit interactie-effect kan als een hulpvraagtoetsing worden beschouwd, die tevens een antwoord geeft op de vraag of trainingen in LOM-scholen en MLK-scholen al dan niet even effectief zijn geweest. De resultaten van de hulpvraagtoetsing laat zien dat de interactie-effecten voor geen van de vier trainingsvormen ZSGr ($F(1,126) = .339, p = .56$), ZSI ($F(1,126) = 1.381, p = .24$), ZVGr ($F(1,126) = .056, p = .81$) en GSGr ($F(1,126) = .264, p = .61$) significant is. Dit betekent dat er voor geen van de vier experimentele trainingsvormen sprake is van een interactie-effect. Tevens behelst deze uitkomst dat per trainingsvorm de leerlingen van LOM-scholen in dezelfde mate van de respectievelijke behandelingen hebben geprofiteerd als de leerlingen van MLK-scholen. Het niveauverschil tussen de schooltypen LOM en MLK qua rekenvaardigheid kan nu getoetst worden. Als afhankelijke variabele wordt de somscore van voor- en nametingen genomen. De resultaten staan in Tabel 4.

Uit Tabel 4 blijkt dat binnen alle vier onderscheiden experimentele trainingsvormen wat betreft de rekenvaardigheid sprake is van een significant niveauverschil ($p \geq .05$) tussen de schooltypen LOM en MLK. De leerlingen van

Tabel 4 *Niveaueverschilmeting op de vooruitgang in rekenvaardigheid binnen de experimentele LOM- en MLK-trainingsvormen*

Trainingsvorm	F*	p
ZSGr	8.056	.01
ZSI	6.704	.01
ZVGr	3.988	.05
GSGr	38.855	.00

*: df is voor elke F-waarde: 1,126

de LOM-scholen beschikken over een hoger niveau van rekenvaardigheid dan de leerlingen van MLK-scholen. Dit verschil heeft grotendeels te maken met het feit dat de leerlingen van de LOM-scholen op de voormetingen ook al op een hoger niveau presteerden dan de leerlingen van de MLK-scholen. Er treedt echter geen inhaaleffect op, plafondeffecten spelen daarin geen rol, zodat de achterstand van leerlingen uit het MLK-onderwijs ten opzichte van leerlingen uit het LOM-onderwijs onveranderd groot blijft.

Verschillen tussen de trainingsvormen

Ten slotte zijn de verschillen tussen de vier experimentele trainingsvormen nagegaan. De vraag naar de meerwaarde van de ene trainingsvorm boven de andere trainingsvorm wordt in drie vergelijkingen of contrasten ondergebracht: ZSGr vs. ZSI, ZSGr vs. ZVGr en ZSGr vs. GSGr. Er wordt getoetst met behulp van variantie-analyse met als afhankelijke variabele de leerwinst en als variantiebron de contrasten tussen trainingsvormen. Voorafgaande aan deze toetsing wordt evenwel eerst getoetst of er een interactie-effect is tussen de factoren trainingsvorm en schooltype. Bij geen van de drie contrasten ZSGr vs. ZSI ($F(1,56) = .077, p = .78$), ZSGr vs. ZVGr ($F(1,72) = .074, p = .79$) en ZSGr vs. GSGr ($F(1,70) = .609, p = .44$) is het interactie-effect significant. De leerwinst, zo blijkt uit deze toetsing, binnen de drie contrasten is onafhankelijk van het schooltype. De resultaten van de toetsing van de ene trainingsvorm ten opzichte van de andere trainingsvorm staan in Tabel 5.

Tabel 5 laat zien dat de ZSGr trainingsvorm in vergelijking met de GSGr trainingsvorm tot een significant grotere leerwinst ($p \leq .05$) leidt. Dit betekent dat training van het speciale rekenprogramma met zelfinstructie een

Tabel 5 *Verschillen tussen de vier trainingsvormen*

	Trainingsvormen	F	p	df
Contrast	ZSGr - ZSI	3.500	.07	1,56
Contrast	ZSGr - ZVGr	3.318	.07	1,72
Contrast	ZSGr - GSGr	4.458	.04	1,70

additioneel effect heeft boven training van dit programma met de gebruikelijke instructie. Het hardop en voor zichzelf verbaliseren van de te nemen stappen in het oplossingsproces van de rekenopgaven werkt ondersteunend bij het leren rekenen. Uit Tabel 2 blijkt ondanks niet-significante p-waarden in Tabel 5 de meest opvallende stijging van de leerwinst in de trainingsvorm ZSGr (ten opzichte van de trainingsvormen ZSI en ZVGr) te zijn gerealiseerd. Voorzichtig geïnterpreteerd kan gesteld worden dat groepstraining van leerlingen met rekenproblemen met behulp van zelfinstructie en het speciale rekenprogramma het meeste perspectief op een positief trainingsresultaat biedt.

5 Conclusies

De resultaten van het hier beschreven onderzoek tonen aan dat zelfinstructie al of niet in combinatie met een speciaal rekenprogramma effectief aangewend kan worden bij het leren optellen en aftrekken aan leerlingen die daarin al jaren falen. De leerlingen die in experimentele trainingsvormen rekenonderwijs hebben gehad, hebben meer kennis opgedaan van het aangeboden leerstofdomein dan leerlingen die in controle condities zijn onderwezen. Opmerkelijk is dat de effectiviteit van de respectievelijke trainingen zowel voor leerlingen van LOM-scholen als voor leerlingen van MLK-scholen even groot is. Hieruit blijkt dat over het algemeen ieder kind op zijn (eigen) rekenvaardigheidsniveau kan worden aangesproken en dat door middel van een specifieke didactische maatregel een substantiële bijdrage kan worden geleverd aan de verhoging van dat niveau. Dat dit geconstateerde effect van training echter geen waarborg vormt voor de vergelijkbaarheid van de verdere leerrresultaten van de leerlingen, bleek uit contacten met de scholen ongeveer een jaar na afloop van de training. De leerlingen van de LOM-scholen hielden zich, een uitzondering daargelaten, be-

zig met optel- en aftrekopgaven onder de duizend, vermenigvuldigen, delen, geldrekenen en andere toepassingen. De leerlingen in het MLK-onderwijs waren echter over het algemeen nog bezig zich de optel- en aftrekopgaven met tentaloverschrijding onder de honderd eigen te maken. Hier treedt dus een opmerkelijk (niet getoetst) verschil op tussen de kennisniveaus van de leerlingen van beide schooltypen. Opgedane kennis in de trainingsperiode weten leerlingen uit het LOM-onderwijs blijkbaar in voldoende mate te genereren naar (veel) moeilijker rekenstof, terwijl leerlingen uit het MLK-onderwijs slechts mondjesmaat vooruitgang boeken. In feite hebben de getrainde leerlingen uit het MLK-onderwijs continue, gecontroleerde en structurerende oefening nodig.

Een vergelijking tussen de experimentele trainingsvormen onderling laat zien dat groepsgewijs onderwijs evenveel invloed heeft op de rekenvaardigheid van de leerlingen als individueel onderwijs. Verder blijkt dat onderwijs aan de hand van de gestructureerde opbouw van het speciale rekenprogramma met een structuur-verlenende-instructie tot positievere resultaten leidt dan onderwijs aan de hand van hetzelfde programma zonder zelfinstructie. Het feit dat het speciale programma met zelfinstructie even effectief is als bestaande programma's met zelfinstructie kan voor een belangrijk deel verklaard worden door de aard van de zelfinstructie. Het bewust gebruik maken van oplossingsstrategieën, het modeleren en de aangepaste sequentie van aan te leren taken betekenen structureren van leerstofdomeingerichte aspecten. Toepassing van zelfinstructie in het onderwijs roept structureren van het rekenprogramma op. Zwakke rekenaars zijn bij een dergelijke structuur-verlenende aanpak gebaat.

De resultaten van dit onderzoek komen in grote lijnen overeen met de uitkomsten van eerder onderzoek, waarin zelfinstructie als een goede behandelingswijze voor kinderen met rekenproblemen is aangemerkt (zie onder andere Albion & Salzberg, 1982; Leon & Pepe, 1983; Whitman & Johnston, 1983). Additioneel zijn de bevindingen dat zelfinstructie even effectief in groepsgewijs onderwijs als in individueel onderwijs aangewend kan worden. Daarnaast is voor het onderwijsveld van belang dat normaal begaafde leerlingen (van LOM-scholen) en minder begaafde leerlingen

(van MLK-scholen) op hun eigen rekenvaardigheidsniveau in even grote mate van een zelfinstructietraining kunnen profiteren.

6 Discussie

De rekenproblemen van de leerlingen die in dit onderzoek betrokken zijn geweest, zijn mede zo ernstig omdat in de onderwijsleersituaties geen adequate behandeling geboden is. Dergelijke ernstige rekenproblemen worden in het basisonderwijs niet aangetroffen. Toch kan ook het basisonderwijs, in het kader van de zorgverbreding voor kinderen met specifieke instructiebehoeften, gebruik maken van in dit onderzoek gehanteerde onderwijsprincipes.

De verzorging van het onderwijs aan leerlingen met (ernstige) rekenproblemen wordt immers meer en meer een taak voor het basisonderwijs, dat de taak krijgt de leerlingen met leerproblemen (en/of gedragsproblemen) binnen de eigen schoolorganisatie op te vangen. Allerlei initiatieven komen van de grond om zorg te dragen voor de professionalisering van de leerkrachten in het basisonderwijs. Dit gebeurt voornamelijk in het kader van de 'zorgverbreding'. Deze onderwijsactiviteit betekent kort weergegeven: er voor zorg dragen dat het onderwijsaanbod aan die kinderen, waarbij het onderwijsleerproces op enigerlei wijze problematisch verloopt, geoptimaliseerd wordt. Dit kan bereikt worden doordat de leerkrachten een positieve houding (gaan) tonen en tegemoetkomen aan de specifieke instructiebehoeften van kinderen met min of meer ernstige leerproblemen. Die specifieke instructiebehoeften heeft overigens slechts een klein deel van de leerlingen. In de regel geldt dat de algemene instructiebehoefte van de kinderen door het basisonderwijs voldoende ingevuld wordt. De meeste kinderen leren immers rekenen, lezen en spellen via de gewone onderwijskundige maatregelen. In sommige gevallen is het echter noodzakelijk dat aanpassingen worden getroffen om leerproblemen te kunnen verhelpen.

Het gehele onderwijs overziend geldt dat in het kader van de zorgverbreding kinderen met specifieke instructiebehoeften, méér dan anderen behoefte hebben aan (zie Van der Leij, 1985): a) een grote mate van daadwerkelijk bestede leertijd, b) een sterke aandachtconcentratie, c) ondersteuning van de leermotiva-

tie en het zelf-concept, d) het bewust aanleren van de deelvaardigheden die te onderscheiden zijn én de integratie ervan, en e) structurering van het leergedrag. Het is met andere woorden niet voldoende om kinderen met rekenproblemen extra aandacht te geven. De remediëring van de rekenproblemen van kinderen kan opgezet worden door binnen het onderwijsleerproces specifieke rekenprogramma's en aangepaste instructies te implementeren. Dit is dan vooral bedoeld om aan de laatste twee hiervoor genoemde instructiebehoeften van de kinderen tegemoet te komen.

Het rekenonderwijs aan leerlingen in het basisonderwijs geschiedt voornamelijk met behulp van bestaande rekenmethoden aan de hand waarvan de leerkracht de meest noodzakelijke instructie geeft. In het basisonderwijs is nog weinig ervaring met onderwijs aan leerlingen bij wie het rekenproces stagneert. Veel onderzoek naar remediëring van rekenproblemen, althans als de remedie wordt ingevuld door bijstelling van methode en/of instructie, is gedaan bij leerlingen uit het Speciaal Onderwijs. De resultaten, die deze onderzoeken hebben opgeleverd, bieden duidelijke aanwijzingen voor de remediëring van rekenproblemen.

Een belangrijke factor blijkt de integratie van onderwijsactiviteiten, opdat een leerling zo optimaal mogelijk van dat onderwijs profiteert: de didactiek (instructie) moet aangepast zijn aan de instructiebehoeften van een leerling enerzijds en gericht zijn op het inzichtelijk leren toepassen van één of meerdere strategieën bij het oplossen van rekentaken anderzijds. De zelfinstructie, de belangrijkste component in de trainingen, is een instructievorm die ook in het onderwijs aan leerlingen in het basisonderwijs, met een achterstand in het rekenen ten opzichte van leeftijdgenootjes, goede diensten kan bewijzen. Het leren vragen te stellen over een voorgelegde rekentaak en leren met behulp van een strategie goede oplossingsstappen als antwoorden op die vragen te formuleren, zijn vaardigheden die voor alle leerlingen van essentieel belang zijn. Deze vaardigheden kunnen, bij die leerlingen waarvoor dat nodig blijkt te zijn, via model-leren geïnstrueerd worden. Structurering, mede aan de hand van een taakanalyse, van het rekenprogramma in een doorgaande lijn ten slotte draagt eveneens bij tot een eenduidige vormgeving van de aan te leren taken. Zelfin-

structie, al dan niet gekoppeld aan het speciale programma, komt tegemoet aan de in de inleiding genoemde instructiebehoeften 'het bewust aanleren van de deelvaardigheden die te onderscheiden zijn én de integratie daarvan' en 'de structurering van het leergedrag'. Naar onze mening kan een leerkracht in het reguliere basisonderwijs leerlingen, die in het kader van de zorgverbreding op speciale aandacht mogen rekenen, op een adequate wijze volgens de principes van de zelfinstructie rekenbasisvaardigheden aanleren.

Literatuur

- Albion, F.M. & C.L. Salzberg, The effect of self-instructions on the rate of correct addition problems with mentally retarded children. *Education and Treatment of Children*, 1982, 5, 121-131.
- Brown, A.L., J.C. Campione & J.D. Day, Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 1981, 10, 14-22.
- Burgio, L.D., T.L. Whitman & M.R. Johnson, A self-instructional package for increasing attending behavior in educable mentally retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1980, 13, 443-459.
- Cook, Th. & D. Campbell, *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally, 1979.
- Evangelisti, D., T. Whitman & M.B. Johnston, Problem solving and task complexity: an examination of the relative effectiveness of self-instruction and didactic instruction. *Cognitive Therapy and Research*, 1986, 10, 499-508.
- Evangelisti, D.B., T.L. Whitman & S.E. Maxwell, A comparison of external and self-instructional formats with children of different ages and tasks of varying complexity. *Cognitive Therapy and Research*, 1987, 11, 419-436.
- Hallahan, D.P., J.W. Lloyd, R.D. Kneedler & K.J. Marshall, A comparison of the effects of self- versus teacher-assessment on on-task behavior. *Behavior Therapy*, 1982, 13, 715-723.
- Johnston, M.B., T.L. Whitman & M. Johnson, Teaching addition and subtraction to mentally retarded children: A self-instruction program. *Applied Research in Mental Retardation*, 1980, 1, 141-160.
- Leon, J.A. & H.J. Pepe, Self-instructional training: Cognitive behavior modification for remediating arithmetic deficits. *Exceptional Children*, 1983, 50, 54-60.
- Leij, A. van der (Ed.), *Zorgverbreding: Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. Nijkerk: Intro, 1985.
- Luit, J.E.H. van, *Speciaal Onderwijs Rekenhulp Programma*. Nijmegen: Dictatencentrale Katholieke Universiteit, 1982.
- Luit, J.E.H. van, *Rekenproblemen in het speciaal onderwijs*. (Academisch proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1987a.
- Luit, J.E.H. van, Teaching impulsive children with arithmetic deficits in special education: a self-instructional training program. *European Journal of Special Needs Education*, 1987b, 2, 237-246.
- Mayer, R.E., Mathematical ability. In: R.J. Sternberg (Ed), *Human abilities: An information-processing approach*. New York: Freeman, 1985.
- Meichenbaum, D., *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum, 1977.
- Meichenbaum, D. & J. Asarnow, Cognitive-behavior modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In: P. Kendall & S. Hollon (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures*. New York: Academic, 1979.
- Miller, G.E., The effects of general and specific self-instruction training on children's comprehension monitoring performances during reading. *Reading Research Quarterly*, 1985, 20, 616-628.
- Palincsar, A. & A. Brown, Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, 1, 117-175.
- Pressley, M., J.G. Borkowski & J. O'Sullivan, Memory strategy instruction is made of this: Metamemory and durable strategy use. *Educational Psychologist*, 1984, 19, 94-107.
- Pressley, M., J.G. Borkowski & J. O'Sullivan, Children's metamemory and teaching of memory strategies. In: D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press, 1985.
- Ryan, E.L., Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor comprehenders. In: T.G. Waller & G.E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice, Vol. 3*. New York: Academic, 1981.
- Whitman, T.L., Self-instruction, individual differences, and mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 1987, 92, 213-223.
- Whitman, T.L. & M.B. Johnston, Teaching addition and subtraction with regrouping to educable mentally retarded children: A group self-instructional training program. *Behavior Therapy*, 1983, 14, 127-143.

Curriculum vitae

J. E. H. van Luit was, na de studie orthopedagogiek (differentiatie leerstoornissen) te Utrecht, vanaf 1980 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Sinds 1986 is hij werkzaam bij de vakgroep Kinderstudies (sectie Leer- en Ontwikkelingsstoornissen) van de Rijksuniversiteit Utrecht. Zijn onderzoekstaken liggen

op het gebied van de rekenproblemen (ontwikkeling van en onderzoek naar rekenhulpprogramma's) en de ontwikkeling van leertests. In 1987 promoveerde hij op het proefschrift "Rekenproblemen in het speciaal onderwijs".

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Vakgroep Kinderstudies, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht

Manuscript aanvaard 31-10-'88

Summary

Luit, J. E. H. van. 'Instruction to children with (serious) arithmetic deficits.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66,137-146

In schools for special education (specially for learning disabled and educable mentally retarded children) many pupils have (serious) arithmetic deficits. They show less progress in knowledge and insight, combined with a non-adequate way of problem solving. Consequently, arrears grow with respect to children of the same age, because basic arithmetic-facts (addition, subtraction, multiplication and division) are not known and cannot be applied. A specific self-instructional training can conduce that the lack of arithmetical knowledge is tackled on task- and instructional level. The results of this study show that a self-instructional training can be effectively employed in teaching addition and subtraction to children with (serious) arithmetic deficits.

De cognitieve verwerking van verhalen op televisie en op papier

J. W. J. BEENTJES*

Sectie Kind & Media, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Aansluitend aan een onderzoek waarin de invloed van de televisie op de cognitieve verwerking van verhalen door kinderen werd afgezet tegen die van de radio en het voorgelezen prentenboek, werd in een exploratief onderzoek een vergelijking gemaakt tussen het kijken naar een televisieverhaal en het zelf lezen van een schriftelijk verhaal. Kinderen van 10 tot 12 jaar (N=127) kregen ofwel een TV-film te zien ofwel een tekstversie van hetzelfde verhaal te lezen. Vervolgens schreef elk kind een opstel waarin het verhaal werd naverteld. Het onderzoek wees uit dat kinderen in de TV-conditie het verhaal vollediger navertelden en minder vergissingen maakten. Daarentegen waren de opstellen van kinderen in de tekstconditie duidelijker voor de lezer omdat personages uit het verhaal specifiek werden aangeduid en omdat de opstellen vaker nadere beschrijvingen van diverse elementen uit het verhaal bevatten.

1 *Inleiding*

In de loop der tijd heeft zich een duidelijke verschuiving voorgedaan in de weg waarlangs kinderen met verhalen worden geconfronteerd. Toen er nog geen televisie was, moest het kind het van de vertelling of voorlezing hebben en zodra het wat ouder was, kon het zelfstandig verhalen lezen. Tegenwoordig ligt dat anders. Weliswaar zijn er geen duidelijke aanwijzingen dat de televisie de vertelling of het lezen heeft verdrongen, maar wel staat vast

* Met dank aan Dr. M. W. Vooijs, L. Cornelissen, M. Munnecom, A. van Putten, Y. Veel, E. van Veen en J. Wagenveld voor hun medewerking bij de opzet en uitvoering van dit onderzoek en aan Dr. T. H. A. van der Voort voor zijn commentaar bij eerdere versies van dit artikel.

dat de televisie voor de meeste kinderen de belangrijkste leverancier van verhalen is geworden. Een interessante vraag is nu of kinderen uit een verhaal dat via de televisie wordt aangeboden andere dingen leren dan uit een verhaal dat schriftelijk wordt gepresenteerd. In dit artikel beschrijven we een exploratief onderzoek naar deze vraag.

Hoewel theoretische beschouwingen over de invloed van media reeds van enkele decennia geleden dateren (McLuhan, 1984; Olson & Bruner, 1974), is eerst in de jaren tachtig een aantal studies gepubliceerd waarin empirisch is onderzocht of het medium waardoor een verhaal wordt aangeboden van invloed is op wat kinderen uit dat verhaal opnemen. Het meeste onderzoek komt van de groep rond het project Zero van de Harvard-universiteit onder leiding van Laurene Meringoff en de groep rond Patricia Greenfield aan de universiteit van Los Angeles. In het betrokken onderzoek is steeds een experimentele vergelijking gemaakt tussen twee condities: een audioconditie waarin de kinderen het verhaal werd voorgelezen, ter plaatse uit een prentenboek of via een geluidscassette en een TV-conditie waarin het verhaal in de vorm van een videofilm werd aangeboden.

In het huidige exploratieve onderzoek gaat het om een vergelijking van televisieverhalen en schriftelijke verhalen die door de kinderen zelf worden gelezen (in plaats van voorgelezen). Onder kinderen is nauwelijks onderzoek uitgevoerd waarin de televisie met zelf gelezen teksten is vergeleken. Het TV-audio-onderzoek is voor deze vraagstelling van belang. Ten eerste omdat het ons veel kan leren over de mediums specifieke effecten van de televisie. Bovendien zijn er aanwijzingen dat de vaardigheden die in het geding zijn bij het begrijpen en onthouden van een auditief gepresenteerd verhaal overeenkomsten vertonen met de vaardigheden die nodig zijn voor het begrijpen en onthouden van een zelf gelezen verhaal. Deze aanwijzingen komen uit een onderzoek waarin derde- en zesdeklassers een verhaal lazen, en een ander verhaal op de

radio hoorden of op de TV zagen (Pezdek, Lehrer & Simon, 1984). De scores op de begrips- en retentietoetsen na het lezen van het verhaal bleken positief te correleren met de scores behaald na het luisteren naar het andere verhaal, terwijl de scores na het lezen en het televisiekijken onderling niet correleerden. Deze bevinding suggereert dat de beide verbale media (tekst en radio) deels dezelfde cognitieve vaardigheden aanspreken. Het lijkt daarom gerechtvaardigd onze verwachtingen ten aanzien van de TV-tekst-vergelijking te baseren op de uitkomsten van TV-audio-onderzoek.

De diverse TV-audio-studies zijn overeenkomstig opgezet. De onafhankelijke variabele is steeds het medium waarin het verhaal wordt gepresenteerd, terwijl de afhankelijke variabelen bestaan uit diverse aspecten van de cognitieve verwerking van het verhaal. Het onderzoek is uitgevoerd bij kinderen tussen 4 en 10 jaar oud. Direct na afloop van het verhaal is kinderen meestal gevraagd het verhaal met eigen woorden na te vertellen, waarna tevens enkele meer specifieke vragen zijn gesteld. De navertellingen en antwoorden op de vragen zijn geanalyseerd op verscheidene cognitieve effecten: de onderdelen van het verhaal die worden onthouden (reproductie), de gevolgtrekkingen die op basis van het verhaal worden gemaakt (inferentie), en de wijze waarop het verhaal wordt naverteld (taalgebruik). In enkele studies is kinderen gevraagd zelf een afloop voor een onvoltooid verhaal te verzinnen, dit om te onderzoeken in hoeverre de fantasie wordt gestimuleerd (fantasie). Een overzicht van de conclusies uit dit TV-audio-onderzoek wordt gegeven in Tabel 1.

Reproductie

Kinderen herinnerden zich de meeste onderdelen van een verhaal beter na het zien van een televisiefilm dan na het luisteren naar een audioversie. Met name noemden kinderen in de TV-conditie tijdens de navertelling een groter aantal acties (Beagles-Roos & Gat, 1983; Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fischer, 1986; Hayes, Kelly & Mandel, 1986; Meringoff, 1980), meer centrale informatie (Greenfield & Beagles-Roos, 1988), en ze maakten minder vergissingen (Hayes et al., 1986). Daarnaast werden detailvragen in de TV-conditie beter beantwoord (Beagles-Roos & Gat, 1983;

Tabel 1 Resultaten van TV-audio-onderzoek

	TV	AUDIO
REPRODUKTIE		
Visueel ondersteunde informatie		
- Acties	+	
- Centrale informatie	+	
- Vergissingen (minder)	+	
- Detailvragen	+	
- Afbeeldingen ordenen	+	
Puur verbale informatie		
- Geluidseffecten		+
- Dialogen		+
INFERENTIE		
o.g.v.-visuele informatie		
- actie	+	
- verbale informatie		+
- info van buiten verhaal		+
TAALGEBRUIK		
Expressief/beeldend		+
Specifieke verwijzing naar personages		+
FANTASIE		
Nieuwe gebeurtenissen		+

+ = significant verschil in voordeel van TV resp. Audio

Greenfield & Beagles-Roos, 1988) en ook het ordenen van afbeeldingen uit het verhaal werd in de TV-conditie beter uitgevoerd dan in de audioconditie (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988; Meringoff, 1980).

Puur auditieve informatie, die ook in de TV-film niet visueel werd ondersteund werd, daarentegen, in het algemeen beter gereproduceerd in de audioconditie. Tijdens de navertelling werd in de audioconditie een groter aantal dialogen gereproduceerd (Greenfield & Beagles-Roos, 1988; Hayes et al., 1986), hoewel in enkele studies de gevonden verschillen niet significant waren (Beagles-Roos & Gat, 1983; Meringoff, 1980). Daarnaast maakten kinderen in de audioconditie vaker melding van geluidseffecten (Hayes et al., 1986). Blijkbaar kunnen TV-beelden bij de verwerking van puur auditieve informatie afleidend werken (Meringoff, Vibbert, Char, Fernie, Banker & Gardner, 1983). De aangehaalde bevindingen betreffen uitsluitend auditieve informatie die niet visueel wordt ondersteund en gelden niet voor auditieve informatie die door beelden wordt 'bekerachtigd'. Uit diverse onderzoekingen blijkt namelijk dat de opname van auditieve informatie door gelijktijdige aanbieder

van ondersteunende visuele informatie juist kan worden bevorderd (Baggett & Ehrenfeucht, 1983; Gibbons et al., 1986; Lorch, Anderson & Levin, 1979; Pezdek & Hartman, 1983; Pezdek & Stevens, 1984; Pezdek et al., 1984).

Inferenties

Om inferenties uit te lokken kregen de kinderen in het TV-audio-onderzoek vragen voorgelegd waarvan het antwoord niet expliciet in het verhaal was te vinden maar wel uit het verhaal kon worden afgeleid. Vervolgens moesten de antwoorden worden toegelicht, waarbij de volgende mediums specifieke verschillen zijn gevonden. In de TV-conditie werd ter rechtvaardiging van inferenties vaker verwezen naar visuele informatie en naar acties in het verhaal, terwijl in de audioconditie vaker aan verbale informatie en informatie van buiten het verhaal, bijvoorbeeld persoonlijke ervaring, werd gerefereerd (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988; Meringoff, 1980; Vibbert & Meringoff, 1981). Kennelijk vinden de kinderen in de audioconditie onvoldoende aanknopingspunten in hun herinnering van het beluisterde verhaal en zoeken ze de antwoorden op de inferentiële vragen deels buiten het verhaal. De kinderen in de TV-conditie kunnen teruggrijpen op hun herinnering van zowel de auditieve als de visuele informatie, maar zij blijken met name de visuele beelden als basis voor gevolgtrekkingen te gebruiken.

Taalgebruik

In het taalgebruik zijn twee mediums specifieke verschillen aangetroffen. Ten eerste bevatten de navertellingen van de kinderen in de audioconditie meer voorbeelden van expressieve en figuurlijke taal uit het oorspronkelijke verhaal. Waarschijnlijk werd de aandacht van de televisiekijkers door de bewegende beelden afgeleid van de stijlfiguren in de gesproken taal. Het tweede verschil in taalgebruik was dat de navertellingen in de TV-conditie vager waren wat betreft de aanduiding van personages. Een groter aantal kinderen in de TV-conditie sprak bijvoorbeeld van 'die jongen' zonder dat duidelijk gemaakt was wie die jongen was, terwijl de personages in de audioconditie vaker met name werden genoemd (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988). Volgens Greenfield (1984) heeft het kind de

TV-figuur in kwestie nog duidelijk voor zijn geestesoog, maar realiseert hij zich onvoldoende dat de luisteraar het zonder moet doen.

Fantasie

Een viertal studies suggereert dat de fantasie van kinderen door verbaal gepresenteerde informatie meer wordt gestimuleerd dan door audiovisuele informatie. Meline (1976) vroeg kinderen vier sociale problemen op te lossen. De kinderen die de problemen auditief of schriftelijk kregen voorgelegd, legden bij het verzinnen van oplossingen meer verbeelding aan de dag dan kinderen aan wie de problemen via de video werden gepresenteerd. In twee TV-audio-studies (Greenfield & Beagles-Roos, 1988; Greenfield, Farrar & Beagles-Roos, 1986) werd kinderen gevraagd twee voortijdig afgebroken verhalen af te maken. Hoewel de door de kinderen verzonden voortzettingen voor de verhalen in beide condities uit evenveel uitspraken bestonden, bevatten de voortzettingen in de audioconditie meer nieuwe gebeurtenissen, terwijl de kinderen in de TV-conditie in de door hen bedachte afloop vaker gebeurtenissen uit het oorspronkelijke verhaal herhaalden. In een ander onderzoek (Meringoff, Vibbert, Kelly & Char, 1981; geciteerd in Greenfield, 1984, en Greenfield et al., 1986) lieten de onderzoekers kinderen een tekening maken over een TV-versie, een audioversie of een prentenboekversie van een verhaal. De tekeningen in de audioconditie bevatten de grootste variëteit aan verhaalelementen en de meeste elementen van buiten het verhaal. De tekeningen in de TV-conditie, daarentegen, toonden meer details en afbeeldingen van personages gezien vanuit ongewone gezichtspunten, conform de illustraties in de tekenfilm en het prentenboek. Kennelijk leidt visualisering van een verhaal ertoe dat kinderen zowel bij het verzinnen van een afloop voor een verhaal als bij het maken van een tekening dichtbij het oorspronkelijke verhaal blijven, terwijl een vertelling zonder afbeeldingen een groter beroep op de verbeeldingskracht doet.

De bevindingen uit het TV-audio-onderzoek overziend blijkt dat elk medium zijn sterke punten heeft. De televisie leidt in het algemeen tot een betere reproductie van het verhaal, maar puur auditieve informatie wordt beter onthouden na het beluisteren van

een verbale versie van een verhaal. Inferenties worden na het zien van een TV-film aan vooral de visuele informatie opgehangen, terwijl na het beluisteren van een verhaal vaker wordt afgegaan op verbale informatie en informatie van buiten het verhaal. Kinderen die een verhaal hebben gehoord, gebruiken ook meer voorbeelden van expressief en figuurlijk taalgebruik en verwijzen specifiek naar verhaalfiguren. Tenslotte blijken kinderen na een audioversie van een verhaal meer verbeeldingskracht aan de dag te leggen.

Voor sommigen zijn de bevindingen van het onderzoek naar de mediums specifieke verwerking van verhalen aanleiding tot speculatie over de effecten op lange termijn. Zo oppert Greenfield (1984) dat er verband bestaat tussen de vele vage verwijzingen in de werkstukken van universiteitsstudenten en het grote aantal uren dat deze studenten in hun jeugd voor de televisie hebben doorgebracht. Uit onderzoek is echter over effecten op de lange termijn niets bekend. Het onderzoek biedt echter wel aanknopingspunten om, bijvoorbeeld in het onderwijs, gebruik te maken van de sterke punten van de diverse media. Zo lijkt het zinvol informatief audiovisueel te presenteren als het gaat om een nauwkeurige reproductie van die informatie. Wil men dat kinderen hun fantasie gebruiken of verbanden leggen tussen het verhaal en de eigen ervaring, dan lijkt het beter gebruik te maken van een niet-visueel medium.

2 Onderzoeksvragen

Op grond van het TV-audio-onderzoek kunnen we de volgende drie verwachtingen voor de TV-tekst-vergelijking formuleren.

a) Onderdelen van het verhaal waarover zowel auditieve als visuele informatie wordt gegeven, worden beter gereproduceerd in de TV-conditie. Met name verwachten we dat in de TV-conditie meer scènes en acties worden genoemd en minder vergissingen worden gemaakt. Daarnaast zullen we, zonder een specifieke verwachting te formuleren, ook nagaan of het aantal personages en locaties per conditie verschilt. Omdat in films over de laatstgenoemde twee elementen meestal zowel auditieve als visuele informatie wordt verstrekt, zou men verwachten dat in de TV-conditie meer personages en locaties worden genoemd. In

eerder onderzoek zijn echter voor geen van beide elementen ooit significante verschillen aangetroffen.

b) Onderdelen van het verhaal waarover uitsluitend verbale informatie wordt verstrekt, worden beter gereproduceerd in de tekstconditie. In verband met deze verwachting zullen we nagaan hoeveel dialogen de kinderen reproduceren.

c) Kinderen drukken zich bij het navertellen van een TV-film minder specifiek uit dan bij het navertellen van een zelf gelezen verhaal. We zullen niet alleen nagaan hoe specifiek de personages worden aangeduid, maar ook hoe vaak kinderen elementen uit het verhaal specificeren door middel van een aanvullende beschrijving, en hoe vaak kinderen hun navertelling specificeren door het tijdsverloop aan te duiden.

Naast verwachtingen op grond van het TV-audio-onderzoek onderzoeken we een viertal vragen die we interessant genoeg vinden om in dit eerste TV-tekst-onderzoek op te nemen.

a) Spontane inferenties. In TV-audio-onderzoek is steeds gekeken naar met behulp van vragen uitgelokte inferenties. In dit onderzoek luidt de vraag of het aantal en de aard van de spontane (in de navertelling zelf vermelde) inferenties voor de beide condities verschillen.

b) Het gebruik van expressieve en figuurlijke taal. In voorgaand onderzoek is geteld hoe frequent de expressieve en figuurlijke taal uit het oorspronkelijke verhaal in de navertellingen wordt gereproduceerd. In het huidige onderzoek kijken we niet alleen naar de reproductie (imitatie) maar ook naar het spontane gebruik van expressieve en figuurlijke taal.

c) Het gebruik van de directe en indirecte rede. In enkele eerdere studies (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988) is bij het tellen van het aantal gereproduceerde dialogen een onderscheid gemaakt tussen dialogen die in het oorspronkelijke verhaal in de directe of juist in de indirecte rede staan. In het huidige onderzoek gebruiken we een verhaal waarin alle dialogen in de directe rede staan en gaan we na hoe vaak kinderen in beide condities de verhaalfiguren in de directe of de indirecte rede aan het woord laten.

d) Het toeschrijven van emoties aan personages. Een veelgehoorde veronderstelling is dat films in vergelijking met boeken beter

geschikt zijn voor het weergeven van emoties en gevoelens (Greenfield, 1984; Levelt, 1981; Vibbert & Meringoff, 1981). Inderdaad lijkt de film in vergelijking met de tekst over meer middelen te beschikken om emoties aan te duiden, zoals gelaatsuitdrukkingen van personages, geluidseffecten en sfeermuziek. Een betere weergave van emoties kan er onder meer toe leiden dat kinderen die een TV-film hebben gezien in hun navertelling relatief vaak ingaan op emoties van verhaalfiguren. In dit onderzoek gaan we na hoe vaak in beide condities naar emoties van personages wordt verwezen.

3 Methode

3.1 Proefpersonen

Aan het onderzoek werd deelgenomen door de leerlingen van de groepen 6, 7 en 8 van twee Leidse scholen. De twee scholen betrokken hun leerlingen uit zowel de hogere als de lagere beroepsgroepen. Per klas werden paren gevormd van kinderen met hetzelfde niveau van taalvaardigheid (naar het oordeel van de leerkracht). De leden van elk paar werden volgens het toeval aan de TV- of de tekstconditie (zelf lezen) toegewezen (zie Tabel 2).

Tabel 2 Aantal kinderen per groep en conditie

Groep	Conditie		Totaal
	TV	Tekst	
6	22	21	43
7	21	22	43
8	22	19	41
Totaal	65	62	127

Kinderen die na het vormen van paren bij gebrek aan een klasgenoot met een vergelijkbaar taalniveau overbleven, werden eveneens volgens het toeval in een van beide condities ondergebracht. Deze 'restkinderen' veroorzaken kleine verschillen in de aantallen kinderen per conditie.

3.2 Materiaal

In de TV-conditie vertoonden we een 10 minuten durend fragment uit een bestaande kinderfilm ("Sporen in de sneeuw"). Het fragment vertelt een afgerond verhaal waarin een jon-

gen door de schuld van een ander in een ravijn valt. Hij wordt thuis vermist, maar na een snelle zoekactie weer teruggevonden. Het fragment bevat veel actie, de dialogen zijn niet lang, er zijn veel wisselingen in camerastandpunt en er wordt gebruik gemaakt van sfeermuziek en geluidseffecten. De film is daarom een kenmerkend voorbeeld van een professioneel gemaakte amusementsfilm.

Voor het onderzoek is in samenwerking met een zestal studenten een met de film vergelijkbare tekstversie ontwikkeld. Bij het maken van een vergelijkbare tekst voor een TV-verhaal bestaat een spanning tussen enerzijds de interne validiteit of zuiverheid van het experiment en anderzijds de ecologische validiteit of natuurlijkheid van de stimuli (Dorr, 1986; Meringoff et al., 1983). In het eerder besproken TV-audio-onderzoek is ervoor gekozen een en dezelfde geluidsband te nemen die in de TV-conditie werd aangevuld met animaties. Het probleem is dan dat de TV-film niet representatief is voor zijn genre, omdat de geluidsband ook in de TV-conditie als een hoorspel klinkt. Het gaat ons erom de kinderen een echte TV-film te tonen en een geloofwaardige tekst te laten lezen. Het probleem is dan dat de condities op meer punten dreigen te verschillen dan alleen het gebruikte medium. Om de vergelijkbaarheid van beide versies zo groot mogelijk te maken, zonder de echtheid van een van beide op te offeren, hebben we een zestal maatregelen genomen. a) De scènes uit de film keren in de vorm van aparte alinea's in dezelfde volgorde in de tekst terug. Daarbij is een scène gedefinieerd als een fragment in de film waarin het aantal personages en de plaats van handeling niet veranderen. b) De dialogen uit de film zijn letterlijk overgenomen in de tekst. c) Interpretaties ten aanzien van gebeurtenissen en personages zijn in principe achterwege gelaten. Wel is in enkele gevallen het stemgeluid en de gelaatsuitdrukking van de personages gekwalificeerd ("Annet keek verschrikt op") wanneer deze kwalificatie volgens alle beoordelaars (in casu de zes studenten) onduidelijk uit de filmbeelden blijkt. d) Een scène in de tekst heeft naar verhouding evenveel ruimte (in woorden) als dezelfde scène in de film (in seconden). e) De aldus ontwikkelde tekstversie is door het studentenpanel beoordeeld op leesbaarheid en de inhoudelijke vergelijkbaarheid met de TV-film, wat geleid heeft tot een aantal kleine wijzigingen. f) Ter

verificatie van de vergelijkbaarheid hebben we ten slotte kinderen uit de TV- en tekstconditie van het huidige onderzoek gevraagd op driepuntsschalen aan te geven hoe spannend, grappig en leuk zij de hun aangeboden versie vonden. Hierop komen we in de Resultatensectie terug.

3.3 Procedure

De kinderen die waren toegewezen aan de TV-conditie werden uit de klas gehaald en naar een andere ruimte in het schoolgebouw gebracht. De lezers kregen evenveel tijd als de kijkers (10 minuten) en daaraan bleken zij allen voldoende te hebben. Sommige kinderen lazen het verhaal ruim binnen de toegestane tijd, maar er waren ook kinderen die bepaalde passages herlazen. Snel of langzaam lezen, het herlezen of overslaan van stukjes tekst maken echter deel uit van het normale leesgedrag (Bagget & Ehrenfeucht, 1983; Salomon, 1984). Daarom zijn geen pogingen ondernomen de kinderen in hetzelfde tempo of met dezelfde intensiteit te laten lezen. Direct na afloop van het lezen of kijken naar het verhaal werd de kinderen gevraagd het verhaal zo precies mogelijk na te vertellen in een schriftelijk opstel. Voor het schrijven van het opstel kregen de kinderen een half uur. Bij het ophalen van de opstellen werd nagegaan of de kinderen helemaal klaar waren.

We kozen om diverse redenen voor de opstelmethode. In tegenstelling tot de antwoorden op open of gesloten vragen geeft het schriftelijke opstel evenals de mondelinge navertelling een beeld van hetgeen kinderen zich spontaan van het verhaal herinneren. Daarnaast leent het protocol van een navertelling of een opstel zich beter dan de vaak korte antwoorden op open vragen voor analyse van het taalgebruik.

In het eerder besproken TV-audio-onderzoek werd de kinderen steeds gevraagd het verhaal mondeling na te vertellen. De opstelmethode heeft als belangrijk praktisch voordeel dat per onderzoek veel meer kinderen kunnen meedoen, omdat het schrijven van een opstel in tegenstelling tot de mondelinge navertelling groepsgewijs kan plaatsvinden. Een ander verschil is dat de onderzoeker tijdens de afname niet kan reageren op wat de kinderen reproducieren. De opstelmethode geeft daarom een beeld van de spontane reconstructie van het verhaal zonder inmenging van ande-

ren. Een beperking is dat de opstelmethode alleen bruikbaar is bij oudere kinderen omdat de schrijfvaardigheid een rol speelt, maar dat vormde bij onze proefpersonen geen probleem.

3.4 Inhoudsanalyse

Reproductie

Bij de analyse van de opstellen zijn de volgende inhoudscategorieën gehanteerd. a) Het aantal *scènes* waarnaar een kind verwijst. b) Het aantal *personages* dat door een kind wordt genoemd. c) Het aantal *locaties* dat wordt genoemd. De scoringsprocedures voor personages en locaties zijn gelijk aan die van Beagles-Roos & Gat (1983) en Greenfield & Beagles-Roos (1988). d) *Acties*: uitgaande van de tekst zijn acties gedefinieerd als zinsdelen met een actiewerkwoord, behoudens werkwoorden die een dialoog aankondigen (b.v. 'Hij riep ...'). Score: het aantal acties waarvan de inhoud wordt aangeduid, ook als dat in eigen woorden gebeurt. e) *Dialoogfragmenten*: zinsdelen met gesproken tekst. Score: het aantal dialoogfragmenten waarvan de inhoud wordt aangeduid, ook als dat in eigen woorden gebeurt en ook als dat niet in de vorm van dialoog gebeurt. De scoringsprocedures voor acties en dialoogfragmenten zijn ontleend aan Meringoff (1980), Beagles-Roos & Gat (1983) en Greenfield & Beagles-Roos (1988). f) Het aantal *vergissingen*: delen van de navertelling die niet corresponderen met informatie in het verhaal en ook niet te beschouwen zijn als afleidingen uit het verhaal, omdat ze nergens op slaan of ermee in strijd zijn. Vergissingen zijn eerder gescoord door Hayes et al. (1986).

Inferentie

a) Het aantal *inferenties*: delen van de navertelling die te beschouwen zijn als gevolgtrekkingen uit de informatie in het verhaal. Inferenties zijn eerder geteld door Gibbons et al. (1986). b) Het aantal *emoties*: expliciete aanduidingen van emotionele reacties (b.v. schuld, angst, schaamte en schrik) die niet als zodanig in de tekst of de film zijn vermeld. Deze categorie is ondergebracht onder de kop 'Inferentie' omdat in dit geval het kind zelf uit de beelden of de tekst een emotie afleidt.

Taalgebruik

a) Het aantal *vage personages*: personages die uitsluitend vaag worden aangeduid, dat wil zeggen zonder hun naam te noemen of hun relatie met andere personages aan te geven (b.v. 'die jongen'). Het onderscheid tussen specifieke en vage verwijzingen naar personages is eerder gebruikt door Beagles-Roos & Gat (1983) en Greenfield & Beagles-Roos (1988).

b) Het aantal *aanvullende beschrijvingen*: nadere aanduidingen van elementen uit het verhaal door de naverteller met bijvoeglijke naamwoorden ('het *diepe* ravijn') en bijwoorden ('A zei *haastig* ...'), met uitzondering van emoties. Woorden die in een opstel vaker in dezelfde betekenis worden gebruikt tellen slechts een keer mee.

c) Het aantal *tijdsaanduidingen*: verwijzingen naar het tijdsverloop in de vorm van bijwoorden ('Daarna'), voegwoorden van tijd ('terwijl') en zinsnedes ('Het duurde wel een uur'). Sommige kinderen gebruiken tijdsaanduidingen als stopwoordje ('En toen'). Als stopwoorden zijn tijdsaanduidingen betekenisloos. Om een overwicht van stopwoorden te vermijden, zijn tijdsaanduidingen na in een opstel twee keer in dezelfde betekenis te zijn gescoord, niet meer geteld.

d) Frequentie van *expressief taalgebruik*: het gebruik van taal omwille van de formele kenmerken, dus los van de inhoudelijke betekenis, bijvoorbeeld herhaling van woorden ('Hij rolde en rolde'), imitaties van geluiden ('aaaaah'), alliteraties, rijmvormen.

e) Frequentie van *figuurlijk of beeldend taalgebruik*: niet-letterlijk bedoelde taal, bijvoorbeeld het gebruik van beeldspraak, vergelijkingen, uitdrukkingen en gezegdes, ironie en sarcasme. De definities van 'expressive or figurative language' zijn ontleend aan Meringoff (1980) en Beagles-Roos & Gat (1983).

f) Frequentie van *directe rede*: gesproken taal die eigenlijk tussen aanhalingstekens zou moeten, omdat de woorden de personages in de mond worden gelegd ('Hij zei: ...', 'Hij riep: ...').

g) Frequentie van *indirecte rede*: gesproken taal in de eigen woorden van de naverteller ('Hij zei dat ...', 'Hij riep dat ...'). Geturfd is het aantal keren dat een van de personages in de directe dan wel indirecte rede aan het woord is, zonder onderbreking door beschrijvingen van bijvoorbeeld acties of emoties. De operationalisering van de (in)directe rede is ontleend aan Beagles-Roos & Gat (1983).

Betrouwbaarheid

Een tweede beoordelaar scoorde twaalf opstellen opnieuw aan de hand van schriftelijke scoringsvoorschriften. Per categorie van de inhoudsanalyse is vervolgens de correlatie berekend tussen de scores die door de beoordelaars aan elk van de twaalf opstellen zijn toegekend. De correlaties waren alle hoog en varieerden tussen 0,91 en 0,98.

4 Resultaten

In de ogen van de kinderen zelf was de door ons ontwikkelde tekstversie op de nagevraagde aspecten vergelijkbaar met de TV-versie. Op de schalen die aangaven hoe spannend, grappig en leuk zij de hun aangeboden versie vonden, deden zich geen significante verschillen voor, zodat we mogen aannemen dat de TV- en de tekstversie gelijkelijk werden gewaardeerd.

De opstellen in de TV- en tekstconditie bleken gemiddeld ongeveer evenveel woorden te bevatten (zie Tabel 3), zodat we de scores niet hoeven te corrigeren voor lengte van het opstel.

De verschillen tussen de scores op de afhankelijke variabelen werden getoetst met Students t-toets mits werd voldaan aan de eisen die deze toets stelt: interval- of ratioschaal, normaalverdeling en homogeniteit van varianties (Hays, 1974, p. 410). Aan de eerste en tweede eis werd door alle variabelen voldaan: alle scores kwamen tot stand door telling (ratioschaal) en de grootte van de steekproeven was niet zeer klein waardoor de toets bestand was tegen afwijkingen van de normaalverdeling. Variabelen die volgens een F-toets voor de homogeniteit van varianties niet aan de derde eis voldeden, werden getoetst met de Mann-Whitney U-toets (overigens met hetzelfde resultaat als toetsing met de t-toets).

Zoals verwacht werd door de kinderen die de TV-film hadden gezien een groter aantal scènes gereproduceerd ($t = 2,57$, $p < 0,01$), terwijl ze minder vergissingen maakten dan de kinderen in de tekstconditie ($U = 3,99$, $p < 0,001$).

Ook het totaal aantal gereproduceerde acties was groter in de TV-conditie, zij het niet significant. Er was wel een ander verschil, dat niet is opgenomen in Tabel 3. Hoewel het totaal aantal gereproduceerde acties in beide condities ongeveer gelijk was, werd binnen

Tabel 3 Gemiddelde scores per conditie

	Conditie		
	TV	Tekst	TV – Tekst
Woorden	244	251	-7
REPRODUKTIE			
Scènes	7,37	6,50	0,87*
Personages	6,00	5,76	0,24
Acties	17,85	17,18	0,67
Dialogen	8,80	9,40	-0,60
Vergissingen	1,74	3,61	-1,87*
Locaties	5,80	5,53	0,33
INFERENTIE			
Inferenties	0,83	0,73	0,10
Emoties van personages	1,05	0,76	0,29
TAALGEBRUIK			
Vage personages	1,78	0,89	0,89*
Beschrijvend	3,25	4,50	-1,25*
Tijdsaanduidingen	3,58	4,15	-0,57
Expressief	0,14	0,26	-0,12
Figuurlijk	0,15	0,27	-0,12
Rede – directe	4,31	7,29	-2,98*
– indirecte	3,15	2,05	1,10*

* $p < 0,01$.

elke klas in de tekstconditie naar een grotere variëteit van acties verwezen dan in de TV-conditie. Gemiddeld per klas werden in de tekstconditie 55,33 acties door een of meer kinderen genoemd en in de TV-conditie 46,16 acties. Omdat het verhaal vooral in termen van acties werd naverteld deed dit verschil vermoeden, en bij nadere inspectie bleek dit ook het geval te zijn, dat de opstellen van de kinderen die de TV-film hadden gezien meer op elkaar leken dan die van de kinderen die de tekst hadden gelezen.

De verwachting dat puur verbale informatie minder goed wordt onthouden in de TV-conditie, werd echter niet bevestigd. Weliswaar werden in de tekstconditie meer dialoofragmenten gereproduceerd dan in de TV-conditie, maar het verschil was niet significant.

In overeenstemming met de derde verwachting waren de verwijzingen naar verhaalpersonages in de tekstconditie specifiekder dan in de TV-conditie ($t = 4,54$, $p < 0,001$), en de opstellen in de tekstconditie bevatten ook een groter aantal aanvullende beschrijvingen ($t = 3,00$, $p < 0,005$). Ook het aantal tijdsaandui-

dingen was groter in de tekstconditie, maar het verschil met TV-conditie bleek (net) niet significant ($t = 1,50$, $0,05 < p < 0,10$).

Geen significante verschillen deden zich voor bij het aantal spontane inferenties en het aantal genoemde emoties van personages. Overigens waren de gemiddelde scores voor de twee categorieën erg laag (drie van de vier zelfs kleiner dan 1).

De gemiddelde scores voor expressief en figuurlijk taalgebruik waren zelfs nog lager. In de opstellen bleken maar heel weinig voorbeelden van expressief en figuurlijk taalgebruik voor te komen (resp. in 17 en 20 van de opstellen). Weliswaar waren dat voor het grootste deel opstellen van kinderen in de tekstconditie (resp. 12 van de 17 en 13 van de 20), maar de verschillen tussen de gemiddelde scores in beide condities waren niet significant.

Wel significant, ten slotte, waren de verschillen vastgesteld voor het gebruik van de directe en indirecte rede. In de tekstconditie lieten de kinderen de personages in hun opstellen vaker in de directe rede spreken dan in de TV-conditie ($t = 3,06$, $p < 0,005$) en minder vaak in de indirecte rede ($t = 2,42$, $p < 0,01$).

5 Discussie

De algemene conclusie uit het TV-audio-onderzoek, die luidt dat elk medium bepaalde sterke en zwakke punten heeft, wordt in het huidige TV-tekst-onderzoek ondersteund. Enerzijds werden in de opstellen in de TV-conditie meer scènes behandeld en minder vergissingen gemaakt, hetgeen suggereert dat de kinderen het verhaal na het zien van de TV-film vollediger en nauwkeuriger in hun hoofd hebben. Anderzijds bleek het taalgebruik in de tekstconditie op twee manieren beter te zijn dan in de TV-conditie: a) de personages in het verhaal werden vaker specifiek aangeduid en b) de navertellingen bevatten meer aanvullende beschrijvingen. Dit suggereert dat kinderen die een verhaal hebben gelezen dit specifiekder, in de zin van duidelijker voor de lezer, navertellen dan de kinderen die een verhaal op televisie hebben gezien. Hieronder worden de onderzoeksresultaten specifiekder besproken.

De verwachting dat informatie die op de televisie zowel auditief als visueel wordt gepresenteerd beter wordt onthouden na het zien van een TV-film dan na het lezen van een

tekst, wordt bevestigd voorzover het gaat om het aantal genoemde scènes en het aantal gemaakte vergissingen. Het aantal genoemde acties was echter in de TV-conditie niet groter dan in de tekstconditie, en dit resultaat wijkt af van de bevindingen van het TV-audio-onderzoek. Een mogelijke verklaring is dat acties in de door ons gehanteerde tekstconditie, althans op de korte termijn, niet slechter worden onthouden dan in de TV-conditie. Voor een dergelijk idee pleiten de resultaten van twee studies die zijn uitgevoerd bij volwassenen. Bagget (1979) vergeleek de reproductie van een verhaal na het zien van een film en na het lezen van een structureel identieke tekst. Direct na afloop deed de reproductie van de proefpersonen die het verhaal hadden gelezen inderdaad niet onder voor die van de proefpersonen uit de TV-conditie. Na een week was er echter wel een verschil tussen de beide condities, en wel in het voordeel van de TV-conditie. In een later onderzoek (Bagget & Ehrenfeucht, 1983), waarin gebruik werd gemaakt van educatief materiaal in plaats van verhalen, werd naast een TV- en een tekstconditie ook een audioconditie opgenomen. Op een onmiddellijke retentietoets presteerden de studenten die de tekst hadden gelezen even goed als degenen die het TV-programma hadden gezien, en beter dan de studenten in de audioconditie. Na een week bleken de studenten opnieuw veel van de verbale informatie te hebben vergeten, terwijl bijna alle visuele informatie was onthouden. Het is een interessante vraag voor toekomstig onderzoek of deze bevindingen ook gelden voor de verwerking van verhalen door kinderen.

Hoewel het aantal gereproduceerde acties in beide condities nagenoeg gelijk was, bleek de reproductie van acties wel in een ander opzicht te verschillen. Per klas reproduceerden de kinderen in de tekstconditie meer verschillende acties dan de kinderen in de TV-conditie. Dit is een interessante bevinding omdat het verhaal vooral in termen van acties wordt naverteld. Daarom wijst het grotere aantal verschillende acties erop dat de reproductie na het lezen van het verhaal minder eenvormig is dan na het zien van de TV-film. Deze bevinding is te verklaren uit het feit dat een zelf gelezen tekst, die men in zijn eigen tempo kan lezen, vergeleken met een TV-film, waarbij terugkijken of langer kijken niet gebruikelijk is, meer mogelijkheden biedt om

aan bepaalde gedeelten van het verhaal meer aandacht te schenken dan aan andere.

Hoewel de auditieve informatie over personages en locaties in de film meestal wel visueel werd ondersteund, vonden we voor deze elementen, evenals in het TV-audio-onderzoek, geen significante verschillen tussen de condities. Misschien treedt bij deze variabelen een plafondeffect op: in ons onderzoek werden in beide condities gemiddeld 5-6 van de 7 personages en 5-6 van de 8 locaties genoemd. Verbale informatie over personages en locaties in een verhaal wordt wellicht zo goed onthouden dat de toevoeging van visuele informatie in de TV-conditie de reproductie niet meer verbetert.

De verwachting dat puur verbale informatie beter wordt gereproduceerd wanneer er geen beelden zijn die de aandacht kunnen afleiden, is ons onderzoek conform het TV-audio-onderzoek getoetst door na te gaan of in de TV-conditie meer dialoogfragmenten worden gereproduceerd dan in de tekstconditie. Aan deze operationalisering ligt de veronderstelling ten grondslag dat in een film over dialogen alleen verbale informatie wordt verstrekt. In ons onderzoek was het aantal gereproduceerde dialoogfragmenten in de tekstconditie weliswaar groter dan in de TV-conditie maar het verschil was niet significant. In een deel van het TV-audio-onderzoek was het verschil wel significant, hoewel in enkele studies geen significante verschillen werden gevonden. Een mogelijke verklaring voor de niet-significante verschillen in ons onderzoek (en in enkele TV-audio-studies) is, dat de genoemde veronderstelling lang niet altijd juist is. Zo worden handelingen die in dialogen worden aangeduid vaak direct uitgevoerd en in beeld gebracht (bijvoorbeeld 'Ik ga naar huis'). Het verdient daarom aanbeveling in toekomstig onderzoek na te gaan welke dialoogfragmenten door visuele beelden worden ondersteund.

De verwachting dat kinderen zich na het lezen van een tekst bij de reproductie van het verhaal specifiekere uitdrukken dan na het zien van een TV-film wordt bevestigd. Zoals ook in TV-audio-onderzoek is vastgesteld (Beagles-Roos & Gat, 1983; Greenfield & Beagles-Roos, 1988) verwijzen kinderen in de TV-conditie op een vagere manier naar verhaalfiguren. Daarnaast bevatten de opstellen in de TV-conditie minder aanvullende beschrij-

vingen. Ook het aantal tijdsaanduidingen is in de TV-conditie het kleinst maar het verschil met de tekstconditie is (net) niet significant. Zoals vermeld neemt Greenfield (1984) aan dat kinderen in de TV-conditie de verhaalfiguren tijdens de navertellingen nog voor zich zien en er daarom geen behoefte aan hebben de personages specifiek aan te duiden. Een analoge redenering kan de gevonden verschillen in aanvullende beschrijvingen verklaren. Kinderen zien de situaties uit de TV-film nog voor zich en realiseren zich onvoldoende dat de lezer van hun opstellen het zonder moeten doen. Kinderen in de tekstconditie kunnen alleen op eigen voorstellingen teruggrijpen en beseffen daarom beter dat deze voor de lezer van hun opstel niet toegankelijk zijn. Een aanvullende verklaring is dat kinderen die het verhaal lezen in de tekst een uitvoeriger voorbeeld voor hun taalgebruik krijgen dan kinderen die het verhaal op televisie zien. In een tekst zitten meer voorbeelden van specifieke verbale verwijzingen naar personages en van aanvullende beschrijvingen dan in een film, zodat de kinderen in de tekstconditie deze vormen van taalgebruik vaker tegenkomen.

Ook de bevinding dat kinderen in de tekstconditie vaker van de directe rede en minder vaak van de indirecte rede gebruik maken, kan op deze wijze worden verklaard. De kinderen in de tekstconditie hebben alle dialogen in de directe rede kunnen lezen en kunnen dit in hun opstel nabootsen, terwijl de kinderen in de TV-conditie zelf op het idee moeten komen om de directe rede te gebruiken.

Er was geen significant verschil tussen de beide condities in het aantal verwijzingen naar emoties van verhaalfiguren. De veronderstelling dat de televisie emoties beter weergeeft dan de tekst wordt in dit onderzoek dan ook niet ondersteund. Het is echter mogelijk dat op dit punt geen verschil is aangetroffen omdat in beide condities heel weinig naar emoties van personages wordt verwezen.

We vonden evenmin verschillen tussen de TV- en de tekstconditie wat betreft spontane inferenties en het spontane gebruik van expressieve en figuurlijke taal. Gezien de lage gemiddelde scores voor het aantal emoties, inferenties en voorbeelden van expressieve en figuurlijke taal lijkt de opstelmethode geen goede methode voor verder onderzoek naar deze aspecten. Vermoedelijk kunnen met specifieke vragen meer inferenties en uitspraken over emoties worden uitgelokt.

In het medium-vergelijkend onderzoek is de vergelijkbaarheid van de stimuli essentieel. In dit onderzoek werd de tekstversie door volwassenen beoordeeld op leesbaarheid en inhoudelijke vergelijkbaarheid met de TV-versie. Deze procedure leidde, zoals vermeld, tot een tekstversie die door de kinderen evenzeer werd gewaardeerd als de TV-versie. Het maken van gelijkwaardige versies blijft echter moeilijk omdat men daarbij is aangewezen op subjectieve oordelen. Het verdient daarom aanbeveling de procedure voor het construeren van een tekstversie op twee manieren aan te scherpen.

Ten eerste kan men kinderen uit de doelgroep inschakelen door korte fragmenten uit de TV-film uitvoerig te laten navertellen. Deze navertellingen laten zien welke informatie de kinderen zelf uit een film halen en derhalve in de schriftelijke versie moet voorkomen. Daarnaast kan men bij het maken van de tekst aansluiten bij de termen die kinderen zelf gebruiken, wat de begrijpelijkheid van de tekst kan bevorderen. De vergelijking van de TV- en de tekstversie kan ten tweede worden aangescherpt door beoordelaars met name te laten letten op de categorieën die men bij de inhoudsanalyse gaat gebruiken. Verder valt te overwegen onderzoek te doen met alternatieve tekstversies van dezelfde TV-film waarin bepaalde vormgevingen van de tekst worden gevarieerd.

Literatuur

- Baggett, P., Structural equivalent stories in movie and text and the effect of the medium on recall. *Journal of Verbal Learning and Behaviour*, 1979, 18, 333-356.
- Baggett, P. & A. Ehrenfeucht, Encoding and retaining information in the visuals and verbals of an educational movie. *Educational Communication and Technology Journal*, 1983, 31, 23-32.
- Beagles-Roos, J. & I. Gat, Specific impact of radio and television on children's story comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 128-137.
- Dorr, A., *Television and children. A special medium for a special audience*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Gibbons, J., D. R. Anderson, R. Smith, D. E. Field & C. Fischer, Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child development*, 1986, 57, 1014-1023.
- Greenfield, P. M., *Mind and media*. Glasgow: Collins/Fontana, 1984.

- Greenfield, P. M. & J. Beagles-Roos, Television vs. radio. The cognitive impact on different socio-economic and ethnic groups. *Journal of Communication*, 1988, 38(2), 71-92.
- Greenfield, P. M., D. Farrar & J. Beagles-Roos, Is the medium the message? An experimental comparison of the effects of radio and television on imagination. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1986, 7, 201-218.
- Hayes, D. S., S. B. Kelly & M. Mandel, Media differences in children's story synopses: radio and television contrasted. *Journal of Educational Psychology*, 1986, 78, 341-346.
- Hays, W. L., *Statistics for the social sciences*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Levelt, P. B. M., *Voor beeld. Over wat kinderen van TV leren kunnen*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Lorch, E. P., D. R. Anderson & S. R. Levin, The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *Child Development*, 1979, 50, 722-727.
- McLuhan, M., *Understanding media: The extensions of man*. New York: Signet, 1964.
- Meline, C. W., Does the medium matter? *Journal of Communication*, 1976, 26(3), 81-89.
- Meringoff, L. K., Influence of the medium on children's story apprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 240-249.
- Meringoff, L. K., M. Vibbert, H. Kelly & C. Char, *How shall you take your story: With or without pictures? Progress report on a program of media research with children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Boston, 1981.
- Meringoff, L. K., M. M. Vibbert, C. A. Char, D. E. Fernie, G. S. Banker & H. Gardner, How is children's learning from television distinctive? Exploiting the medium methodologically. In: J. Bryant & D. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension* (pp. 151-180). New York: Academic Press, 1983.
- Olson, D. & J. Bruner, Learning through experience and learning through media. In: D. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication and education*. Chicago: National Society for the Study of Education, 1974.
- Pezdek, K. & E. F. Hartman, Children's television viewing: Attention and comprehension of auditory versus visual information. *Child Development*, 1984, 54, 1015-1023.
- Pezdek, K., A. Lehrer & S. Simon, The relationship between reading and cognitive processing of television and radio. *Child Development*, 1984, 55, 2072-2082.
- Pezdek, K. & E. Stevens, Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 1984, 20, 212-218.
- Salomon, G., Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 647-658.
- Vibbert, M. M., & L. K. Meringoff, *Children's production and application of story imagery: A cross-media investigation*. Harvard Project Zero, Harvard University, 1981. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 210682).

Curriculum vitae

J. W. J. Beentjes (1955) studeerde psychologie (1980) en is thans als wetenschappelijk assistent verbonden aan de sectie Kind & Media van de Rijksuniversiteit Leiden. Werkt aan een profefschrift over televisiekijken en lezen door kinderen.

Adres: Sectie Kind & Media, Rijksuniversiteit Leiden, Rijnsburgerweg 169, 2334 BP Leiden

Manuscript aanvaard 18-1-'89

Summary

Beentjes, J. W. J. 'Cognitive processing of televised and printed stories.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 147-157.

Elaborating on studies that compared cognitive processing of stories on television and radio, and exploratory study was carried out to compare stories watched on television and printed stories read by children themselves. Children aged ten to twelve (N = 127) either watched a television film or read a print version of the same story. Afterwards each child retold the story in writing. Children in the TV condition reproduced the story more completely and made less mistakes. Conversely, the written reproductions of the children in the print condition were easier to understand, because story characters were referred to more specifically and because the reproductions contained more additional descriptions of various story elements.

Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs*

R. DAMHUIS, K. DE GLOPPER en
E. VAN SCHOOTEN

*Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
van de Universiteit van Amsterdam*

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan over een onderzoek naar de leesprestaties van allochtone en Nederlandse leerlingen uit de derde groep van het basisonderwijs. In de onderhavige studie is de verblijfsduur van de allochtone leerlingen gecontroleerd en zijn de gebruikte toetsen onderzocht op bias tegen de allochtone leerlingen. De toetsgegevens leveren weinig aanwijzingen op voor bias tegen allochtone leerlingen. De resultaten laten verder zien dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen het succes in aanvankelijk lezen in het Nederlands van Nederlandse leerlingen en van Turkse, Marokkaanse en Berber leerlingen die minstens vanaf hun tweede jaar in Nederland verblijven. Tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen doen zich vooral tempoverschillen voor; er lijkt veel minder sprake te zijn van verschillen in de aard van de leesvaardigheid.

1 Inleiding

In het basisonderwijs spreekt een groeiend aantal leerlingen van huis uit een andere taal dan het Nederlands. Volgens opgave van het CBS (1987) bedroeg in het schooljaar 1985/1986 het percentage leerlingen met een buitenlandse nationaliteit 5,6%. Als indicatie voor anderstaligheid is dit percentage echter geïnterpreteerd: het heeft geen betrekking op de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst die de Nederlandse nationaliteit hebben.

Het onderwijs aan allochtone leerlingen vindt hoofdzakelijk plaats in het Nederlands:

* Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), op verzoek van het Ministerie van O. en W.

voor hen een tweede of ook wel derde taal. De mate waarin veel allochtone leerlingen het Nederlands beheersen, laat te wensen over (Van Boeschoten, Verhoeven & Vermeer, 1986). De relatief gebrekkige beheersing van de gangbare instructietaal speelt de allochtone leerlingen parten; niet alleen bij het onderwijs in het Nederlands (het taalonderwijs) maar ook bij het onderwijs in andere vakken, dat zich immers voornamelijk via het Nederlands voltrekt (Appel, 1986). Een goede beheersing van het Nederlands is voor de onderwijskansen van allochtone leerlingen van groot belang. Aandacht voor de verwerving van het Nederlands door allochtone leerlingen is daarom van meet af aan belangrijk.

Aan de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek is een onderzoek in het kleuteronderwijs uitgevoerd naar de gelegenheid die Turkse en Marokkaanse leerlingen krijgen tot het leren van het Nederlands. In het hoofdonderzoek werden 28 kleuters een jaar lang gevolgd in hun kleutergroep. Over dit gedeelte van het project is gerapporteerd door Damhuis (1988). Een ander deel van het onderzoek is uitgevoerd onder leerlingen uit de derde groep van de basisschool. Bij een steekproef van allochtone en Nederlandstalige leerlingen is het succes bij het aanvankelijk lezen bepaald en in verband gebracht met gegevens over het voorafgaande onderwijs en gegevens over de buitenschoolse omgeving. In dit artikel gaan wij in op de verschillen in leesvaardigheid in het Nederlands (voortaan in het kort 'leesvaardigheid') tussen allochtone en Nederlandse leerlingen. In een volgend artikel bespreken wij de samenhangen tussen leesprestaties van de allochtone leerlingen en kenmerken van het gevolgde onderwijs en de buitenschoolse omgeving.

Aan de leesvaardigheid van allochtone leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs is door verschillende onderzoekers aandacht besteed. De leesprestaties van allochtone leerlingen blijken keer op keer achter te blijven bij die van Nederlandse leerlingen.

Bij het gebruik van de term 'achterstand' moet een kanttekening geplaatst worden. Sommige auteurs vermijden het gebruik van deze term en spreken liever over 'verschillen'. De term achterstand zou suggereren dat de oorzaak van de verschillen bij de kinderen zelf ligt, terwijl er sprake is van een 'mismatch between the educational context and the children's linguistic and socio-cultural background' (Verhoeven, 1987; zie ook Extra & Verhoeven, 1985). Wij gebruiken hier de termen 'verschillen' en 'achterstanden' door elkaar, steeds onder uitdrukkelijke verwijzing naar de vaardigheid in het lezen in het Nederlands. De term achterstand betekent hier niet meer dan *een verschil ten nadele*.

Wijnstra (1984) ging na hoeveel leerlingen in Rotterdam in de groepen 3 tot en met 7 van het gewone basisonderwijs leesprestaties leveren die liggen in de prestatierange van het MLK-onderwijs. Zijn schatting is dat de leesprestaties van 7.1% van de Turkse en Marokkaanse leerlingen binnen de MLK-range vallen, tegen 3.7% van de Surinaamse leerlingen en 1.6% van de Nederlandse leerlingen. Hij concludeert dat een relatief groot deel van de allochtone leerlingen kans loopt op een aanzienlijke onderwijsachterstand.

Uit een ander onderzoek van Wijnstra (1985), dat uitgevoerd is in groep 4 van het Rotterdamse basisonderwijs, blijken de leesprestaties van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen ongeveer gelijk te zijn aan die van Nederlandse leerlingen uit arbeidersgezinnen. Turkse en Marokkaanse leerlingen presteren echter beduidend lager, zowel waar het gaat om technisch lezen als om begrijpend lezen.

Masson en De Jong (1985) en Van den Berg en Masson (1987) verrichtten eveneens onderzoek in het Rotterdamse basisonderwijs, respectievelijk in de groepen 4 tot en met 8 en 3 tot en met 8. Ook zij constateren grote achterstanden in leesvaardigheid bij zowel Turkse als Marokkaanse leerlingen. Voor de Surinaamse leerlingen constateren zij geringe achterstanden in technische leesvaardigheid, maar grotere achterstanden in begrijpend lezen.

In het kader van de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau zijn prestaties voor begrijpend lezen van een landelijke steekproef van allochtone leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs vergeleken met de prestaties van Nederlandse leerlingen (Tries-

scheijn, Van den Bergh & Hoeksma, 1985). Op iedere taak presteren de allochtone leerlingen lager. Het verschil in gemiddelden belooft waarden tussen éénderde en driekwart standaarddeviatie.

Verhoeven (1987) onderzocht structurele en temporele aspecten van de leesvaardigheid in het Nederlands van Turkse en Nederlandse leerlingen in de derde en vierde groep van het basisonderwijs. De Turkse leerlingen vertoonden gedurende de eerste twee jaren van het leesonderwijs een geringere leesvaardigheid dan de Nederlandse leerlingen, zowel op lexicaal niveau als op tekstniveau. De processen van het leren lezen van de beide groepen vertoonden wel dezelfde structuur.

Hoewel de resultaten van de verschillende studies in dezelfde richting wijzen, vallen er bij het uitgevoerde onderzoek wel enkele kanttekeningen te plaatsen. In de meeste studies is de verblijfsduur in Nederland van de onderzochte allochtone leerlingen aan sterke variatie onderhevig. Wijnstra (1984) vermeldt dat 40% van de onderzochte Turkse en Marokkaanse leerlingen na hun vierde verjaardag in Nederland gearriveerd is; hetzelfde geldt voor 60% van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen. Van den Berg en Masson (1987) verschaffen geen gegevens over de verblijfsduur van de door hen onderzochte leerlingen. Bij Masson en De Jong (1985) blijkt de verblijfsduur van de allochtone leerlingen sterk variabel. Ook bij Triesscheijn e.a. (1985) varieerde de verblijfsduur zeer sterk, van één tot dertien jaar.

In twee studies werd voor de verblijfsduur gecontroleerd. Bij Wijnstra (1985) verbleven de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen tenminste 1,5 jaar in Nederland voordat zij naar de lagere school gingen; de Marokkaanse en de Turkse leerlingen hadden tenminste 1,5 jaar kleuteronderwijs gehad. Bij Verhoeven (1987) waren de Turkse kinderen minstens twee jaar in Nederland voordat zij in groep 3 belandden; in die periode hadden zij bovendien kleuteronderwijs gevolgd.

De variatie in verblijfsduur bemoeilijkt het vergelijken van de onderzoeksresultaten. In onderzoek is immers meermalen een verband geconstateerd tussen de verblijfsduur in Nederland en de leerprestaties en schoolloopbanen van allochtone leerlingen (De Jong & Tacq, 1985; Van Batenburg, 1985; Van Praag & Muus, 1987). De variatie in verblijfsduur

maakt een deel van de resultaten ook minder interessant: het basisonderwijs wordt in toenemende mate bevolkt door allochtone leerlingen die in Nederland geboren zijn, dan wel op zeer jeugdige leeftijd zijn aangekomen.

Een tweede kanttekening betreft het ontbreken van aandacht voor 'bias' of vraagonzuiiverheid in de gebruikte meetinstrumenten. Onder bias verstaan wij hier een in principe statistisch verschijnsel: een toets voor leesvaardigheid vertoont bias wanneer deze opgaven bevat die verschillen in moeilijkheid voor Nederlandstalige en anderstalige leerlingen die gezien hun prestaties op de totale toets als even leesvaardig in het Nederlands aangemerkt kunnen worden. Wanneer de verklaring voor de statistische bias de validiteit van de toets aantast, spreken wij van partijdigheid van de toets.

Kerkhoff en Vallen (1985) hebben aangetoond dat culturele partijdigheid bij taalvaardigheidsmetingen een rol kan spelen. Zij ontwierpen een cloze-test in drie cultuurversies: een Nederlandse, een Turkse en een Molukse variant. De verschillen in taalvaardigheid tussen Nederlandse, Turkse en Molukse leerlingen bleken te variëren per versie van de tekst. Op een test die bij hun eigen cultuur aansloot, presteerden de allochtone leerlingen beduidend beter dan op de Nederlandse cultuurversie. Door De Jong en Van Batenburg (1984, 1985) is bias bij intelligentiemetingen onderzocht. Op grond van gegevens over de moeilijkheidsgraad, de betrouwbaarheid en de overeenkomst in factorstructuur concluderen zij dat de door hen gebruikte versie van de GALO-intelligentietest geen bias tegen anderstalige leerlingen vertoont. Extra en Verhoeven (1985) bestrijden deze conclusie.

In het onderhavige artikel doen wij verslag van een onderzoek naar de verschillen in prestaties bij het aanvankelijk lezen in het Nederlands van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen. De vergelijking heeft alleen betrekking op allochtone leerlingen die minstens vanaf hun tweede jaar in Nederland verblijven en de kleutergroepen doorlopen hebben. Bij de vergelijking besteden wij tevens aandacht aan de vraag of de gebruikte toetsen voor technisch lezen en begrijpend lezen bias vertonen ten opzichte van de allochtone leerlingen. Bij de toets voor technisch lezen valt bij voorbeeld bias te verwachten bij die items

waarin het goede antwoord en één van de afleiders foneem-opposities aan de orde stellen die wel in het Nederlands voorkomen maar niet in het Turks of het Marokkaans-Arabisch.

Wij stellen de volgende onderzoeksvragen:

1. Zijn er aanwijzingen dat items uit de gebruikte toetsen bias tegen allochtone leerlingen vertonen?
2. Hoe groot zijn in de derde groep van de basisschool de verschillen in succes bij het aanvankelijk lezen in het Nederlands tussen Nederlandse leerlingen en Turkse en Marokkaanse leerlingen die minstens vanaf hun tweede jaar in Nederland zijn?
3. Zijn de verschillen in leesvaardigheid tussen deze leerlingen toe te schrijven aan de frequentie waarmee bepaalde typen fouten voorkomen?

2 *Onderzoeksopzet*

Steekproef

Uit het adressenbestand van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is eind 1984 een aselechte, landelijke steekproef getrokken van 478 scholen met één of meer allochtone leerlingen. De steekproef was ongestratificeerd. Van de scholen was niet bekend in welke groep de allochtone leerlingen zich bevonden en van welke nationaliteit zij waren. Aan de scholen werd een verzoek gericht om deel te nemen aan het onderzoek, indien zich in de derde groep één of meer leerlingen bevonden die afkomstig waren uit één van de mediterrane landen. Aanvullend werd de voorwaarde gesteld dat deze leerlingen minstens vanaf hun tweede levensjaar in Nederland dienden te verblijven. Door 153 scholen werd niet op het verzoek gereageerd. Van de scholen die wel reageerden, namen er 196 geen deel aan het onderzoek omdat hun derde groepen geen leerlingen bevatten die aan onze specificaties voldeden. Er waren 71 scholen die 'om andere redenen' niet wisten deel te nemen. De resterende 58 scholen reageerden positief; 54 scholen namen met één derde groep deel; op 4 scholen werkten twee derde groepen mee. Het onderzoek is dus uitgevoerd in 62 derde groepen. Er is niet nagegaan of de onderzochte scholen verschillen van de scholen die niet participeren.

In Tabel 1 is weergegeven hoe de onder-

zochte leerlingen verdeeld waren over de variabelen verblijfsduur en taalachtergrond. Wij spreken hier over taalachtergrond in plaats van nationaliteit, omdat wij de Marokkaans-Arabische leerlingen onderscheiden van de Marokkaanse leerlingen die een Berber-taal als moedertaal hebben. Van de leerlingen met een Turkse nationaliteit blijven één Koerdische en drie Armeense leerlingen buiten beschouwing.

Hoewel gevraagd was naar kinderen uit alle mediterrane landen, waren de aanmeldingen van kinderen uit andere landen dan Turkije en Marokko erg beperkt in aantal. Omdat de toetsen klassikaal werden afgenomen, troffen wij in de steekproef ook een beperkt aantal allochtone leerlingen uit niet-mediterrane landen aan. Na de afname van de eerste toets bleek bovendien dat niet alle aangemelde mediterrane leerlingen aan de gestelde voorwaarde met betrekking tot de verblijfsduur voldeden.

De analyses die wij in het vervolg presenteren, hebben daarom niet op alle leerlingen uit steekproef betrekking, maar op vier van de zes groepen die op de eerste rij van de tabel vermeld staan: 67 Turkse, 63 Marokkaanse, 21 Berber en 884 Nederlandse leerlingen. De kleine groep leerlingen uit andere mediterrane landen dan Turkije en Marokko blijft buiten beschouwing.

Tabel 1 *Taalachtergrond en verblijfsduur van de leerlingen uit de 62 onderzochte derde groepen* (Tur. = Turks, Mar. = Marokkaans, Ber. = Berber, Mo. = overige mediterrane landen, Nm. = niet-mediterrane landen, Ned. = Nederlands)

Verblijfsduur	Taalachtergrond					
	Tur.	Mar.	Ber.	Mo.	Nm.	Ned.
Minstens vanaf tweede levensjaar	67	63	21	21	11	884
Vanaf moment tussen levensjaar twee en vier	9	15	4	3	2	0
Vanaf het vierde levensjaar	9	15	7	3	2	0

Meetinstrumenten

De leesvaardigheid is gemeten met behulp van twee Cito-toetsen: Technisch Lezen I en Lees en Begrijp I. Technisch lezen betreft het accuraat decoderen of ontsleutelen van woorden.

Dit begint doorgaans met woorden die achtereenvolgens bestaan uit een medeklinker, een klinker en een medeklinker (mkm-woorden). Bij begriprijend lezen staat het begrip van het gelezene centraal.

De toets Technisch Lezen 1 bestaat uit 48 opgaven, die ieder bestaan uit een plaatje en drie woorden. De tekening bevat enkele voorwerpen binnen een bepaalde context. De betekenis van één van de woorden komt overeen met die van een voorwerp uit de tekening. De leerling moet de drie woorden lezen en dan aangeven welk van deze woorden overeenkomt met één van de voorwerpen uit de tekening. Het goede woord is steeds een mkm-woord. De twee foute alternatieven zijn op systematische wijze gekozen: één waarbij één letter uit het juiste woord is vervangen door een andere letter (foutentype 1) en één waarbij één letter uit het juiste woord is weggelaten of toegevoegd of waarbij de lettervolgorde is gewijzigd (foutentype 2). Wanneer een kind veel fouten van type 1 maakt, kan aangenomen worden dat het de vaardigheid fonem-grafeem-koppeling onvoldoende beheerst. Bij veel fouten van type 2 is de beheersing van de auditieve synthese onvoldoende. De toets wordt doorgaans na 4 maanden leesonderwijs afgenomen. De toets bestaat uit twee parallelversies (Verhoeven, 1980).

Bij de toets voor technisch lezen moet een kanttekening gemaakt worden. Het is niet uitgesloten dat de woordkennis van leerlingen een interfererende rol speelt bij het meten van hun technische leesvaardigheid. De relatie tussen de in de toets afgebeelde voorwerpen en de daarbij behorende klankvormen zal voor Nederlandse kinderen geen probleem vormen. Voor allochtone kinderen zou dit wel het geval kunnen zijn. Als er afzonderlijke items zijn waarbij allochtone kinderen door gebrekkige woordkennis gehinderd worden, kunnen deze items door bias-analyses gedetecteerd worden. Detectie van onzuiverheid ten gevolge van verschillen in woordkennis is alleen niet mogelijk in het hoogst onwaarschijnlijke geval dat allochtone leerlingen bij alle items in vrijwel gelijke mate door hun gebrekkige woordkennis gehinderd worden. Bij de bias-analyses zullen wij op dit probleem terugkomen.

De toets Lees en Begrijp I bestaat uit 27 meerkeuze-opgaven. In de opgaven zijn drie betekenisniveaus vertegenwoordigd: woordbetekenis (7 opgaven), zinsbetekenis (14 opga-

ven) en betekenisrelaties tussen zinnen (6 opgaven). Opgaven op het niveau woordbetekenis laten het kind bij voorbeeld een plaatje kiezen of aangeven welk woord begripsmatig bij een ander woord hoort. Zinsbetekenis speelt een rol in opgaven waarbij het kind een plaatje moet kiezen dat bij de gegeven zin hoort, of waarbij het kind moet aangeven welke zin eenzelfde betekenisinhoud heeft als de gegeven zin. Betekenisrelaties tussen zinnen komen naar voren in opgaven waarbij de leerling moet aangeven welke van de in willekeurige volgorde gegeven zinnen de eerste of laatste zin van het verhaaltje is. Deze toets wordt in de regel na een jaar leesonderwijs afgenomen. Van de toets bestaan twee parallelversies (Van der Schoot, 1980).

Over de status van woordkennis als onderdeel van de vaardigheid in het begrijpend lezen is discussie mogelijk. Wij rekenen woordkennis hier, met bij voorbeeld Wesdorp (1981) en Aarnoutse en De Moor (1983), tot begrijpend lezen. Evidentie voor het belang van woordkennis voor het begrijpend lezen is samengevat bij Van den Bergh (1988).

De toetsen zijn klassikaal door de eigen leerkracht afgenomen. De leerkrachten zijn daartoe schriftelijk geïnstrueerd. Van Technisch Lezen I is de A-versie afgenomen en wel in de tweede helft van januari 1985. Enkele leerkrachten legden de toets begin februari aan hun leerlingen voor. Van de Lees en Begrijp I is de B-versie afgenomen in de periode eind april/begin mei 1985. Sommige leerkrachten toetsten hun leerlingen echter begin juni.

Ontbrekende waarnemingen

Het ontbreken van waarnemingen vormt een lastig probleem bij het bepalen van toetscores. Sommige leerlingen slaan één of meer opgaven in een toets over. Waarschijnlijk doen zij dat omdat zij het goede antwoord niet weten en niet kunnen of willen raden. Het ligt daarom voor de hand om de overgeslagen opgaven of items fout te rekenen. Helemaal zeker kunnen wij van een dergelijke interpretatie echter niet zijn. Bij een vergelijking van verschillende groepen kan een dergelijke handelwijze daarom eventueel tot vertekeningen leiden: het is immers mogelijk dat het aantal ontbrekende waarnemingen in de groepen sterk verschilt.

Wij zijn nagegaan in hoeverre dit laatste het

geval is. Daartoe is een eenwegs variantie-analyse uitgevoerd met groepslidmaatschap (Turks, Marokkaans, Berber en Nederlands) als onafhankelijke variabele en het aantal ontbrekende waarnemingen als afhankelijke variabele. Het aantal ontbrekende waarnemingen per groep blijkt bij het gekozen 5%-niveau op geen van beide toetsen significant te verschillen (Technisch Lezen 1A: $F=1.220$, $p=.30$; Lees en Begrijp 1B: $F=1.870$, $p=.13$). Op grond van dit resultaat hebben wij alle ontbrekende waarnemingen als foute responsen opgevat. Deze handelwijze leek te meer gerechtvaardigd, gezien het beperkte aantal ontbrekende waarnemingen: bij de toets technisch lezen over de leerlingen gemiddeld 0.95, bij de toets begrijpend lezen gemiddeld 1.23.

3 Resultaten

Bias

Wij hebben op twee manieren onderzoek gedaan naar de vraag of de items uit de gebruikte toetsen voor technisch lezen en begrijpend lezen bias vertonen ten opzichte van de allochtone leerlingen. Door de resultaten van twee aanpakken te vergelijken verkleinen we de kans dat de onzuiverheid van items een gevolg is van steekproeffluctuaties.

Allereerst zijn analyses verricht met behulp van een iteratieve logit-procedure (Van der Flier, Mellenbergh, Adèr & Wijn, 1984; Kok, 1988). Met deze conditionele procedure kunnen twee leerlinggroepen vergeleken worden, die ieder in drie of meer scoregroepen opgesplitst zijn. Iedere scoregroep bestaat uit leerlingen met een overeenkomstig prestatieniveau (bepaald aan de hand van de prestaties op de totale toets). Voor ieder item uit de toets wordt bepaald of de kans om het item goed te maken dezelfde is voor overeenkomstige scoregroepen uit de twee leerlinggroepen. Zijn de kansen om het item goed te maken ongelijk, gemeten aan een tevoren vastgesteld criterium, dan is er sprake van item-bias. De analyse-procedure is iteratief: in de eerste ronde of iteratie worden scoregroepen gevormd op basis van de prestaties op de totale toets; in de eventuele tweede iteratie worden de scoregroepen gevormd op basis van de prestaties op alle items minus één: het item dat in de eerste ronde de meeste bias vertoonde. Bij de tweede iteratie worden opnieuw alle eerder verwijder-

de items op bias onderzocht. Bij de eventuele derde iteratie worden de scoregroepen gevormd op basis van de prestaties op alle items, minus de twee items die in de tweede ronde de meeste bias vertonen. Aan de iteraties komt een einde wanneer geen nieuwe items gevonden worden die bias vertonen.

Met behulp van de procedure zijn voor beide toetsen twee vergelijkingen uitgevoerd: Nederlandse leerlingen versus Turkse leerlingen en Nederlandse leerlingen versus Marokkaanse leerlingen. Vanwege hun geringe aantal blijven de Berber leerlingen bij de analyses naar bias buiten beschouwing.

Iedere vergelijking is, bij wijze van kruisvalidatie, herhaalde malen uitgevoerd, voor een indeling in 3 tot 7 scoregroepen. Hiertoe is besloten wegens de geringe omvang van de groepen allochtone leerlingen. Immers, wanneer de twee te vergelijken leerlinggroepen sterk in vaardigheid verschillen, dreigt bij een indeling in weinig scoregroepen het gevaar van spurieuze bias-classificaties. Bij een indeling in veel scoregroepen wordt daarentegen het onderscheidingsvermogen geringer en dreigt het gevaar dat items met bias niet gevonden worden. De items die bij toetsing op het 1%-niveau bij iedere indeling in scoregroepen bias vertonen, hebben wij als onzuivere items aangemerkt. In Tabel 2 geven we een overzicht over de toetsingsresultaten.

Tabel 2 Aantal items met bias bij toetsing met iteratieve logit-procedure bij indeling in 3 tot 7 scoregroepen, en nummers van items die bij iedere indeling in scoregroepen bias vertonen

	Aantal scoregroepen				Item nrs.	
	3	4	5	6		7
Technisch lezen						
Ned. vs. Tur.	9	9	5	7	*	4,16,36,39,47
Ned. vs. Mar.	7	4	2	2	*	4,37
Begrijpend lezen						
Ned. vs. Tur.	1	1	2	2	2	2
Ned. vs. Mar.	2	1	1	1	2	2

* De toetsing kon niet uitgevoerd worden vanwege een te klein aantal proefpersonen in één van de scoregroepen

In de tweede plaats is voor beide toetsen de passing van het Rasch-model onderzocht (Hambleton & Swaminathan, 1985). De passing van het model is eerst onderzocht voor de

Nederlandse leerlingen en vervolgens apart voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Om de bias van items na te gaan, hebben wij een vergelijking gemaakt tussen de b-parameters (of moeilijkheidsschattingen van de items) die voor de verschillende groepen verkregen zijn. Wil een dergelijke vergelijking zinvol zijn, dan dienen de items van de toetsen voor ieder van de drie groepen redelijk te passen binnen het Rasch-model. De passing van de items wordt weergegeven in Tabel 3.

De b-parameters zijn vervolgens op twee manieren vergeleken: per item is nagegaan of de b's van de te vergelijken groepen significant van elkaar verschillen. De toetsingsgrootheid t is hier gelijk aan de ratio van het verschil tussen de twee b-parameters en de vierkantswortel uit de som van de kwadraten van de standaard meetfouten van de b-parameters. Als kritieke waarde voor t is 2.4 aangehouden (Ironson, 1982). Voor alle items te zamen zijn verder correlaties berekend tussen de b's van de te vergelijken groepen. In Figuur 1 geven we een overzicht van de resultaten.

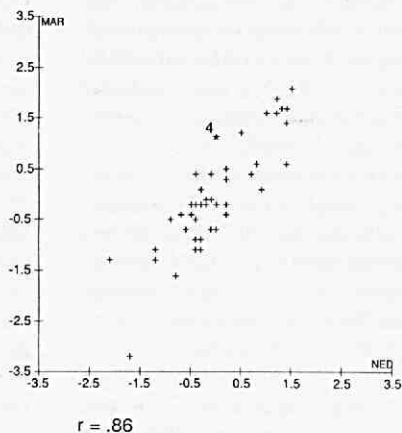
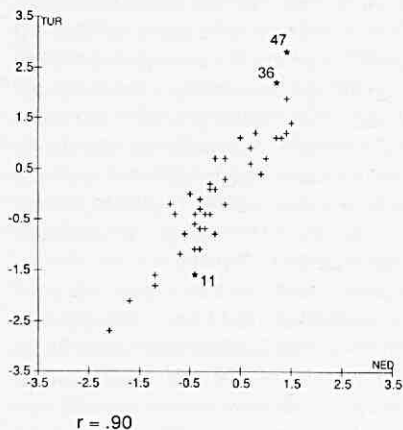
Uit Tabel 2 blijkt dat uit de toetsing met de iteratieve logit-procedure een beperkt aantal onzuivere items naar voren komt. Bij de vergelijking tussen Turkse en Nederlandse leerlingen blijken vijf items uit de toets Technisch Lezen 1A onzuiver en één item uit de toets Lees en Begrijp 1B. Bij de vergelijking tussen Marokkaanse en Nederlandse leerlingen vinden we respectievelijk twee onzuivere items en één onzuiver item.

Tabel 3 Passing van de items uit de toetsen voor technisch en begrijpend lezen binnen het Rasch-model: vrijheidsgraden, chi-kwadraat en overschrijdingskans voor de toetsen van Martin-Löf en Anderson

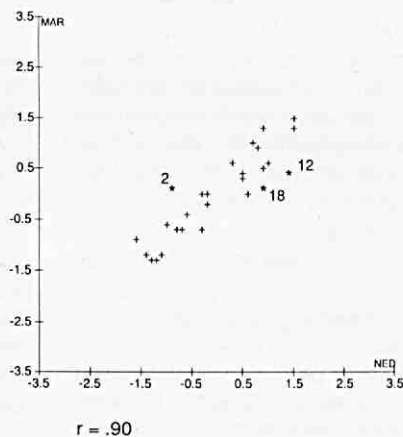
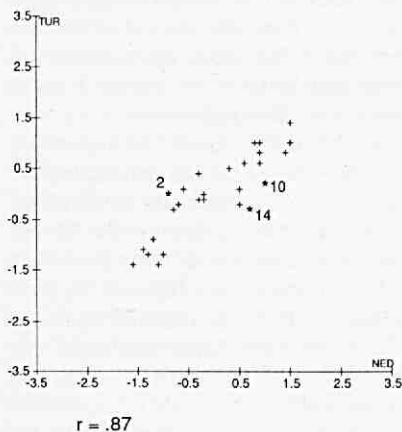
	Martin-Löf			Anderson		
	df	χ^2	p	df	χ^2	p
Technisch lezen						
Nederlands	1786	1947.58	.00	47	129.70	.00
Turks	1269	1388.70	.01	*	*	*
Marokkaans	1175	1266.34	.03	*	*	*
Begrijpend lezen						
Nederlands	650	957.41	.00	26	211.40	.00
Turks	598	736.30	.00	26	23.90	.58
Marokkaans	494	533.98	.10	26	31.36	.22

* Door een te klein aantal waarnemingen in bepaalde scoregroepen kon de toets niet verricht worden.

Technisch Lezen



Begrijpend Lezen



Figuur 1 Strooidiagrammen voor de *b*-parameters voor de toetsen Technisch Lezen 1A en Lees en Begrijp 1B voor Nederlandse en allochtone leerlingen; in de diagrammen items met bias, onder de diagrammen correlaties tussen *b*-parameters

Uit Tabel 3 blijkt dat de items uit de twee toetsen voor ieder van de drie groepen redelijk passen binnen het Rasch-model. Weliswaar is de overschrijdingskans in bijna alle gevallen kleiner dan .05, maar de ratio van de chi-kwadraat waarden en de bijbehorende aantallen vrijheidsgraden voor de toetsing van Martin-Löf en Anderson is niet veel groter dan 1. De betere passing bij de allochtone leerlingen kan niet toegeschreven worden aan effecten die uitgaan van de kansen op het raden van de goede antwoordalternatieven. De 'index of subject separation' die aangeeft hoe goed de toets discrimineert tussen leerlingen met verschillende vaardigheden is voldoende hoog:

bij technisch lezen .72 (Ned.), .90 (Tur.) en .87 (Mar.); bij begrijpend lezen .83 (Ned.), .82 (Tur.) en .80 (Mar.). Uit Figuur 1 blijkt dat de *b*-parameters voor de verschillende groepen sterk overeenkomen. De correlaties die bij de strooidiagrammen vermeld staan liggen alle rond .90. Vermeldenswaard is dat de correlatie tussen de *b*-parameters voor de Nederlandse leerlingen in het onderhavige onderzoek en de *b*-parameters die Verhoeven (1982) voor zijn steekproef van Nederlandse leerlingen rapporteert, .93 (technisch lezen) respectievelijk .96 (begrijpend lezen) bedraagt. Uit de toets op de verschillen tussen de *b*-parameters komt voor enkele items bias aan het licht. Die

items zijn in de stroodiagrammen met een asterisk en het itemnummer aangegeven.

In globale zin stemmen de resultaten van deze analyse goed overeen met de eerder besproken resultaten van de iteratieve logit-procedure. Het overgrote deel van de items vertoont geen bias. Opvallend is echter wel dat de twee procedures voor gedeeltelijk verschillende items bias aantonen. Het is niet uitgesloten dat de kleine omvang van de steekproef ons hier parten speelt. Er zijn echter ook items die in beide procedures bias vertonen. Door de convergentie van de resultaten verdienen deze items nadere beschouwing.

Verklaringen voor itembias bij technisch lezen

Een voor de hand liggende verklaring voor bias in de items voor technisch lezen is dat de bias optreedt bij die items waarin het goede antwoord en één van de afleiders foneemopposities aan de orde stellen die wel in het Nederlands voorkomen maar niet in het Turks of in het Marokkaans-Arabisch (zie Coenen, Van Wiggen & Bok-Bennema, 1978). De resultaten voor technisch lezen weerspreken deze veronderstelling. De toets Technisch Lezen IA bevat voor de Turkse leerlingen 7 van dergelijke items en voor de Marokkaanse leerlingen 13. Alleen item 47 vertoont de voorspelde bias. De bias bij item 4 was niet voorspeld. Item 4 uit de toets technisch lezen vertoont volgens beide procedures bias tegen de Marokkaanse leerlingen. Het plaatje bij het item toont een bord met een stapel pannekoeke, een pot met stroop en een pot met suiker en een openstaand pak met het opschrift 'pannekoek'. De drie aangeboden woorden zijn 'muil', 'leem' en 'meel'. Item 47 vertoont volgens beide procedures bias tegen de Turkse leerlingen. Het plaatje bij het item toont een molen; de aangeboden woorden zijn 'wiek', 'kwiek' en 'week'. Een verklaring voor de bias moet misschien gezocht worden in de 'culturele inhoud' van de items: deze zou de allochtone leerlingen voor extra problemen kunnen stellen. Zeker kunnen we van deze verklaring echter niet zijn; er zijn meer items waarvan de inhoud cultuur-specifiek lijkt, maar deze items vertonen geen bias.

Een andere verklaring voor de bias heeft betrekking op de woordkennis van leerlingen. Wij zijn nagegaan of er aanwijzingen zijn dat de bias daarmee verband houdt. Omdat wij niet beschikken over directe metingen van de

kennis van de woorden die bij de plaatjes in de toets horen, moeten wij hier volstaan met een indirecte aanpak. Als indicator voor de kennis van de woorden hebben wij gegevens over hun gebruiksfrequentie benut. Deze gegevens ontlenen wij aan een onderzoek naar de frequenties van woorden in gesproken Nederlands van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Molukse kinderen (Coenen & Vermeer, 1988). Wij hebben in het onderstaande gebruik gemaakt van de woordfrequenties voor leerlingen uit groep 1 tot 4.

Woordfrequenties lijken als indicator voor de moeilijkheidsgraad van woorden (en daarmee voor woordkennis) een zekere validiteit te hebben. Voor de zeven woordkennis-items uit de toets voor begrijpend lezen zijn wij de samenhang tussen woordfrequentie en itemmoeilijkheid nagegaan. De frequenties van de woorden waarvan de betekenis in de items getoetst wordt, hebben wij gecorrigeerd met de b-parameters van de betreffende items, zoals gevonden voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. De correlatie tussen woordfrequentie en itemmoeilijkheid bedraagt .55 voor Turkse en .60 voor Marokkaanse leerlingen.

De goede antwoorden van de items uit de toets voor technisch lezen die volgens de iteratieve logit-procedure geen bias vertonen, hebben een gemiddelde frequentie van 39.02. De goede antwoorden van de zeven items die wel bias vertonen, hebben een gemiddelde frequentie van 1.5. De gegevens vormen daarmee een indicatie voor de veronderstelde invloed van woordkennis op itembasis. Gezien de zeer kleine aantallen waarop de bovenstaande redenatie berust, is voorzichtigheid evenwel geboden.

Verklaringen voor itembias bij begrijpend lezen

Uit de toets begrijpend lezen vertoont alleen het tweede item volgens beide procedures bias tegen zowel de Turkse als de Marokkaanse leerlingen. Het item biedt vier uitspraken aan: 'Een dwerg is klein.', 'Een olifant is klein.', 'Een reus is klein.' en 'Een walvis is klein.' Voor de oorzaak van de bias hebben wij geen voor de hand liggende verklaring. Omdat maar één item bias tegen allochtone leerlingen vertoont is nadere analyse niet zinvol.

Conclusie over itembias

De conclusie mag zijn dat de gebruikte toetsen in zeer geringe mate bias vertonen: slechts enkele items komen uit de verschillende analyse-procedures als biased naar voren. Voor de bias hebben wij geen sluitende verklaring. Voor de items met bias uit de toets voor technisch lezen zijn er voorzichtige aanwijzingen dat de woordkennis van de leerlingen in het geding is. Vooralsnog zien wij onvoldoende redenen om aan de onpartijdigheid van de toetsen te twijfelen. Bij de vergelijking van de prestaties van de Nederlandse en de allochtone leerlingen maken we daarom gebruik van alle toetsitems.

Verschillen in vaardigheid in het technisch lezen

In Tabel 4 zijn de resultaten voor de groepen weergegeven, te zamen met de resultaten van een eenwegs variantie-analyse waarbij een toets is verricht voor de volgende contrasten: Nederlandse versus allochtone leerlingen; Marokkaanse leerlingen versus Berber leerlingen; Turkse leerlingen versus Marokkaanse en Berber leerlingen. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat de prestaties van de Nederlandse leerlingen en de allochtone leerlingen sterk verschillen. Van de 48 items maken de Nederlandse leerlingen er gemiddeld 5 fout; de allochtone leerlingen maken gemiddeld 9 tot 15 opgaven fout. De prestaties van de Marokkaanse en de Berber leerlingen verschillen niet significant. De Turkse leerlingen presteren significant lager dan de Marokkaanse en de Berber leerlingen.

Opgemerkt moet worden dat het gemiddel-

Tabel 4 Gemiddelden (G), standaarddeviaties (SD) en betrouwbaarheid (KR-20) voor de toets Technisch Lezen 1A van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten

	G	SD	KR-20	N
Nederlands	42.9	6.9	.93	884
Berber	39.3	7.4	.93	21
Marokkaans	37.4	9.4	.93	63
Turks	33.0	9.8	.89	67

Overall F-toets	df= 3/1031	F= 47.19	p= .00
Contrast Ned. vs. all.	df= 87.3	t = 7.73	p= .00
Contrast Mar. vs. Ber.	df= 43.4	t = -0.97	p= .34
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.	df= 109.3	t = 3.43	p= .00

de van de Nederlandse leerlingen uit ons onderzoek hoger ligt dan het gemiddelde van de groep waarop de toets genormeerd is. Verhoeven (1982) rapporteert een gemiddelde van 39.7 en een standaarddeviatie van 8.97.

De verschillen tussen de Nederlandse en de Turkse leerlingen bedragen bijna anderhalve standaarddeviatie (van de verdeling van de Nederlandse leerlingen). Tussen de Nederlandse leerlingen en de Marokkaanse en Berber leerlingen bedragen de verschillen ongeveer driekwart standaarddeviatie. De Turkse leerlingen presteren ook beduidend lager dan de Marokkaanse en Berber leerlingen. De in eerder onderzoek geconstateerde verschillen doen zich dus, ondanks de langere verblijfsduur van de allochtone leerlingen, nog steeds in sterke mate voor.

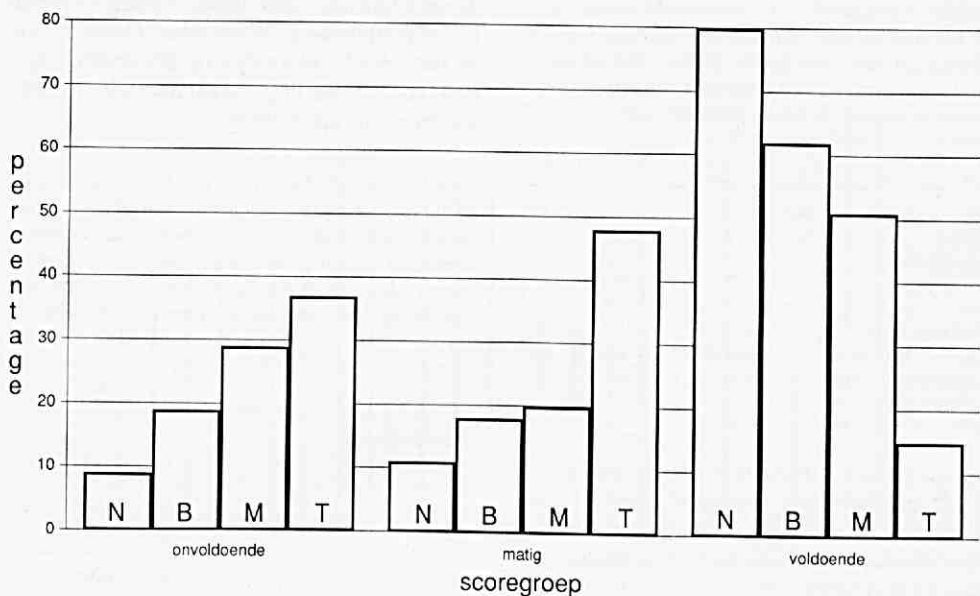
De verschillen in prestaties bij het technisch lezen kunnen ook op een andere manier duidelijk gemaakt worden. Een score van 85 tot 100 procent goede antwoorden op de toets is een indicatie voor voldoende beheersing; bij een score van 70 tot 85 procent is sprake van een matige beheersing; de beheersing is onvoldoende bij een score van minder dan 70 procent (Verhoeven, 1982). Van de Nederlandse leerlingen vertoont het overgrote deel een voldoende beheersing. Van de Turkse leerlingen presteert maar 15% voldoende. Van de Marokkaanse en Berber leerlingen levert

Tabel 5 Gemiddelden (G) en standaarddeviaties (SD) voor de relatieve frequenties van fouten in de foneem-grafeem-koppeling en fouten in de auditieve synthese van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten

	G	SD	N
Foneem-grafeem koppeling			
Nederlands	0.58	0.32	725
Berber	0.50	0.30	20
Marokkaans	0.60	0.26	62
Turks	0.51	0.19	65

	G	SD	N
Auditieve synthese			
Nederlands	0.42	0.32	725
Berber	0.50	0.30	20
Marokkaans	0.40	0.27	62
Turks	0.49	0.19	65

Overall F-toets:	df= 3/868	F= 1.36	p= .25
Contrast Ned. vs. all.:	df= 50.9	t = 1.30	p= .20
Contrast Mar. vs. Ber.:	df= 29.0	t = 1.28	p= .21
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df= 52.5	t = -0.94	p= .35



Figuur 2. Percentages Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen met voldoende, matige en onvoldoende beheersing van het technisch lezen

50 tot 60% een voldoende prestatie. In Figuur 2 zijn de resultaten weergegeven.

In welk opzicht verschillen de prestaties bij het technisch lezen van de allochtone leerlingen en de Nederlandse leerlingen? Wij zijn nagegaan of de verschillende typen fouten door de onderscheiden groepen leerlingen in relatief dezelfde mate gemaakt worden. In Tabel 5 is de relatieve frequentie weergegeven waarmee fouten in de fonem-grafeem-koppeling en fouten in de auditieve synthese gemaakt worden. De relatieve frequentie van de foutentypen is bepaald door het aantal foute antwoorden van een bepaald type te delen door het totaal aantal foute antwoorden. Omwille van de zuiverheid is de analyse alleen verricht voor die leerlingen waarvoor wij over alle waarnemingen beschikten. Het aantal Nederlandse leerlingen is hier een stuk lager dan in de totale steekproef, omdat velen van hen in het geheel géén fouten maakten.

Tabel 5 bevat tevens de resultaten van een eenwegs variantie-analyse met een toets op de eerder onderscheiden contrasten. (N.B. Omdat de twee foutentypen direct afhankelijk zijn – de gemiddelden sommeren tot 1 – , zijn

de resultaten van de variantie-analyses voor beide variabelen identiek). Uit de tabel blijkt dat van een relatieve oververtegenwoordiging van bepaalde typen fouten in het technisch lezen bij de allochtone leerlingen geen sprake is. Zij maken in relatief opzicht dezelfde fouten als Nederlandse leerlingen.

Versillen in vaardigheid in het begrijpend lezen

Tabel 6 bevat de resultaten voor de toets Lees en Begrijp 1B. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat ook de prestaties voor begrijpend lezen van de Nederlandse leerlingen en de allochtone leerlingen sterk verschillen. Van de 27 items maken de Nederlandse leerlingen er gemiddeld 8 fout; de allochtone leerlingen maken gemiddeld 12 tot 14 opgaven fout. De prestaties van de verschillende groepen allochtone leerlingen verschillen niet significant van elkaar, in tegenstelling tot de prestaties voor technisch lezen.

Vermeld kan worden dat het gemiddelde van de Nederlandse leerlingen uit ons onderzoek vrijwel gelijk is aan het gemiddelde van de groep waarop de toets genormeerd is. Verhoeven (1982) rapporteert een gemiddelde van 18.7 en een standaarddeviatie van 6.73.

Tabel 6 *Gemiddelden (G), standaarddeviaties (SD) en betrouwbaarheid (KR-20) voor de toets Lees en Begrijp 1B van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten*

	G	SD	KR-20	N
Nederlands	19.2	6.0	.93	842
Berber	14.8	6.9	.87	21
Marokkaans	13.5	5.5	.86	61
Turks	12.9	5.4	.92	63
Overall F-toets:	df=3/983	F=38.28	p=.00	
Contrast Ned. vs. all.:	df=49.4	t=8.56	p=.00	
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=29.1	t=-0.76	p=.45	
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=67.4	t=-1.21	p=.23	

De verschillen tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen bedragen ongeveer één standaarddeviatie (van de verdeling van de Nederlandse leerlingen). Ook de in eerder onderzoek geconstateerde verschillen in de vaardigheid in het begrijpend lezen zijn dus, ondanks de langere verblijfsduur, nog steeds sterk aanwezig.

Het omvangrijke verschil kan ook anders uitgedrukt worden. Leerlingen met een score boven 23 presteren hoog; een score van 20 tot en met 23 geldt als juist boven gemiddeld, een score van 16 tot en met 19 als juist onder gemiddeld, een score van 12 tot en met 15 als laag, een score van 8 tot en met 11 als zeer laag, terwijl een score beneden 8 als een score op kansniveau betiteld kan worden: een score die door louter gokken verkregen kan worden (Van der Schoot, 1980). Van de Nederlandse leerlingen presteert meer dan de helft hoog of juist boven gemiddeld. Van de Turkse leerlingen presteert slechts 14% hoog of juist boven gemiddeld. Voor de Marokkaanse leerlingen en de Berber leerlingen ligt dit percentage op 16% en 33%. Figuur 3 bevat een weergave van de resultaten.

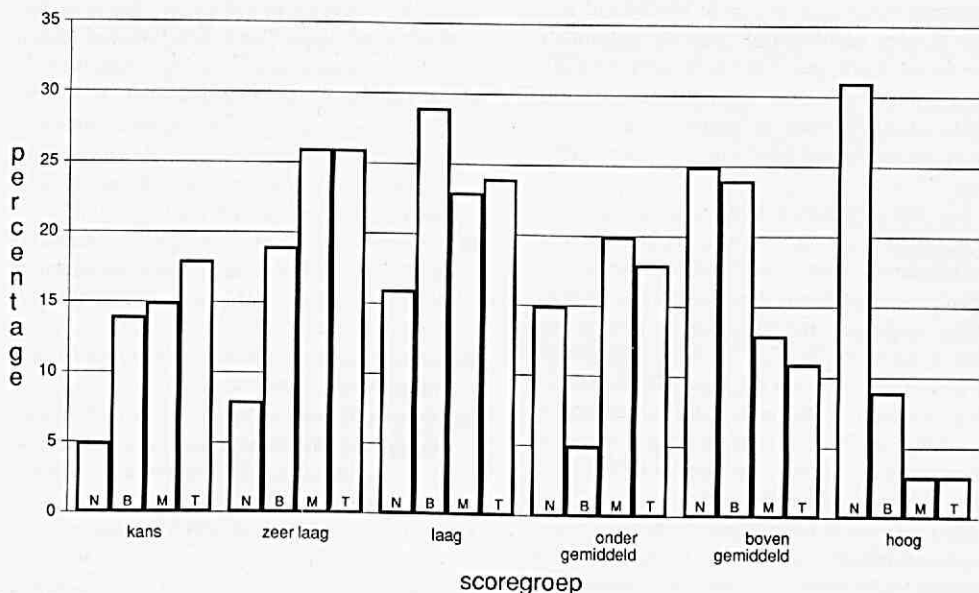
In welk opzicht verschillen de prestaties bij het begrijpend lezen van de allochtone leerlingen en de Nederlandse leerlingen? Wij zijn nagegaan of de verschillende typen items door de onderscheidende groepen leerlingen in relatief dezelfde mate fout gemaakt worden. In Tabel 7 is de relatieve frequentie weergegeven waarmee items gericht op woordbetekenis, zinsbetekenis en betekenisrelaties tussen zinnen fout gemaakt worden. De relatieve frequentie van de fouten in de verschillende typen items is, zoals eerder, bepaald door het aantal fouten in

de verschillende typen items te delen door het totaal aantal foute antwoorden. Omwille van de zuiverheid is de analyse opnieuw alleen verricht voor die leerlingen waarvoor wij over alle waarnemingen beschikten.

Tabel 7 *Gemiddelden (G) en standaarddeviaties (SD) voor de relatieve frequenties van fouten in items gericht op woordbetekenis, zinsbetekenis en betekenisrelaties tussen zinnen van Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen en resultaten van een eenwegs variantie-analyse met toets voor contrasten*

	G	SD	N
Woordbetekenis			
Nederlands	0.13	0.15	774
Berber	0.20	0.22	21
Marokkaans	0.22	0.16	60
Turks	0.23	0.12	63
Overall F-toets:	df=3/914	F=14.93	p=.00
Contrast Ned. vs. all.:	df=39.8	t=-4.69	p=.00
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=28.4	t=0.28	p=.78
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=48.9	t=0.54	p=.60
Zinsbetekenis			
Nederlands	0.48	0.26	774
Berber	0.49	0.20	21
Marokkaans	0.45	0.16	60
Turks	0.49	0.11	63
Overall F-toets:	df=3/914	F=0.33	p=.81
Contrast Ned. vs. all.:	df=58.3	t=0.10	p=.92
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=29.3	t=-0.70	p=.49
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=50.3	t=0.88	p=.38
Betekenisrelaties tussen zinnen			
Nederlands	0.39	0.27	774
Berber	0.31	0.22	21
Marokkaans	0.33	0.16	60
Turks	0.28	0.12	63
Overall F-toets:	df=3/914	F=5.37	p=.00
Contrast Ned. vs. all.:	df=52.6	t=4.27	p=.00
Contrast Mar. vs. Ber.:	df=27.5	t=0.37	p=.71
Contrast Tur. vs. Mar.Ber.:	df=45.7	t=-1.37	p=.18

Tabel 7 bevat tevens de resultaten van een eenwegs variantie-analyse met een toets op de eerder onderscheiden contrasten. (Ook hier zijn de foutentypen afhankelijk. Bij de drie gerapporteerde toetsingen moet daarom aangegeven worden dat ieder van de drie toetsingen direct afhankelijk is van de twee overige.) Uit de tabel blijkt dat er sprake is van een relatieve oververtegenwoordiging van bepaalde typen fouten in het begrijpend lezen van de allochtone leerlingen. Zij maken in



Figuur 3 Percentages Nederlandse, Berber, Marokkaanse en Turkse leerlingen met hoge, juist boven gemiddelde, juist onder gemiddelde, lage, zeer lage en kans-prestaties op de toets voor begrijpend lezen

relatief opzicht vooral meer fouten in de woordbetekenis dan Nederlandse leerlingen. Waarschijnlijk speelt een geringere woordenschat hun hier parten. De allochtone leerlingen maken verder een relatief geringer aantal fouten in de items die op betekenisrelaties tussen zinnen gericht zijn dan de Nederlandse leerlingen. Blijkbaar kunnen zij bij deze items hun geringere leesvaardigheid compenseren. De items bevatten vier zinnen die te zamen een verhaaltje vormen. De leerlingen moeten de zin kiezen waarmee het verhaaltje moet beginnen dan wel eindigen. Misschien is een globaal begrip van de betekenis van de aangeboden zinnen voldoende om de opgaven goed te maken.

4 Discussie

Ons onderzoek heeft laten zien dat er in de derde groep van de basisschool aanzienlijke verschillen bestaan in het succes in het aanvankelijk lezen in het Nederlands van Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Berber leerlingen. De verschillen tussen de Nederlandse en de Turkse leerlingen bedragen bij begrijpend lezen één en bij technisch lezen

anderhalve standaarddeviatie. De verschillen tussen de Nederlandse leerlingen en de Marokkaanse en Berber leerlingen bedragen bij technisch en begrijpend lezen ongeveer driekwart standaarddeviatie. De prestaties van de Turkse leerlingen blijven achter bij die van de Marokkaanse en Berber leerlingen. Dit gegeven wijkt af van de resultaten van Masson en De Jong (1985); het stemt echter wel overeen met gegevens over de mondelinge taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1986).

De verschillen tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen mogen groot genoemd worden; ook wanneer we rekening houden met het feit dat de vergeleken groepen niet alleen verschillen in taalachtergrond, maar mogelijk ook in maatschappelijke positie. Men dient te bedenken dat het merendeel van de allochtone leerlingen afkomstig is uit gezinnen met een lage sociaal-economische status. Bij een vergelijking van de allochtone leerlingen met Nederlandse arbeiderskinderen zullen de verschillen beduidend kleiner zijn, maar beslist niet verwaarloosbaar. De omvang van de verschillen is te meer opmerkelijk omdat deze verschillen allochtone leerlingen betreffen die

minstens vanaf hun 2e jaar in Nederland zijn. Een langere verblijfsduur doet de verschillen niet teniet: leerlingen met een langere verblijfsduur lopen toch ook leerachterstanden op. Extra aandacht voor de leerprestaties van allochtone leerlingen blijft onverminderd geboden.

Uit ons onderzoek komen geen specifieke verschillen in de aard van de technische leesvaardigheid tussen de Nederlandse en de allochtone leerlingen naar voren. De andersstalige leerlingen maken geen andere fouten dan de Nederlandstalige leerlingen; zij maken er vooral meer. Bij het begrijpend lezen maken de allochtone leerlingen relatief veel fouten op woordniveau. Onze gegevens wijzen in dezelfde richting als die van Verhoeven (1987): er is vooral sprake van tempoverschillen.

Wij hebben in onze gegevens tenslotte weinig aanwijzingen voor bias in de gebruikte toetsen kunnen vinden. Slechts enkele items lijken extra moeilijk te zijn voor allochtone leerlingen. Verschillende verklaringen voor de oorzaak hiervan zijn besproken. Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat de bias in de items uit de toets voor technisch lezen te maken heeft met de woordkennis van allochtone leerlingen.

Gezien de beperkte aanwijzingen voor item-bias hoeft aan de geldigheid van de conclusie dat de leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone leerlingen sterk achterblijft bij die van Nederlandse leerlingen niet getwijfeld te worden.

Een laatste constatering betreft de verschillen in leesprestaties die wij binnen de groepen allochtone leerlingen aantreffen. Dat de allochtone leerlingen als groep veel lager presteren dan de Nederlandse leerlingen laat onverlet dat er tussen leerlingen met dezelfde taalachtergrond onderling grote verschillen in de leesvaardigheid in het Nederlands bestaan. Het is de vraag aan welke factoren deze verschillen toegeschreven kunnen worden. Op deze vraag zullen wij in een volgend artikel nader ingaan.

Literatuur

Aarnoutse, C. A. J. & W. A. M. de Moor, *Voortgezet leesonderwijs in de basisschool*. Losbladig Onderwijskundig Lexicon 27, Samson, 1983, 3-27.

- Appel, R., Inleiding: Minderheden, taal en onderwijs. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986, 7-14.
- Batenburg, Th. A. van, Taalachterstand bij allochtone leerlingen. In: M. J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen; Prestaties, problemen en houdingen*. Onderwijskundige studies, deel 5, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Berg, G. van der & K. Masson, Leerachterstand bij allochtone leerlingen: Surinaamse leerlingen in het lager onderwijs. *Migrantenstudies*, 1987, 1, 32-38.
- Bergh, H. van den, *Examens geëxamineerd*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Boeschoten, R. van, L. Verhoeven & A. Vermeer, De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986, 44-66.
- CBS, *Statistisch Zakboek 1987*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1987.
- Coenen, J. A., W. van Wiggeren & R. Bok-Bennema, *Leren van fouten: een analyse van de meest voorkomende Nederlandse taalfouten, die gemaakt worden door Marokkaanse, Turkse, Spaanse en Portugese kinderen*. Amsterdam: Stichting ABC, 1978.
- Coenen, M. & A. Vermeer, *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen, 1988.
- Damhuis, R., *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO, 1988.
- Extra, G. & L. Verhoeven, Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 392-395.
- Flier, H. van der, G. J. Mellenbergh, H. J. Adèr & M. Wijn, An iterative item bias detection method. *Journal of Educational Measurement*, 1984, 21, 131-145.
- Hambleton, R. K. & H. Swaminathan, *Item response theory. Principles and applications*. Dordrecht: Kluwer-Nijhoff, 1985.
- Ironson, G. H., Use of Chi-square and latent trait approaches for detecting item bias. In: A. R. Berk, (Ed.), *Handbook of methods for detecting test bias*. Baltimore, London: John Hopkins Press, 1982, 117-160.
- Jong, M. J. de & Th. A. van Batenburg, Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 362-371.
- Jong, M. J. de & Th. A. van Batenburg, Over de zin voor realiteit. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 395-397.

- Jong, M. de & J.J.A. Tacq, Het onderwijsniveau van allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1985, 10, nr. 3, 130-140.
- Kerkhoff, A. & T. Vallen, Cultural Biases in Second Language Testing of Children. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris, 1985, 133-145.
- Kok, F.G., *Vraagpartijdigheid. Methodologische verkenningen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1988.
- Masson, C.N. & W. de Jong, Leerprestaties op scholen met hoge concentratie allochtonen. In: M.J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen; Prestaties, problemen en houdingen*. Onderwijskundige studies, deel 5, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Praag, C.S. van & Ph.J. Muus, Achterstand maar geen stagnatie. Etnische groepen in het onderwijs. *Migrant studies*, 1987, 2, 14-27.
- Schoot, F.C.J.A. van der, *Handleiding Lees en Begrijp 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Triesscheijn, B., H. v.d. Bergh & J.B. Hoeksma, *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau; deel V: Lees- en schrijffprestaties van allochtone leerlingen in de zesde klas*. Amsterdam: SCO, 1985.
- Verhoeven, L. Th. W., *Handleiding Technisch lezen 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L. Th., *Verantwoording toetsen aanvankelijk lezen en spellen*. Specialistisch Bulletin nr. 13, Arnhem: Cito, 1982.
- Verhoeven, L. Th., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1987.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets voor allochtone kinderen, Handleiding*. Tilburg: Zwijsen, 1986.
- Wesdorp, H., *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Wijnstra, J.M., Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager en buitengewoon onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984, 23, 360-371.
- Wijnstra, J.M., Leesvaardigheid van Nederlandse en cumileerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.

Curricula vitae

R. Damhuis, K. de Gloppe en E. van Schooten zijn werkzaam bij de onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Zij verrichten onderzoek naar de taalvaardigheid van en het taalonderwijs aan anderstalige en Nederlandstalige leerlingen.

Adres: SCO, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Manuscript aanvaard 20-2-'89

Summary

Damhuis, R., K. de Gloppe & E. van Schooten. 'Reading ability in Dutch of immigrant workers' and Dutch children in grade one.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 158-171.

This article is a report on a study into the reading ability of immigrant workers' and Dutch children in grade one. In the present study controls were made for the duration of the residence in the Netherlands of the immigrant workers' children. Bias in the reading tests was also investigated. The data show little evidence of item bias. The results demonstrate a large difference in reading ability between the Dutch pupils and the Turkish, Moroccan and Berber pupils who have resided in the Netherlands from the age of two onwards. Differences pertain to the speed with which reading skills are acquired; there are no indications that the structure of reading ability differs between groups.

Het tragisch potentieel van onderwijsstimulering Kanttekening bij een discussie over onderwijs, arbeid en sociale minima

G. C. DE VRIES*

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
van de Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

In de discussie over onderwijs, arbeid en sociale minima tussen Leune en Hartog bleven enkele potentieel negatieve effecten van onderwijsstimulering onderbelicht. Diploma-inflatie, verdringing op de arbeidsmarkt, 'upgrading,' en 'credentialling' van functies kunnen door onderwijsstimulering worden versterkt. Doelen van het beleid worden dan 'bedorven'. Gevolgen voor de primaire doelgroep van sociale minima kunnen averechts, per saldo negatief, uitvallen. Een tragisch dilemma.

In *Pedagogische Studiën* (1988, 65, 260-274) voerden J. M. G. Leune en J. Hartog met kennis van zaken een discussie over de positie van sociale minima in Nederland: in het onderwijs, het arbeidsbestel, de sociale zekerheid, onze samenleving in haar geheel. Aan die discussie ontbrak m.i. nog één belangrijk, globaal gezichtspunt: het inzicht dat onderwijsstimulering – in ruimste zin: stimulering van onderwijsdeelnemers door de overheid – haar eigen, bedoelde effecten langs een onbedoelde omweg kan 'bedorven'. Méér onderwijs kán, onder ongunstige omstandigheden van (o.a.) werkloosheid, de positie van sociale minima per saldo verslechteren in plaats van verbeteren. Deze onbedoelde omweg is het complex van verschijnselen van diploma-inflatie en verdringing op de arbeidsmarkt, en van *credentialling* van functies en *upgrading* van functies.

Diploma-inflatie is de geleidelijke waardevermindering van getuigschriften onder

invloed van de langzame verhoging van het bereikte onderwijspeil in het algemeen en de gestage toename van het aantal relatief hogere getuigschriften dat daardoor beschikbaar komt. Diploma-inflatie doet zich versneld voor in tijden van (grote, structurele) werkloosheid, welke enerzijds leidt tot verlengde onderwijsdeelnemers van jongeren – die hogere diploma's gaan behalen –, en anderzijds werkgevers gelegenheid en aanleiding geeft tot het verhogen van functie- c.q. opleidingseisen bij vacatures. Bij grote werkloosheid treedt ook zonder verhoging van opleidingseisen al gemakkelijk diploma-inflatie op, door de verdringing van lager gediplomeerden door hoger gediplomeerden. (Voor een werkgever is bijvoorbeeld de verleiding groot om een sollicitant met HAVO te benoemen, zelfs als de functie met een MAVO-opleiding kan worden uitgeoefend). Deze processen leiden mede tot *upgrading* van functies: het verschijnsel dat opleidingseisen aan werknemers in het arbeidsbestel langzaam stijgen, zowel in het algemeen als ten aanzien van specifieke werkzaamheden¹. *Credentialling* ten slotte is de historische ontwikkeling waarin de uitoefening van steeds meer functies en beroepen steeds meer wordt voorbehouden aan mensen die de juiste geloofsbriefjes kunnen overleggen, in de vorm van getuigschriften van gevolgd, erkend onderwijs. Diploma-inflatie en verdringing op de arbeidsmarkt, *upgrading* en *credentialling* hangen onderling samen; het zijn eigenlijk verschillende aspecten van eenzelfde ontwikkeling.

Onderwijsstimulering nu kan diploma-inflatie, verdringing op de arbeidsmarkt, *upgrading* en *credentialling* van functies aanwakkeren. Voor onderwijsstimulering in ruime zin, gericht op de bevolking als geheel (met de strekking: 'onderwijs is goed'), zal dat duidelijk zijn. Maar ook onderwijsstimulering in (str)enge zin, gericht op achterstandsgroeperingen, sociale minima of vrouwen, leidt

* Dank aan W. Houtkoop en aan de redactie voor commentaar en kritiek.

(mede) tot verhoging van het globale diploma-peil en tot vergroting van het diploma-aanbod op de arbeidsmarkt. Indirect en onbedoeld, maar niet minder feitelijk, leidt categoriale onderwijsstimulering bovendien tot meer onderwijsactiviteit van andere groeperingen, die zich in de maatschappelijke concurrentie meer uitgedaagd of bedreigd gaan voelen. Als het voor de oorspronkelijke doelgroep gedachte onderwijsaanbod ook voor hén open staat, verdringen zij vaak die doelgroep al binnen het onderwijs zélf?

Leune en Hartog besteden aan deze schaduwkanten van onderwijsstimulering weinig aandacht. Leune wijst in zijn inleiding wel op het proces van diploma-inflatie, maar laat de kwestie daarna rusten. Zijn relatief hoopvolle schets van de potentieel heilzame invloed van onderwijs(beleid) op de positie van sociale minima is overwegend, en kennelijk, gebaseerd op een *ceteris paribus* conditie: een aanname dat de 'anderen', de niet-minima, van hun kant niet méér onderwijs zullen volgen, dat zij in de maatschappelijke concurrentiestrijd althans wat hun onderwijsdeelname betreft pas op de plaats zullen maken, en dat dus bijvoorbeeld verdringingsverschijnselen zich niet of nauwelijks zullen voordoen.

Hartog benadrukt aanvankelijk juist het concurrentieaspect in menselijke verhoudingen, met welvaartsbeleving als instructief, empirisch voorbeeld. Helaas betreft hij een vergelijkbaar gezichtspunt niet in zijn bespreking van restricties bij het scholingsbeleid, i.e. van de rol die onderwijs kan vervullen voor sociale minima. Zo blijven ook bij hem juist die potentiële, negatieve effecten van onderwijs en scholing onderbelicht, die samenhangen met hun uitwerking binnen een context van voortdurende maatschappelijke concurrentie.

Waar diploma-inflatie, verdringing op de arbeidsmarkt, *credentialling* en *upgrading* zich voordoen, ondergraven zij dus de doelen die onderwijsstimuleringsbeleid beoogt te bereiken. Voor *sociale minima* kunnen de gevolgen van het beleid zelfs averechts uitvallen. Onderwijsstimulering, verhoging van 'het peil' van het onderwijs, bestrijding van schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten, campagnes als 'Kies exact', ze kunnen stuk voor stuk behalve hun bedoelde, positieve (gewenste) effecten óók ongewenste effecten hebben. Juist onder de conjunctuur van de jaren tachtig en naar

verwachting ook de jaren negentig, waarin de werkloosheid aanzienlijk is en blijft en waarin de niveaus van de sociale voorzieningen lager zijn dan voorheen, wakkert onderwijsstimulering naast onderwijsdeelname onvermijdelijkerwijs ook de onderwijsconcurrentie tussen maatschappelijke groeperingen aan. Gevolgen: globale expansie van onderwijsdeelname, diploma-inflatie, verdringing op de arbeidsmarkt, verdere meritocratisering van de samenleving langs formeel-educatieve lijnen en criteria. De sociale minima zullen in die verhevigde *rat race* gemakkelijk het onderspit delven en eerder op grotere afstand worden gezet, dan dat zij op de maatschappelijke koplopers of zelfs het brede peloton zullen inlopen. Verdere verdringing, meer werkloosheid en sterkere stigmatisering – *school failures* staan op een lijst van risicogroepen in EEG-landen al naast seropositieven en drugsverslaafden; ik verzin dit niet! – zijn dan hun deel.

Dát is de potentiële, maar in principe inherente tragedie van zulk beleid. Het is moeilijk er een constructieve moraal aan te ontlenuen. Die omstandigheid kan verklaren waarom de gememoreerde feiten en inzichten, die gezinszins nieuw zijn, telkens weer uit het wetenschappelijke en publieke debat wegzakken. M. Young, I. Berg, en bijvoorbeeld G. Bachman hebben al lang geleden op de onbedoeld negatieve, voor sociale minima tragische gevolgen van althans sommige vormen van onderwijsstimulering gewezen. "The myths perpetuated about society's need for highly educated citizens work to the disadvantage of less-educated people", concludeerde Berg (1969, p. 49-50). En Bachman schreef over de specifieke *anti-dropout campaign* rond 1970 in de Verenigde Staten: "By calling (dropout) a problem we may actually be helping to make it so. (...) The greatest problem for the dropout may not be the education that is lost, but rather the stigma that is acquired" (Bachman, 1972, p. 60). Ook andere, gangbare legitimeringen van onderwijsstimulering zijn door empirisch onderzoek aangetast. Tussen onderwijsdeelname en economische groei kan geen eenvoudige, laat staan causaal verband meer worden aangenomen. En in samenhang daarmee is aangetoond, dat economische ontwikkeling niet noodzakelijkerwijze een verhoging van kwalificatie-eisen aan de beroepsbevolking met zich mee brengt. De devaluatie van de

Nederlandse MAVO- en LBO-diploma's sedert 1968 kan slechts ten dele worden verklaard uit 'harde' veranderingen in de functie-eisen in het arbeidsbestel; voor een ander, belangrijk deel moet de oorzaak ervan worden gezocht in mechanismen als boven (kort) aangeduid.

Deze inzichten druisen in tegen bij ons allen levende voorstellingen en idealen, en ze vinden moeilijk ingang in onze discussies. De kern van hun onaanvaardbaarheid ligt in hun sceptische strekking: ze hebben geen positieve moraal. Het feit, dat onderwijsbeleid onbedoelde, externe en voor zijn doelgroep zelfs averechtse interne effecten kan hebben, en in sommige gevallen ook metterdaad heeft, is zo desoriënterend en onwelkom, dat wij het onwillekeurig schuwen of, eenmaal gehoord of gelezen, onbewust vergeten. Ten onrechte. Juist in onze tijd moeten discussies over onderwijsbeleid en onderwijsstimulering met deze verschijnselen en met het tragische dilemma dat eruit voortvloeit rekening houden. Niet om de weg vrij te maken voor een melancholiek quietisme of quasi-liberaal conservatisme, maar wel om onderwijsstimulering óf andere vormen van beleid ten gunste van sociale minima een meer solide basis te geven. Dat het zeer moeilijk is om externe en onbedoelde effecten van onderwijsstimulering vooraf te onderkennen, te taxeren en te beheersen, doet aan de noodzaak ervan niets af.

Voor wie daarin belang stelt zou daarnaast mijn aanbeveling zijn om voorlopig, zolang en voor zover potentiële negatieve gevolgen niet zijn doorgrond en afgeschermd, ook met onderwijsbeleid ten aanzien van werklozen, bijstandstrekkers en andere sociale minima terughoudend te zijn en om toch vooral te blijven proberen ze bij te staan met wat ze het meeste nodig hebben: werk. De problemen die met het scheppen en (of) verdelen van betaald en volwaardig werk én met de verdeling van inkomens gemoeid zijn, zijn groot. Maar dat is geen goede reden om ze naar het onderwijs te verschuiven.

Noten

1. Dit laat invloeden van technologische en maatschappelijk-organisatorische aard onverlet. Naïevelijk werd en wordt *upgrading* nog wel opgevat als alléén het gevolg van ontwikkelin-

gen in technologie (werkzaamheden worden steeds 'moeilijker') en produktieverhoudingen (sociale structuur en context van arbeid worden complexer). Deze technologisch-materialistische opvatting blijkt echter geen voldoende verklaring voor alle *upgrading* verschijnselen. Hier gaat het om juist die aspecten van *upgrading* die niet kunnen worden begrepen op grond van de naïeve these.

2. Vergelijk de geschiedenis van de volwasseneneducatie, de verdringing van *drop outs* door (LBO-)gediplomeerden in het Kort MBO, of de verdringing van HAVO- door VWO-gediplomeerden in het HBO.

Literatuur

- Bachman, J. G., Anti-dropout campaign and other misanthropies. *Society*, 1972, 9, 4-6, 60.
- Berg, I., Rich man's qualifications for poor man's jobs. In: P. B. Horton & G. R. Leslie (eds.), *Studies in the sociology of social problems*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971 (297-307) (oorspronkelijk 1969).
- Collins, R., *The credential society*. An historical sociology of education and stratification. New York: Academic Press, 1979.
- Dronkers, J., De bijdrage van de groei in onderwijs-deelname aan de economische groei 1960-1980. *Mens en Maatschappij*, 1988, 63, 44-63.
- Hartog, J., Grenzen aan het herverdelingsbeleid. Een reactie. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 270-274.
- Leune, J. M. G., Onderwijs, scholing en de minima. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 260-269.
- Rottenberg, S., Licensing, occupational. *International Encyclopaedia of Social Science*. London etc.: MacMillan/Free Press, 1968 (volume 9, 283-285).
- Vrooman, J. C. & J. Dronkers, *Onderwijsselectie als concurrentie tussen maatschappelijke groepen*. Amsterdam: SISWO, 1984.
- Young, M., *The rise of the meritocracy 1870-2033*. An essay on education and equality. Harmondsworth: Penguin, 1961 (oorspronkelijk 1958).

Curriculum vitae zie: *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, p. 486.

Manuscript aanvaard 15-11-'88

Onderwijsstimulering en de minima Een reactie op De Vries

J. HARTOG

Universiteit van Amsterdam

J. M. G. LEUNE

Erasmus Universiteit Rotterdam

Meer onderwijs kan, onder bepaalde omstandigheden, de sociaal-economische positie van de minima verslechteren in plaats van verbeteren, aldus De Vries. Dat komt volgens hem omdat meer onderwijs leidt tot diploma-inflatie, verdringing op de arbeidsmarkt, stijging van opleidingseisen ('upgrading') en een toenemend belang van diploma's op de arbeidsmarkt ('credentialling'). Van deze effecten zijn minima méér de dupe dan burgers die behoren tot de categorieën modaal of hoger, zo houdt De Vries ons voor. De vraag rijst of De Vries het pendant van zijn stelling zou willen verdedigen: minder onderwijs leidt tot een verbetering van de maatschappelijke positie van de minima. Dat zo'n stelling onhoudbaar is blijkt bijvoorbeeld uit de samenhang tussen diploma bezit en werkloosheid. De zwakste posities op de arbeidsmarkt worden bezet door ongeschoolden; dit zal in toenemende mate het geval zijn. Onderscheid moet worden gemaakt tussen meer (of minder) onderwijs van de minima ten opzichte van hun uitgangssituatie en meer (of minder) onderwijs ten opzichte van andere, hoger gewaardeerde, sociale strata. Het is denkbaar dat in het ene opzicht sprake is van positie-verbetering (bijv. in geval van intergenerationale mobiliteit) terwijl er in ander opzicht sprake is van positie-verslechtering. Dit laatste behoeft niet een causaal effect

van onderwijsstimulering te zijn. Processen als 'upgrading' en 'credentialling' zijn veeleer het resultaat van economisch-technologische ontwikkelingen dan van diploma-inflatie. Met andere woorden: zij voltrekken zich ook zonder dat er veranderingen optreden in (de benutting van) het onderwijs.

Indien diploma's op de arbeidsmarkt meer en meer als selectie-criteria fungeren en indien de waarde van diploma's als gevolg van een toeneming van het aantal gediplomeerden geleidelijk afneemt, dan wordt de noodzaak van een onderwijsstimuleringsbeleid ten dienste van kinderen uit het lagere sociaal-economisch milieu o.i. eerder groter dan kleiner. Het alternatief is een vergroting van sociale ongelijkheid.

Wij zijn het met De Vries eens dat het inkomensprobleem van de minima niet primair en ook niet eenzijdig mag worden gedefinieerd en gediagnosticeerd als een vraagstuk van onderwijsbeleid. Dit neemt niet weg dat middels onderwijsbeleid (zij het een bescheiden) bijdrage kan worden geleverd aan een vermindering van sociaal-economische ongelijkheid.

Curricula vitae

J. Hartog, zie: *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, p. 274.

J. M. G. Leune, zie: *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, p. 268.

Manuscript aanvaard 13-1-'89

Impressies van het tweede 'International Congress for School Effectiveness' van 4 tot 6 januari 1989 te Rotterdam

De vele bijdragen aan het tweede ICSE-congres waren zeer divers van aard. Zowel die veelheid als die diversiteit maken het voor mij moeilijk om een nauwkeurig beeld te schetsen van het volledige gebeuren. Het spreekt vanzelf dat ik niet alle paper-presentaties heb kunnen bijwonen. Ik heb een paar zeer persoonlijke keuzen moeten maken. Allereerst besloot ik geen presentaties van Nederlandse collega's te bezoeken. Die collega's kan ik nog vaak genoeg aanhoren en van hun resultaten kan ik relatief makkelijk kennisnemen.

Ik heb dus verhalen van buitenlanders angehoord. Amerikanen en Canadezen doen het met grapjes. Ze gebruiken veel sheets, daardoor ligt hun tempo hoog. Om op adem te komen hebben ze gelukkig vaak ook een of twee sheets met een cartoon. In het algemeen is hun presentatie prima, ook wanneer ze inhoudelijk weinig nieuws te vertellen hebben of met veel oude koek komen aandragen. Een van de hoofdspreeksters meende zelfs ons te moeten vertellen dat leren een dynamisch, en geen statisch proces is!

Mijn voorkeur ging vooral uit naar die presentaties waarin werd gerapporteerd over ervaringen met programma's die waren gericht op het verhogen van de effectiviteit van scholen. Opvallend was dat op de ene dag iemand zeer boeiend en overtuigend vertelde hoe goed alle scholen verbeterd waren sinds de spreker en zijn team daar de leer van de effectieve school hadden gepredikt. Het ene sheet met stijgende grafieken en histogrammen tuimelde over het ander. Een dag later woonde ik een andere, eveneens boeiende lezing bij, maar daar vertelde de spreker dat het in zijn district allemaal

minder voorspoedig verliep. Enkele scholen waren na de genomen maatregelen zelfs in kwaliteit gedaald. Is het toeval dat de optimistische verhalen afkomstig waren van beleidsfunctionarissen en de meer pessimistische verhalen van evaluerende onderzoekers?

Uit Canada kwam een enthousiast doch realistisch verhaal: kwaliteitsverbetering van scholen gaat niet vanzelf. Het kost minstens drie jaar – een andere spreker noemde een termijn van vijf jaar – en onderweg kan er binnen het team, of tussen school en bestuur zoveel onenigheid ontstaan, dat het zelfs aanbeveling verdient eerst een cursus conflictbeheersing te gaan volgen alvorens een school tot effectiever gedrag te bewegen. *Want verbeteren wil bijna iedereen, maar veranderen wil niemand!* Daarom is een crisis tijdens de rit bijna niet te vermijden.

De onderzoekers en practici verschilden van mening hoeveel 'speerpunten' tegelijk kunnen worden aangepakt bij het verbeteren van een school. Sommigen spraken, op grond van eigen ervaringen – de bekende harde leer-school – van één aandachtspunt tegelijk, anderen durfden er wel twee of drie aan. Van belang is wellicht ook de omvang van de school, want voor elk verbeteringsdoel moet een aparte taakgroep (task force) in het leven worden geroepen. Sommige paperschrijvers die niet spraken vanuit concrete implementatieervaringen, zagen meer heil in een 'holistische' benadering en richtten zich op de 'hele' school. Zij wilden ook veel meer dan een in hun ogen beperkt (narrow) beleid, dat vooral gericht was op het verhogen van toetsresultaten. Duidelijk is dat de organisatoren vogels van diverse pluimage een plekje binnen het congres hadden gegund. Behalve de bekende discussies tussen holisten en incrementalisten, waren er natuurlijk ook discussies over de voor- en nadelen van kwantitatief of kwalitatief, of liever gezegd niet-kwantitatief onderzoek. Er is in een van de sessies zelfs een fel debat gevoerd over de (on)mogelijkheid van effectief onderwijs in een politiek zeer roerig gebied als Noord-Ierland.

Op grond van mijn ervaringen met het eerste

ISCE-congres, vorig jaar in Londen, had ik het vermoeden bij de andere onderwerpen weinig nieuws te zullen horen. Het bezoeken van plenaire bijeenkomsten, gesprekken met collega's en het lezen van papers heeft bevestigd dat mijn vermoeden in hoge mate juist was. Uitkomsten van belangrijk nieuw buitenlands onderzoek naar effectieve scholen zijn er bij mijn weten niet of nauwelijks gepresenteerd. Dat betekent dat de empirische basis van de 'effectieve-school-beweging' beperkt blijft tot een klein aantal zeer bekende studies. Jammer.

Terwijl het aantal school-effectiviteitsstudies beperkt blijft, neemt de omvang van het aantal kritische artikelen en papers over de methodologische kwaliteit alsmaar toe. Een trend waaraan het bijeen roepen van dit soort congressen een belangrijke bijdrage levert. Immers, het kost veel tijd, geld en menskracht om een omvangrijke studie naar de verschillen in kwaliteit van twintig, vijftig of honderd scholen uit te voeren. Daarentegen kost het weinig moeite en vaak nog minder fantasie om zeer kritisch ogende kanttekeningen bij verricht onderzoek te plaatsen. Altijd goed genoeg voor een paper, en de produktie van een paper vormt steeds vaker de noodzakelijke voorwaarde voor het gesubsidieerd bezoeken van een buitenlands congres.

Ik zal niet bestrijden dat het uitoefenen van kritiek een nuttige functie van het wetenschappelijke forum is. De hoeveelheid kritische artikelen, papers en hoofdstukken is thans echter uitgegroeid tot wellicht het honderdvoudige van het aantal studies waarop kritiek wordt uitgeoefend. Kunnen we die studies, o.a. van Rutter c.s. en van Mortimore c.s. nu op de schroothoop gooien of niet? Desgevraagd wilde een van de key-note speakers zijn hand niet meer in het vuur steken voor het onderzoek van Rutter uit 1979, maar was daartoe nog wel bereid in het geval van het meer recente (1988) onderzoek van Mortimore. Mortimore heeft echter meegedaan aan het onderzoek van Rutter. Geschrokken van de eerdere kritiek heeft het team van Mortimore zijn onderzoek veel breder opgezet, onder meer door een groter aantal scholen te onderzoeken en andere statistische technieken toe te passen. Het onderzoek leverde meer signifi-

cante uitkomsten op dan de studie "Fifteen thousand hours," maar geen van de belangrijkste bevindingen van Rutter's intensieve studie werd weerlegd. Integendeel, zij kregen een nieuwe onderbouwing. Misschien is dit een les voor de critici. Want welk resultaat hadden de critici anders kunnen verwachten. Toch niet de weerlegging van de zeer voor de hand liggende uitkomsten van de school-effectiviteitsstudies?

Voor volgend jaar staat alweer het derde ICSE-congres op het programma. Jeruzalem zal dan gastvrijheid bieden. Ik vraag me af of het niet wat te veel van het goede is om elk jaar te congresseren. Het onderwerp is te belangrijk om de belangstelling ervoor in korte tijd te smoren door een proces van overvoering. Ook de opzet zou nog eens kunnen worden overwogen. Hoort een presentatie van een spreadsheet-programma voor verzuimregistratie thuis op zo'n congres? Wat is de beste formule om de kennisoverdracht van wetenschap naar praktijkveld te realiseren? Een volgend congres zou zich mijns inziens dienen te beperken tot wetenschappelijke presentaties, waarin een goed evenwicht wordt gevonden tussen het presenteren van nieuw onderzoek, theorieontwikkeling, kritische artikelen en secundaire analyses, en de (wetenschappelijke) evaluatie van pogingen de effectieve-schooltheorie in praktijk te brengen. Vaststellen wat de kenmerken van effectieve scholen zijn is één ding, scholen effectiever maken is een zeer interessant ander verhaal.

Laat ik eindigen met een in lof verpakt puntje van kritiek. Ondanks enkele tegenvalende sprekers heb ik tijdens het Rotterdamse congres voldoende boeiende lezingen aangehoord, die maken dat ik er met genoegen op terug zie. De organisatie was over het algemeen voortreffelijk geregeld. De locatie vlak bij het centraal station leek goed gekozen, maar bleek achteraf, gezien het grote aantal deelnemers, te klein. Daardoor kregen de lunchpauze's meer het karakter van een overdekte picknick.

M. J. de Jong
(Erasmus Universiteit Rotterdam)

W. Lempert,

Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen, 1988, 104 pag., ISBN 3-87964-263-X.

In de reeks 'Neue pädagogische Bemühungen' verscheen onlangs als Band 99 een publikatie over een thema, waaraan in ons land door wetenschappers nog weinig aandacht wordt besteed. Gezien de ontwikkeling naar tripartisering, de toenemende belangstelling voor beroepsgericht onderwijs, volwassenen-educatie en her- en bijscholing alsmede medezeggenschap en ethische vragen in het bedrijfsleven (corporate ethics) zou dit evenwel de komende tijd wel eens kunnen gaan veranderen.

De auteur Lempert heeft zich in het verleden intensief bezig gehouden met het onderwijs voor werkende jongeren in school-en-bedrijf en het beroepsonderwijs. De laatste jaren is zijn interesse meer verschoven naar de problematiek van de jongvolwassenen. In de onderhavige studie baseert hij zich onder meer op recent onderzoek van het Max-Planck-Institut für Bildungsplanung te Berlijn van Edding, Leschinsky en zichzelf. Deze onderzoekers staan in een traditie waarvan ook Rolff, Klafki en tot op zekere hoogte Blankertz exponenten zijn. De studie is helder van opzet, zij het af en toe wat schematisch. De aanleiding vormde de respons op een drietal lezingen die de schrijver hield in het kader van een bijscholingscursus voor godsdienstleraren in het beroepsonderwijs: Berufsschulen in het kader van het Duitse leerlingwezen, in de 'progressieve' deelstaat Nordrhein-Westfalen. Door deze impuls wordt in de op rijke ervaring, empirisch onderzoek en een brede literatuurstudie gebaseerde beschouwing de sowieso bij Lempert aanwezige idealistische en op emancipatie gerichte grondtoon licht medegekleurd, het sterkst in de korte inleiding en het nawoord. De studie bestaat uit drie hoofdstukken.

In het eerste hoofdstuk geeft Lempert een definitie van het begrip 'moralische Urteilsfähigkeit' en beschrijft hij hoe dit vermogen zich bij kinderen, jongeren en jong-volwassenen ontwikkelt, welke sociale voorwaarden en omstandigheden de ontwikkeling in positieve zin bevorderen en welke remmend werken. Na met name te hebben gerefereerd aan Rawls, Habermas, Piaget en Kohlberg omschrijft hij het begrip moreel oordeelsvermogen als het ver-

mogen om voor sociale conflicten oplossingen te vinden waarover alle betrokkenen en getroffen en het min of meer eens kunnen worden (primair dus consensus-georiënteerd in plaats van succes-georiënteerd). Uitvoerig wordt weergegeven hoe, met welke argumenten, jongeren reageren op een gevalbeschrijving die het probleem behelst van de wettelijke zwijgplicht van de Betriebsrat, de werknemervoorzitter van een ondernemingsraad, bij een noodzakelijke inkrimping van een bedrijf. Hoe dient de Betriebsrat volgens hen te handelen in de richting van de werknemers van het bedrijf, de Belegschaft? Bij hun onderzoek vonden Lempert c.s. drie niveaus van reacties: een pre-conventioneel of egocentrisch, een conventioneel of sociocentrisch en een post-conventioneel of evenwichtig niveau van moreel oordeelsvermogen. Op pagina 31 worden uiteindelijk, nadat de auteur uitgebreid is ingegaan op relevante literatuur en dito onderzoek, vijf onderscheiden positieve omstandigheden voor de ontwikkeling van het moreel oordeelsvermogen en een typering van de overgang naar respectievelijk het conventionele en post-conventionele niveau in een ontwikkelings-schema geplaatst, tesamen met de per omstandigheid en niveau dominante soorten verwerkingsprocessen tussen persoon en omgeving. De keuze van de twee overgangen volgt min of meer logisch uit de pedagogische doelgroepen waarop Lempert c.s. zich richten, de tweede fase van het voortgezet onderwijs (Sekundarstufe II) en de jong-volwassenen. Lempert besteedt vooral aandacht aan de verschillende varianten van de sociale omstandigheden op het conventionele niveau en de betekenis ervan voor de overgang naar het post-conventionele niveau. In alle drie de hoofdstukken wordt de theoretische verhandeling steeds 'geïllustreerd' aan de hand van kwalitatief-empirische onderzoeksgegevens. Ook wordt af en toe verwezen naar een bijlage waarin de reacties van drie jonge Facharbeiter (geschoolde werknemers) op het dilemma van de werknemervoorzitter van de ondernemingsraad worden beschreven. De wijze van reageren van elk van hen is min of meer typerend voor één van de drie onderscheiden niveaus.

In het tweede hoofdstuk wordt ingegaan op het effect van het werk en de opleiding in de bedrijven op de ontwikkeling van het morele oordeelsvermogen. Lempert wijst in deze context onder meer op de beroeps pedagogische doelstelling mondigheid en een arbeidspolitiek perspectief als humanisering van de arbeid en democratisering binnen de bedrijven. Hoe wordt in bedrijven de oriëntatie van jongeren en jong-volwassenen beïnvloed? Met welke ethische problemen wordt men daar geconfronteerd en hoe

gaat men daar mee om? Hoe is de samenhang met 'vor- und ausserberuflichen' invloeden, etc.? De van origine socioloog Lempert heeft hier behalve voor stratificatie ook oog voor de 'ethische segmentering' tussen en binnen verschillende sferen van levensterreinen (bijv. die van de wereld van de arbeid, die van de politiek en die van het gezin), waarbinnen de spelregels niet alleen inhoudelijk, doch ook naar niveau nogal uiteenlopen.

In het laatste hoofdstuk komt het beroepsonderwijs aan de orde. Lempert vraagt zich af, wat hier voor het op realistische wijze bevorderen van het ethisch bewustzijn en het dienovereenkomstig *handelen* de mogelijkheden en de grenzen zijn. In dit hoofdstuk neemt de schrijver duidelijk stelling en formuleert enkele aanbevelingen voor het beleid, met name op het niveau van het curriculum, ook voor de lerarenopleiding (inclusief de opleiders en begeleiders in bedrijven). Hij wijst onder meer op het belang van de profielendiscussie, het verschil tussen volletijd beroepsonderwijs en het leerlingwezen-in-zijn-klassieke-vorm alsmede het politieke karakter van de onderwijs- en arbeidssituatie.

Voor veel jongeren wordt de oriënteringscrisis momenteel verscherpt. De traditionele 'Tugendlehre' is ineffectief geworden, de instrumentele gerichtheid daarentegen wel zeer dominant. Veel jongeren krijgen volgens Lempert onvoldoende gelegenheid zich in een pedagogisch-vriendelijk klimaat met levensvragen bezig te houden en specifieke deskundigheid en strategische vaardigheid te ontwikkelen om de eigen levenssituatie actief mee vorm te geven.

Met deze studie in brochure-vorm wil Lempert de leraren van dienst zijn bij hun bijkans sisyphus-achtig pogen jongeren bij de ontwikkeling van hun moreel oordeelsvermogen te helpen. Het resultaat is een belangwekkende en leesbare beschouwing over een indringende problematiek.

M. Santema

A. G. Bus en S. J. Pijl (red.), *Diagnostiek en Leerlingbegeleiding*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1988, 150 pag., f39,90, ISBN 90 265 0829 8.

De bundel *Diagnostiek en Leerlingbegeleiding* is samengesteld naar aanleiding van een symposium over het onderwerp tijdens de ORD van 1987. In totaal zijn elf bijdragen opgenomen en twee commentaren. De bijdragen worden geleverd door medewerkers van het RION (6), het CITO (2), de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde Groningen (2), en door de Stichting Centrum voor

Onderwijsonderzoek Amsterdam (1). De commentaren worden geleverd door A. van der Leij en J. Rispens, hoogleraren Orthopedagogiek.

Bus en Pijl stellen in het voorwoord dat het overgrote deel van de bijdragen te typeren valt als onderzoek dat gericht is op de procedurele aspecten van de diagnostiek zoals de zorgvuldigheid, de rationaliteit van instrumentenkeuze, de wijzen van oordeelsvorming en rapportage.

De redacteurs plaatsen voorts al enkele kanttekeningen bij de navolgende onderzoeksverslagen. Ten eerste kan de vraag naar de aard en de kwaliteit van procedures niet of nauwelijks een antwoord geven op de vraag of de conclusies en aanbevelingen van de diagnosticus juist zijn en wat het belang is voor de praktijk. Ten tweede stellen de inleiders de veelgebruikte onderzoeksmethode ter discussie (simulaties en indirecte bevraging) en met name wordt gerefereerd aan mogelijke problemen met betrekking tot de ecologische validiteit van de onderzoeken. In dit verband merken zij op dat de onderzoeksresultaten met terughoudendheid moeten worden geïnterpreteerd en dat ze geen solide basis vormen voor al te stellige uitspraken over de kwaliteit van de diagnostiek. Met deze 'scope and limits' heb ik de diverse onderzoeken gelezen. Ik geef een algemene indruk.

Pijl concludeert in zijn openingsartikel dat het inhoudelijke kennisbestand over diagnostiek en leerlingbegeleiding (zeer) beperkt is, te merken aan de elkaar tegensprekende theorieën en aan een gebrekkig instrumentarium. Deze conclusie lijkt me overtrokken. De laatste jaren heeft het onderzoek naar problemen in het leren van de basisvaardigheden (lezen, schrijven, rekenen) vele bruikbare instrumenten (toetsen en programma's) opgeleverd. De moeilijkheid zit eerder in de toegankelijkheid van alle kennis en kunde. Universiteiten, schoolbegeleidingsdiensten, PABO's en scholen ontbreekt het mijns inziens aan een infrastructuur voor een vlotte doorstroom van de aanwezige kennis.

Na de algemene bijdrage van Pijl volgt een aantal artikelen dat zijn pretenties duidelijk buiten de 'scope and limits' van de redacteurs legt. De bijdragen van Janssens over evaluatieprocedures van leerkrachten, van Span over professioneel beslissingsgedrag van leerkrachten, van C. J. W. Meier over leerkrachtkenmerken en verwijzing naar speciaal onderwijs, van Kruizinga en Bus over het redeneren van schoolbegeleiders en tot slot, van Van IJzen-doorn en Pijl over plaatsingsbeslissingen, laten weinig heel van de vaardigheden van leerkrachten en schoolbegeleiders.

Ik ben met hen óók van mening dat er nogal wat schort aan de opleiding van leerkrachten en schoolbegeleiders en dat de stand van de wetenschap beperkingen oplegt, maar zelfs in (bijna) ideale omstandigheden ter zake, zal onderzoek uitwijzen dat veel nog niet deugt. Voorts is het zo, dat de praktijk van alledag doorgaans een veel gunstiger beeld

geeft, zoals we ook weten dat het overgrote deel van de leerlingen gewoon leert, ondanks de leerkracht en de methode. Zonder de goede bedoelingen van de diverse auteurs in twijfel te trekken, hebben de genoemde onderzoeken mijns inziens dan ook iets weg van vrijblijvende dataverzamelingen. Zo ontbreekt het in deze bundel aan constructieve voorstellen om de problemen op te lossen. Het wijst tevens op een van de nadelen van het samenstellen van dergelijke 'readers': doorgaans is er nauwelijks sprake van onderlinge afstemming van de bijdragen en ze kunnen een eenzijdig beeld oproepen over de benadering van het onderwerp, alsook over de presenties van de onderzoekers. Voor het zelfvertrouwen van enkele betrokkenen, zoals leerkrachten en schoolbegeleiders, lijkt me de bundel in deze vorm minder geschikt.

J. Hamers

P. v.d. Broek, T. E. Dolle-Willemsen, A. M. van der Dussen, H. J. van Helden, J. Vedder (red.), *Leren in praktijk*. Naar een opleidingsdidactiek met de onderwijspraktijk als toetssteen. SVO, VULON, 's-Gravenhage, 1987, 209 pag., f38,-, ISBN 90 6472 115 7.

Na lezing van het verslag van de in 1987 gehouden VULON-conferentie onder de titel 'Leren in praktijk', resteert de waarneming dat het boek in kort bestek bijna niet bespreekbaar is. Het congresverslag bevat zeer uiteenlopende bijdragen, zowel wat betreft inhoudelijke relevantie, wetenschappelijke kwaliteit als ook redactioneel niveau.

Voor lezers die niet in de gelegenheid zijn de literatuur over opleiding en nascholing van leraren systematisch bij te houden bevat het boek enkele interessante onderdelen. Te noemen zijn in dit verband bijvoorbeeld de bijdrage van F. K. Kievit over de ouder wordende leraar en het uitermate helder en overtuigend gestelde praktijkverslag van C. Braakman-Meuffels, werkzaam op het Bureau Maatschappelijk Werk van de Gemeente Utrecht en belast met de personeelsbegeleiding van onderwijsgeven. Ook de bijdrage van J. Peters en J. Vedder verdient hier vermelding, zij het dat hun beschrijving van een viertal opleidingsparadigmata sterk doet denken aan een artikel dat Ken Zeichner in 1983 publiceerde in het Journal of Teacher Education onder de titel 'Alternative paradigms of Teacher Education' (1983, 3, p. 3-9). Terecht stellen de auteurs dat het op dit moment ontbreekt aan een opleidingsparadigma waarin de sterke kanten van de vaardigheids-georiënteerde benadering, de cog-

natief-georiënteerde benadering, de op onderzoekend handelen georiënteerde benadering en de ontwikkelings-georiënteerde benadering, worden geïntegreerd. Een belangrijke wenk aan onderzoekers van het opleidingsonderwijs.

Naast voornoemde, meer theoretisch onderbouwde bijdragen, bevat het congresverslag (te recht) rapportages uit de praktijk van de lerarenopleiding en in zeer beperkte mate worden bevindingen van onderzoek gemeld. Opzienbarende nieuwe inzichten, ervaringen of theorieën treft men niet aan. Het feit dat het boek zich in dit opzicht kenmerkt door enige saaiheid, bemoeilijkt het aandachtig bij de tekst blijven, zeker wanneer daarbij ook nog met uitzonderlijk grote regelmaat over typefouten moet worden heengelezen en de verbazing moet worden overwonnen bij uitspraken als deze: "Nascholing kan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een maatschappelijk verantwoordde professionele opleidingsdidactiek stoelend op de beroepsactiviteiten van de leraar in de dagelijkse praktijk van de school" (p. 15). Of deze: "Leidt rekening houden met subjectieve theorieën tot ontwikkelingen in de zin van flexibilisering van het onderwijs, eigen studieroutes kiezen e.d. alsook het aankweken van bereidheid om te reageren op maatschappelijke ontwikkelingen?" (p. 17).

Met f38,- op zak zou ik iets anders aanschaffen. Dit boek bevat te weinig nieuws en is redactioneel ronduit slecht verzorgd.

H. W. A. M. Coonen

J. Neuvel, M. E. Otten & D. J. Bos, *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs*. Een omschrijving en een evaluatie. SVO-reeks. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, 229 pp., f47,50, ISBN 90 0907 3 /NUGI 724.

Op veel Jenaplan- en Freinetscholen wordt in het aanvankelijk leesonderwijs een benadering gevolgd die bekend staat als Functioneel Aanvankelijk Lezen (FAL). In dit type leesonderwijs wordt zoveel mogelijk aangesloten bij de taal en ervaring van kinderen. Op basis van verhalen die de kinderen bij hun tekeningen vertellen, worden teksten samengesteld. Deze teksten worden gelezen en besproken, en met de zinnen en woorden eruit worden oefeningen gedaan om de technische leesvaardigheid te stimuleren. In de hoofdstukken 3 en 4 komen enige varianten op deze benadering ter sprake. De auteurs hebben zich daarbij niet beperkt tot de Nederlandse situatie. In hoofdstuk 3 worden buitenlandse voor-

beelden behandeld, zoals de Engelse methode "Breakthrough to Literacy" en de "Language Experience Approach" in de Verenigde Staten.

In de inleiding komen de voordelen van FAL ter sprake. Omdat ruimschoots ervaring wordt opgedaan met de communicatieve functie van geschreven taal, zou een 'actievare op de betekenis van teksten gerichte instelling' tot ontwikkeling komen. Hierdoor zou de kans op achterstanden verkleinen, met name bij zogenaamd kansarme leerlingen met een thuisomgeving waarin weinig ervaring kan worden opgedaan met de functie van lezen en schrijven.

Ondanks de lange traditie van dit type leesonderwijs op Jenaplan- en Freinet-scholen en een groeiende interesse voor deze aanpak op reguliere basisscholen (zie bijvoorbeeld de recent uitgebrachte methode "De Balans") is weinig bekend over de effecten van dit type leesonderwijs. Interessant is dan ook het tweede deel van de studie, waarin de resultaten van onderzoek ter sprake komen. In hoofdstuk 5 worden de resultaten van buitenlands onderzoek samengevat. In hoofdstuk 6 wordt gerapporteerd over een Nederlands onderzoek naar FAL.

Uit dit onderzoek op tien Jenaplan- en Freinet-scholen komen geen aanwijzingen voor de verwachte voordelen van FAL. Na een jaar leesinstructie zijn de leerlingen die FAL krijgen achter bij leerlingen die met Veilig leren lezen of Letterstad les krijgen, en na drie jaar zijn er geen verschillen ten voordele of ten nadele van FAL. Op basis van post hoc analyses wordt gesuggereerd dat de achterstanden na één jaar te maken hebben met de tijd die aan systematisch cursorische activiteiten wordt besteed. Naarmate dit soort activiteiten vaker plaatsheeft, zou de kans op achterstanden kleiner zijn (p. 184).

Het onderzoek heeft een aantal beperkingen. Ten eerste is de vraag of de achterstanden na één jaar niet veel groter waren geweest als striktere criteria waren gehanteerd bij de selectie van scholen. Doordat de onderzoekers ervoor gekozen hebben zoveel mogelijk varianten in de steekproef op te nemen

(p. 175), is de groep scholen die aan dit onderzoek deelnam, nogal divers van samenstelling. Uit de beschrijvingen in hoofdstuk 4 blijkt dat het onderwijs op een deel van de proefscholen slechts marginaal verschilt van het meer gangbare leesonderwijs. Op deze scholen worden weliswaar teksten geschreven, maar wordt daarnaast een systematisch-cursorische aanpak gevolgd. Het is dan ook niet uitgesloten dat het onderzoek een veel ongunstiger beeld had opgeleverd, als het was uitgevoerd onder scholen waar strikt in het kader van eigen teksten wordt geoefend.

Verder vraag ik mij af of Neuvel e.a. er voldoende in geslaagd zijn de hypothese te toetsen dat onder invloed van FAL 'een actievare op de betekenis gerichte instelling' tot ontwikkeling komt. Om de leesvorderingen te bepalen is testmateriaal gebruikt dat is afgestemd op het gangbare leesonderwijs. Het is niet uitgesloten dat hierdoor eventuele voordelen van FAL niet uit de verf zijn gekomen (zie ook Bus & Suurd, in druk). De auteurs stellen dat het niet mogelijk was onderzoek te doen naar de vermeende effecten op de leeshouding, omdat een geschikt en betrouwbaar instrumentarium ontbrak (p. 202). Mijn indruk is dat de auteurs geen toetsbare hypothesen hebben geformuleerd.

Alles bijeen genomen vind ik in deze studie vooral de uitgebreide beschrijvingen van de verschillende varianten op FAL interessant. Daaruit blijkt dat ondanks een gemeenschappelijk uitgangspunt de uitwerking zeer divers kan zijn. Het theoretisch en empirisch deel van de studie stelt teleur, met name omdat daaruit geen nieuwe inzichten komen met betrekking tot de verwachte voordelen van dit onderwijstype.

A. G. Bus

Bus, A. G. & Suurd, T. Leren lezen aan de hand van zelfgemaakte teksten. Een evaluatieonderzoek in de natuurlijke setting. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, in druk.

Eindcongres Project Onderwijs en Sociaal Milieu

Op 5 oktober 1989 zal te Rotterdam het eindcongres over het project Onderwijs en Sociaal Milieu worden gehouden.

Als belangrijkste thema's zullen aan de orde komen: de resultaten en opbrengsten van het O.S.M.-project en de betekenis hiervan voor het onderwijsvoorrangsbeleid.

Voor nadere informatie en inschrijving: Project Onderwijs en Sociaal Milieu, p/a Rotterdamse School Advies Dienst, Postbus 81194, 3009 GD Rotterdam.

Colloquium Religieuze Opvoeding in de Nederlanden

Het najaarscolloquium van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs, georganiseerd door de sectie Theoretisch en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam, zal plaatsvinden op 24 november 1989.

In vier lezingen wordt aandacht besteed aan thema's uit de geschiedenis van de geloofsoverdracht binnen verschillende kerken en in gezin, school en jeugdorganisaties in Nederland en Vlaanderen, 16e-20ste eeuw.

Voor nadere informatie: Sectie Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam; tel.: 020-548 6957.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
14e jaargang, nr. 1, 1989

Wendingen in een levensloop. Afscheidscollege door M. A. J. M. Matthijssen

Schoolproblemen en weglopen, door H. Angenent en B. Beke

Moraliteit en politieke attitudes bij jongeren. Een bijdrage aan de politieke pedagogiek, door M. H. van IJzendoorn

Temperament en disciplineren, door J. M. A. M. Janssens, A. W. H. Jansen en J. M. Schep

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 1, 1989

Het kind breëduut gemeten, door R. de Groot
Meten in perspectief, door J. M. A. Riksen-Walraven

Temperamentsverschillen bij kinderen (II), door G. A. Kohnstamm

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 2, 1989

Rekenen met groei, door C. J. W. Meijer, S. J. Pijl en L. J. L. M. Kramer

De expansie van het speciaal onderwijs in Nederland, door R. de Groot en H. Menkveld

Simpele oplossingen voor een complexe problematiek, door J. T. A. Bakker en J. J. Dumont

Groei van het (v)so en beleid, door A. J. Wilmink
Vragenderwijs. Kanttekeningen bij 'De groei van het speciaal onderwijs' door J. van Weelden

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 3, 1989

Verwijs- en opname criteria bij uithuisplaatsing van jongeren in een residentiële instelling, door E. E. J. De Bruyn, F. van der Linden en M. Jansen

Gedragsbeoordeling en psychologische tests bij hyperactieve kinderen, door A. Kuijper en R. A. Hira-sing

Het vraagstellingsbegrip van J. F. W. Kok als aanzet voor een orthopedagogisch onderzoeksprogramma, door P. L. M. van der Doef

Onderzoek naar de samenhang tussen taakperceptie, taakgericht handelen en leerresultaten: een overzicht van enkele voorstudies, door W. van Werkhoven

Ontvangen boeken

Andries, C. (Ed.), *Spellingsmoeilijkheden*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f18,50.

Boshuizen, H. P. A., *De ontwikkeling van medische expertise: een cognitief-psychologische benadering* (dissertatie). Uitgeverij Thesis, Haarlem/Amsterdam, 1989, f39,-.

Brugman, D., *Personaliseren van de leerstof. Een interventie-onderzoek naar het ontwikkelen van waardegebieden door leerlingen tijdens lessen sociale wereldoriëntatie* (dissertatie). DSWO-Press, Leiden, 1988.

- Frankrijker, H. de, *De katholieke onderwijzersopleiding; organisatie en ideologie; 1889-1984* (dissertatie). Intro, Nijkerk, 1989, f39,50.
- Handel, G. (Ed.), *Childhood Sozialization*. Aldine de Gruyter, Hawthorne/Berlijn, 1988, DM.98,-.
- Karstanje, P.N., *Beleidsvaluatie bij controversiële onderwijsvernieuwing* (dissertatie). Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, Amsterdam, 1988, f30,-.
- Koops, W. & J. J. van der Werff (red.), *Overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie; 3: Sociale ontwikkeling van de persoonlijkheid*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988, f69,50.
- Lodewijks-Frencker, E., *Op opvoeding aangewezen*. Uitgeverij Nelissen, Baarn, 1989, f34,90.
- Pieters, J. M. (red.), *Onderzoek naar leren en instructie in arbeidsorganisaties*. Universiteit Twente, Enschede, 1988.
- Streun, A. van, *Heuristisch wiskunde-onderwijs. Verslag van een onderwijsexperiment* (dissertatie). Rijksuniversiteit, Groningen, 1989.
- Wijnstra, J. M. (red.), *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool. Uitkomsten van de eerste rekenpeiling medio en einde basisonderwijs*. Cito, Arnhem, 1988, f30,-.

Veel kinderen hebben problemen met leren lezen. Maar wat is de oorzaak? Hoe kom je daar achter? En wat kun je er vervolgens aan doen? Daarover gaat *Leesmoeilijkheden, diagnose en behandeling*.

Leesmoeilijkheden, diagnose en behandeling

Serie Orthovisies 29

Drs. C.J.Wieringa, drs. J.F.Sas

Wolters-Noordhoff
Leesmoeilijkheden,
diagnose
en behandeling,
 Drs. C.J.Wieringa en
 Drs. J.F.Sas



De auteurs van dit boek gaan in op de diagnose en de behandeling van leesproblemen. Drie grondvormen van leesmoeilijkheden komen aan de orde: vertraagd lezen, slordig lezen en spellend lezen. Ze worden verduidelijkt door veel praktische voorbeelden en korte gevalsbeschrijvingen. Meer dan de helft van het boek is gewijd aan de beschrijving van hulpmaterialen en -technieken. Als diagnostisch hulpmiddel zijn achterin het boek vier woordleeskaarten opgenomen. Het boek biedt de leerkracht een praktisch handvat bij het signaleren en behandelen van leesmoeilijkheden.

Voor meer informatie:

ISBN 90 01 76940 3 ing 124 p



Wolters-Noordhoff bv
 Afdeling Sociale Wetenschappen
 W. Zeylmaker, voorlichter
 Postbus 58
 9700 MB Groningen
 Telefoon (050) 22 63 11

Verkrijgbaar via de boekhandel

Wolters-Noordhoff

Het effect van type-oefeningen op het leren lezen en spellen van kinderen met ernstige leesproblemen

V. H. P. VAN DAAL, A. VAN DER LEIJ
en J. A. GEERVLiet-VAN DER HART*
*Sectie Speciale Pedagogiek,
Vrije Universiteit, Amsterdam*

Samenvatting

Doel van het onderzoek is na te gaan welk effect type-oefeningen hebben op het leren lezen en spellen van kinderen met ernstige leesproblemen. Achtentwintig leerlingen nemen deel aan een computergestuurd woord oefenprogramma. Van alle woorden is op afroep de klankvorm beschikbaar. Onder drie condities worden 'moeilijke' woorden die geselecteerd zijn in een voormeting geoefend: sommige woorden worden gelezen, andere worden overgetypt (het doelwoord blijft in geschreven vorm beschikbaar tijdens het typen) en weer andere woorden worden nagetypt (het doelwoord is slechts tijdelijk te zien). Na elf oefensessies worden een auditief dictee en een hardop-leestaak afgenomen. Over het algemeen wordt veel gebruik gemaakt van de klankvorm-feedback faciliteit. Tussen de oefencondities wordt geen verschil gevonden in het aantal verzoeken om klankhulp. Op woorden die overgetypt zijn, neemt het aantal spelfouten in het dictee het meest af. De nauwkeurigheid en snelheid in hardop lezen worden niet beïnvloed door de wijze waarop een woord geoefend is. In de discussie wordt ingegaan op het belang van type-oefeningen in computergestuurde leesprogramma's.

1 Inleiding

In deze bijdrage aan de thema-serie 'Instructie van kinderen met ernstige leesproblemen' staat lezen en spellen centraal.

Beginnende lezers kunnen veel hebben aan computergestuurde lees oefeningen mits zij

* Met dank aan P. Reitsma voor zijn commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

hierin eigen activiteiten ontwikkelen en – indien nodig – hulp van buitenaf krijgen (Reitsma, 1987). Leerlingen met leesproblemen blijken te profiteren van een computergestuurd woordtrainingsprogramma waarin de mogelijkheid geboden wordt om de klankvorm van een oefenwoord op te roepen (Van Daal & Reitsma, 1988). Bij het gebruik van dit programma gaan de leerlingen echter niet selectief te werk wat betreft het aanvragen van klankhulp. Zo is er bijvoorbeeld geen verschil gevonden in het aantal verzoeken om klankhulp tussen relatief moeilijke en relatief gemakkelijke oefenwoorden. Bovendien wordt de ene dag bij een bepaald woord wél om klankhulp gevraagd, terwijl de volgende dag aan hetzelfde woord nauwelijks aandacht wordt besteed. De interactie van de leerlingen met de computer is beperkt tot het opvragen van de klankvorm en het aanvragen van een volgend oefenwoord. De leerling(e) wordt verder geheel vrij gelaten in de wijze waarop hij/zij oefent. De vraag dringt zich dan ook op of zo'n programma nog meer effect zal hebben wanneer de interactie van de leerlingen met de computer wordt vergroot. De leerlingen zullen meer activiteiten ontwikkelen wanneer van hen een of andere respons verlangd wordt en wanneer zij de mogelijkheid krijgen om hun responsen op correctheid te controleren. Tevens zullen zij dan de moeilijkheid van een bepaald oefenwoord beter kunnen inschatten en kunnen bepalen wanneer hulp echt nodig is. We achten de kans groot dat beginnende lezers en kinderen met leesproblemen in zo'n situatie meer van het oefenen opsteken. Omdat het gesproken woord vooralsnog niet door een computer op eenvoudige wijze kan worden herkend, rest ons de mogelijkheid om de leerlingen te laten interacteren met de computer door middel van het toetsenbord: de woordtraining wordt uitgebreid met typen.

Twee vormen van type-oefeningen lijken de moeite van het beproeven waard: *overtypen* en *natypen*. Onder *overtypen* verstaan we aanbidding van de orthografische vorm van een woord voor onbeperkte tijd, terwijl bij na-

typen de orthografische vorm tijdens het typen niet meer beschikbaar is. Welke differentieële effecten mogen we van deze oefenvormen – waarbij tevens de klankvorm op afroep beschikbaar wordt gesteld – verwachten? Om deze vraag te beantwoorden is een trainingsexperiment met een pretest-posttest design opgezet. In de voormeting is voor ieder kind individueel een aantal woorden geselecteerd die net iets te moeilijk voor hem of haar zijn. Deze woorden worden in de daarop volgende schooldagen dagelijks geoefend; sommige woorden worden alleen gelezen, andere woorden moeten worden overgetypt en weer andere woorden worden geoefend door ze na te typen. Bij elk van deze drie oefenvormen is de klankvorm van de betreffende woorden op afroep beschikbaar. Na ongeveer twee weken worden in de nameting een auditief dictee en een hardop-leestaak afgenomen. Veranderingen in de snelheid en nauwkeurigheid van het hardop lezen en in de proportie spelfouten in het auditief dictee worden geanalyseerd om de leereffecten vast te kunnen stellen.

Hoewel de literatuur over leren lezen en leren spellen nogal omvangrijk is konden we nagenoeg niets over typen als oefenvorm voor lezen en/of spellen vinden. Onderstaande verwachtingen hebben derhalve een exploratief karakter. Op de eerste plaats is te verwachten dat er meer geleerd wordt omtrent de schrijfwijze van het betreffende woord wanneer het woord getypt moet worden in vergelijking met de situatie waarin het woord slechts gelezen wordt. Dit mag verwacht worden omdat in geval van typen de precieze letterstructuur van het woord alle aandacht krijgt. Voorts verwachten we dat kennis met betrekking tot de schrijfwijze van woorden gebruikt wordt zowel in de leestaak als in de spellingtaak.

Zowel bij spellen enerzijds als bij lezen anderzijds speelt kennis van (variëaties in) klank-teken-koppelingen een belangrijke rol. Jonge en slechte spellers verschillen het meest van elkaar in de mate waarin zij gebruik maken van kennis met betrekking tot klank-teken-koppelingen (Treiman, 1984; Waters, Bruck & Seidenberg, 1985) en spelling-conventie regels (Schwartz, 1983). Daarnaast blijkt fonologisch hercoderen (lettertekens in de corresponderende klanksegmenten omzetten) een belangrijke voorwaarde te zijn om een goede lezer te worden (Mann, 1986; Wagner & Torgesen, 1987). Bovendien hebben leeszwakke

kinderen de grootste moeite juist deze vaardigheid onder de knie te krijgen (Manis, 1985; Snowling, 1981). Derhalve is te verwachten dat natypen in vergelijking met overtypen op de *nauwkeurigheid en snelheid van het lezen* een relatief beter resultaat zal hebben omdat de klank-teken koppelingen nadrukkelijk aan de orde komen. Bij natypen moet men immers tekens in klanken omzetten, deze klankcode een korte tijd in het geheugen bewaren – articulatorische lus (Baddeley, 1979) – en daarna de klanken weer omzetten in lettertekens. Dat de directe visuele route (het visuele patroon van het woord korte tijd onthouden in een grafische code) door leeszwakke kinderen gebruikt wordt is niet erg aannemelijk, omdat het hier woorden betreft die net boven het leesen spellingniveau van het individuele kind liggen en dus beschouwd kunnen worden als relatief onbekende woorden (Snowling, 1987). Het natypen geeft dus goede mogelijkheden om datgene waarin kinderen met leesproblemen zwak zijn (het gebruik van de fonologische code) te oefenen. Bij overtypen daarentegen, kunnen uit gemakzucht de lettertekens één voor één gekopieerd worden en waarschijnlijk zal daar minder van geleerd worden, althans wat *lezen* betreft. Daarentegen mag verwacht worden dat overtypen wat het leren *spellen* betreft een beter resultaat geeft. Er is volop aandacht voor de schrijfwijze van de woorden en bovendien is de stimulus voortdurend beschikbaar voor zelfcorrectie. Leeszwakke kinderen die over het algemeen nogal onzeker zijn over hun lees- en spellingprestaties zullen aan deze oefenvorm veel steun kunnen hebben.

2 Methode

Proefpersonen

Zeventien jongens en elf meisjes, de zwakste lezers uit de middengroepen van twee LOM-scholen in Lelystad met een gemiddelde leeftijd van 115 maanden (9 jaar en 7 maanden, s.d. 9.7), nemen deel aan het onderzoek. Zij behalen een gemiddelde score van 15.8 (s.d. 4) op de Eén Minuut-Test (EMT, versie B; Brus & Voeten, 1973). Hun achterstand in leesvaardigheid ten opzichte van leeftijdsgenoten bedraagt gemiddeld ongeveer 2 jaar. Kinderen met ernstige emotionele, sensorische of neurologische handicaps – voor zover dit bekend is

uit het toelatingsonderzoek – komen niet voor in deze steekproef.

Apparatuur en programmatuur

Het woordtrainingsprogramma draait op een Apple Macintosh Plus microcomputer met een harde schijf van 20 Mb. De oefenwoorden worden linksboven op het scherm (17.5 * 11.5 cm) in een vrij grote zwarte leesletter op een lichte achtergrond gepresenteerd. Rechts in het midden zijn drie vakjes waarin met de muis 'geklikt' kan worden. Er is een vakje (symbool: pijl) om aan te geven dat men klaar is; er wordt dan een volgend woord gepresenteerd. Een vakje met een koptelefoon als symbool wordt gebruikt om de klankvorm op te roepen en een vakje met een toetsenbord als symbool wordt gebruikt om aan te geven dat men klaar is om te gaan typen. In dat geval verschijnt linksonder op het scherm een vak met een cursor erin en men kan gaan typen.

De woorden zijn door een professionele logopediste in een studio ingesproken op geluidstape. Eenlettergrepige woorden zijn ingesproken met een tempo van 88 woorden per minuut, tweelettergrepige woorden met een tempo van 80 lettergrepen per minuut en drielettergrepige woorden met een tempo van 69 lettergrepen per minuut. Door middel van een analoog/digitaal convertor is de spraak met een bemonsteringsfrequentie van 22 kHz overgezet van geluidstape naar de harde schijf.

Materiaal

Het woordmateriaal in dit experiment bestaat uit zelfstandige naamwoorden waarvan de betekenis bij de doelgroep bekend verondersteld mag worden en is onderverdeeld in acht groepen naar orthografische moeilijkheid (klinker-medeklinker- en lettergreepstructuur): 1) MKMM woorden (M = medeklinker; K = klinker), bijv.: 'baard', 2) MMKM woorden, bijv.: 'brief', 3) woorden met complexe medeklinkerstructuren, bijv.: 'klomp' en 'herfst', 4) 'regelmatige' tweelettergrepige woorden, die geen speciale moeilijkheid hebben behalve een sjwa in de tweede lettergreep, bijv.: 'moeder' of samenstellingen zoals bijv.: 'koelkast', 5) woorden met een gesloten lettergreep, bijv.: 'ballen', waarin de medeklinker verdubbeld wordt om aan te geven dat de voorafgaande klank een korte klank is, 6) open lettergrepige woorden, bijv.: 'vogel', waarin de enkelvoudi-

ge medeklinker aangeeft dat de voorafgaande klinker een lange klank is, 7) drielettergrepige woorden zonder de moeilijkheden uit klasse 5 en 6, bijv.: 'ijsblokje' en 8) drielettergrepige woorden met open en gesloten lettergrepen, bijv.: 'zaterdag'. Elke groep bevatte 50 woorden.

Design en procedure

In een vorming is eerst een hardop-leestaak afgenomen, daarna een auditief dictee.

Voor elke proefpersoon zijn in de hardop-leestaak uit het bestand van 400 woorden 42 'moeilijke' en 12 'gemakkelijke' geselecteerd. Woorden die niet binnen 3 sec correct gelezen worden (inclusief articulatie-tijd), woorden die spellend gelezen worden, woorden die fout gelezen worden en woorden zonder respons binnen 10 sec worden gerekend tot de 'moeilijke woorden'. In geval van een incorrecte respons binnen 3 sec wordt het betreffende woord éénmaal opnieuw aangeboden. 'Gemakkelijke' woorden zijn die woorden die correct en vlot (< 3 sec) gelezen worden. Deze woorden worden enerzijds opgenomen om motivationele redenen, anderzijds om na te gaan of de proefpersonen selectief te werk gaan in het opvragen van klankhulp. De woorden worden één voor één op het scherm van de microcomputer aangeboden. De proefpersoon wordt geïnstrueerd de woorden zo snel en nauwkeurig mogelijk hardop te lezen. De proefleider registreert de responstijden en bepaalt of een woord correct, incorrect dan wel spellend gelezen is. Om zo efficiënt mogelijk de 54 benodigde woorden te selecteren wordt gebruik gemaakt van de EMT-score. Zo worden, wanneer de EMT-score bijvoorbeeld tussen de 6 en 15 ligt, moeilijke woorden gezocht in groep 3, 4 en 5 en gemakkelijke woorden in groep 1 en 2. Voor de meeste proefpersonen is een sessie van ongeveer 10 minuten voldoende om de woorden te selecteren.

Vervolgens worden de geselecteerde woorden een dag later in een auditief dictee aangeboden. Na maximaal 10 minuten wordt gestopt met de afname van het dictee. De woorden worden door de proefleider aangeboden en moeten door de proefpersonen op een antwoordblad opgeschreven worden.

De daarop volgende dag nemen de trainingen een aanvang. Onder toezicht van de proefleider wordt dagelijks in een rustige

ruimte op school maximaal 10 minuten geoeffend met 24 moeilijke en 6 gemakkelijke woorden, die elke dag in een andere - aselecte - volgorde op de computer worden aangeboden. De overige geselecteerde woorden (54 - 30 = 24) worden niet geoefend, maar gebruikt als controlewoorden.

De trainingen zijn over een periode van 15 schooldagen verspreid. Elke proefpersoon beschikt over een persoonlijke floppy-disk die fungeert als sleutel tot het oefenprogramma. Aan de hand van deze sleutel wordt zijn/haar verzameling oefenwoorden aangeboden. Na 10 minuten of wanneer alle 30 oefenwoorden gedaan zijn of wanneer er na twee minuten nog geen respons is wordt de trainingssessie beëindigd en is de volgende proefpersoon aan de beurt.

De proefpersonen oefenen in totaal 30 woorden onder drie condities. Naar aanleiding van de responsen in de voormeting worden de woorden geordend naar moeilijkheid en evenredig verdeeld over oefenwoorden (voor conditie 1, 2 en 3) en controlewoorden. De oefencondities zijn:

- *Conditie 1 'Lezen'*: Van 10 woorden (8 moeilijke en 2 gemakkelijke) wordt de orthografische vorm aangeboden en de proefpersonen kunnen bij elk woord maximaal 10 keer de klankvorm oproepen. Deze wordt via een koptelefoon aangeboden.

- *Conditie 2 'Natypen'*: Tien andere woorden worden gepresenteerd op het scherm tegelijk met een symbool dat aangeeft dat het betreffende woord nagetypt moet worden, de proefpersoon geeft aan wanneer hij/zij klaar is om het woord na te typen, het woord verdwijnt van het scherm, en de proefpersoon heeft dan twee minuten de tijd om het woord te typen.

- *Conditie 3 'Overtypen'*: Weer tien andere woorden blijven op het scherm tijdens het typen.

In de beide type-condities kan vóór het typen maximaal 5 maal en tijdens het typen eveneens maximaal 5 maal om de klankvorm gevraagd worden. Wanneer het woord correct getypt is dan meldt de computer 'Goed zo' of produceert een andere opmerking van gelijke strekking. Bij een incorrecte type-respons wordt gezegd 'Nee, dat is niet goed' o.i.d. en vervolgens wordt de correcte schrijfwijze van het woord gedurende 2 sec gepresenteerd.

Vóór de eerste oefensessie wordt door de proefleider aan de hand van een tekening uit-

gelegd wat de bedoeling van de oefening is, daarna neemt het kind plaats achter de computer en de proefleider helpt nog een paar maal. Vanaf de tweede sessie kan iedere proefpersoon zelfstandig werken. De instructie is betrekkelijk neutraal ten opzichte van het tempo waarin men kan oefenen en met betrekking tot hoe vaak en wanneer hulp gevraagd moet worden. Benadrukt wordt wel dat men zelfstandig moet proberen te werken. Proefpersonen worden niet expliciet gevraagd om hardop te lezen.

Na de trainingsperiode worden in een nieuwe sessie alle 54 geselecteerde woorden nogmaals op het scherm aangeboden volgens dezelfde procedure als in de voormeting. Op één uitzondering na: incorrect binnen 3 sec gelezen woorden worden niet in een herkansing aangeboden. De daarop volgende dag worden alle woorden opnieuw in een auditief dictée afgenomen.

Metingen

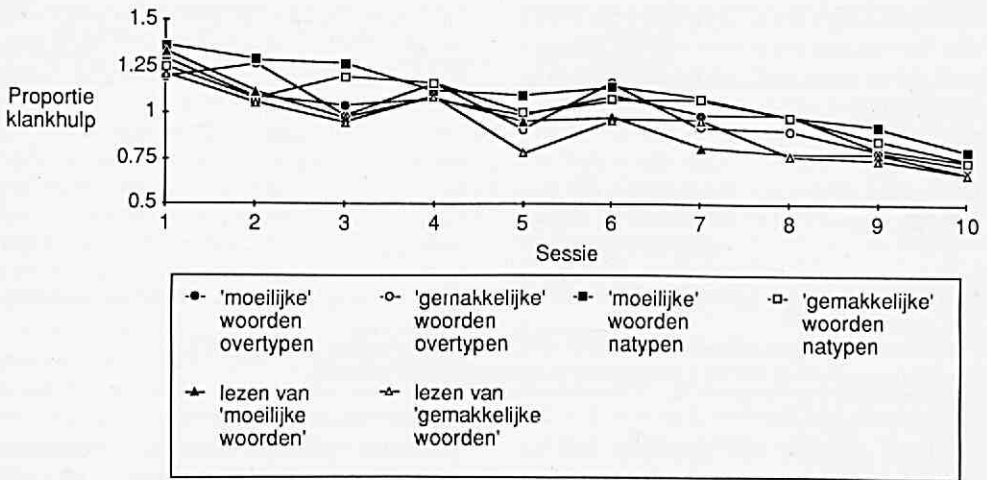
In de voor- en nameting worden leestijd en accurateid bepaald en wordt nagegaan of een woord gespeld wordt. Van de dictees worden de fouten gescoord en de proporties fouten berekend. Tijdens elke trainingssessie houdt de computer van elk woord bij hoe lang de totale oefentijd bedraagt, op welk(e) moment(en) om klankhulp gevraagd wordt, na hoeveel tijd de proefpersoon begint met typen en hoe lang hij/zij over het typen doet.

3 *Resultaten*

In de oefenperiode doorlopen de proefpersonen gemiddeld 10.9 keer (s.d. 2.1) hun set oefenwoorden. Enkele kinderen werken zo langzaam dat zij elk woord slechts 5 of 6 keer oefenen, maar de meeste woorden zijn minstens 10 keer geoefend.

De proefpersonen werken vrij zelfstandig, maar voor enkelen blijft de aanwezigheid van de proefleider noodzakelijk omdat ze afdwalen door bijvoorbeeld een bepaalde toets te blijven vasthouden om te kijken hoeveel aanslagen de computer zal accepteren.

Uit observaties blijkt dat de klankhulp frequent wordt opgevraagd, maar dat niet altijd nauwkeurig geluisterd wordt. Sommige leerlingen blijven bepaalde woorden hardnekkig



Figuur 1 *Proportie Klankhulpvragen tijdens Lezen per sessie*

fout lezen en/of typen. In dat geval grijpt de proefleider *niet* in.

De incidentele fouten die door de andere proefpersonen gemaakt worden zijn vrijwel allemaal 'type'-fouten.

Klankhulpvragen

In Figuur 1 is de proportie klankhulpverzoeken tot aan het moment waarop met typen begonnen wordt per sessie (cyclus van 30 oefenwoorden) weergegeven.

Uit inspectie van Figuur 1 blijkt dat, gemiddeld genomen, bij elk woord aanvankelijk minstens één keer om klankhulp verzocht wordt en dat er nauwelijks verschil is tussen de condities waarop een woord geoefend wordt. Wel blijkt er onder alle condities een geleidelijke daling van klankhulpverzoeken over sessies te zijn.

De proporties klankhulpverzoeken tijdens het typen zijn over het algemeen lager dan vóór het typen. Alleen in het begin van de oefenperiode is er een klein verschil tussen de 'moeilijke' woorden en de 'gemakkelijke' woorden: bij de laatste wordt wat minder om klankhulp gevraagd. In de eerste drie sessies wordt bij natypen minder om klankhulp gevraagd dan bij overtypen, daarna is er geen verschil meer tussen de condities overtypen en natypen.

Tijdstip van de hulpvraag

Het tijdstip waarop om klankhulp gevraagd wordt mag gelden als een indicatie voor de

zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid waarmee de proefpersonen oefenen. Zo mag men verwachten dat als een leerling eerst zelf probeert het woord te lezen het tijdstip waarop hij/zij om hulp vraagt relatief laat zal vallen. We vinden géén systematisch verschil in het tijdstip waarop om hulp gevraagd wordt tussen de verschillende condities: lezen, overtypen en natypen. Gemiddeld wordt na 5 sec om klankhulp gevraagd, waarschijnlijk ondernemen de leerlingen dus eerst zelf een poging tot lezen.

Leerresultaten: percentage fouten in het dictee

De samenhang tussen de proportie hulpvragen, hoeveelheid tijd die aan het oefenen besteed wordt, tijdstip van hulp vragen met de leerresultaten was over het algemeen erg laag (p.m.c. tussen .10 en .40). Derhalve is het niet nodig hiermee bij de analyse van de leerresultaten rekening te houden.

Tijdens de voormeting wordt in het dictee gemiddeld 54% van de moeilijke woorden incorrect gespeld. De resultaten op het dictee in de nameting, uitgesplitst naar oefenconditie, worden gepresenteerd in Tabel 1. Het betreft de 'moeilijke' woorden, die in de voormeting correct, maar langzaam, incorrect of spellend gelezen worden of woorden waarbij geen antwoord gegeven wordt binnen 10 sec.

Twaalf proefpersonen zijn niet in staat geweest het dictee in de toegestane tijd (10 minuten) af te maken. De resultaten in Tabel 1 zijn van de zestien 'betere' spellers, van wie

Tabel 1 *Leerresultaten uitgesplitst naar oefenconditie*

	Fouten in dictee ^a	Leestijd ^b		correct en vlot gelezen ^c
		voormeting	nameting	
Oefenconditie				
Niet geoefende woorden	58	3.73	3.59	24
Lezen	40	3.70	2.51	65
Overtypen	26	4.12	2.34	66
Natypen	37	3.83	2.45	61

^a Percentage spelfouten bij moeilijke woorden in dictee tijdens nameting. Tijdens de voormeting werd 54% fout gespeld.

^b Gemiddelde leestijd in sec van tijdens zowel voor- als nameting correct gelezen woorden.

^c Percentage correct en vlot (< 3 sec) gelezen woorden tijdens de nameting.

complete gegevens zijn verkregen. Het patroon dat gevonden wordt bij alle 28 proefpersonen komt overigens vrijwel overeen met dat uit Tabel 1.

Geplande vergelijkingen (variantie-analyse) zijn uitgevoerd op het percentage fouten van het dictee. Oefenwoorden worden gemiddeld vaker correct gespeld dan niet geoefende woorden, $F(1,15) = 31.762$, $p < .001$. Woorden die tijdens de oefening gelezen zijn worden niet slechter gespeld dan woorden die over- of nagetyp zijn, $F(1,15) = 2.354$, $p = .146$. Woorden die overgetypt zijn worden vaker correct gespeld dan woorden die nagetyp zijn, $F(1,15) = 7.004$, $p < .05$.

Leessnelheid

In Tabel 1 zijn tevens de gemiddelde leestijden gepresenteerd van woorden die zowel op de voor- als op de nameting correct worden gelezen, uitgesplitst naar oefenconditie.

Op deze gegevens is een covariantie-analyse uitgevoerd met de voormeting als covariaat en de nameting als binnen-proefpersoon factor met vier niveaus (niet geoefende woorden, woorden die gelezen, overgetypt dan wel nagetyp zijn). Er wordt een verschil op de voormeting gevonden tussen de oefencondities $F(1,26) = 5.68$, $p = .025$. Er is eveneens een verschil op de nameting tussen de oefencondities, $F(3,80) = 37.13$, $p < .001$. Dit verschil wordt geheel veroorzaakt door het oefenen, daar de niet-geoefende woorden aanzienlijk langzamer gelezen worden dan de oefenwoorden. Tussen de oefencondities worden geen verschillen gevonden. De voor de covariaat gecorrigeerde gemiddelde leestijden in de nameting zijn respectievelijk voor niet-geoefende

woorden, gelezen woorden, overgetypte woorden en nagetypete woorden: 3.60, 2.53, 2.30 en 2.45 sec.

Leerresultaat: accuratesse

Voor alle oefencondities is het percentage correct en vlot (< 3 sec) gelezen woorden tijdens de nameting berekend. Deze percentages worden uitgesplitst naar oefenconditie gepresenteerd in Tabel 1. Geplande vergelijkingen (variantie-analyse) zijn uitgevoerd. Niet geoefende woorden worden minder accuraat gelezen dan geoefende woorden, $F(1,27) = 163.67$, $p < .001$. Geen verschil in accuratesse wordt gevonden tussen woorden die gelezen zijn en woorden die nagetyp zijn, $F(1,27) = 1.304$, $p = < .263$. Geen verschil in accuratesse wordt gevonden tussen woorden die gelezen zijn en woorden die overgetypt zijn, $F(1,27) < 1$. Eveneens geen verschil is gevonden tussen woorden die overgetypt en woorden die nagetyp zijn, $F(1,27) = 2.615$, $p = .117$.

4 *Discussie*

Het doel van het experiment is om na te gaan wat het effect is van type-oefeningen in een woordtrainingsprogramma. Daarnaast is het van belang te bezien hoe kinderen met ernstige leesproblemen zich gedragen tijdens het oefenen: hoe maken ze gebruik van de mogelijkheid om de klankvorm van de woorden op te vragen?

In dit licht zullen we de resultaten interpreteren. Er wordt in dit woordtrainingsprogramma veel om klankhulp gevraagd terwijl de leerlingen over het algemeen proberen eerst

zelfstandig de oefenwoorden te lezen. Hun instructiebehoefte (vergelijk voor dit begrip het artikel van Van der Leij & Kappers (1989), dat deze themaserie inleidt) wordt dus bevredigd wanneer klankhulp beschikbaar is. Het is mogelijk dat ze de klankhulp gebruiken ter controle van een poging tot lezen gezien de tijd die verstrijkt tussen aanbidding van het woord en het verzoek om hulp. De opzet van dit experiment staat echter niet toe een alternatieve verklaring uit te sluiten: klankhulp wordt al tijdens de poging tot lezen gebruikt.

Onder alle condities (lezen, overtypen en natypen) wordt veel geleerd: na de training worden de woorden beter gespeld, sneller gelezen en nauwkeuriger gelezen. De instructiegevoeligheid (verg. *ibid.*) van de leerlingen wordt met deze vormen van instructie voor de oefenwoorden gestimuleerd, zoals blijkt uit de vergelijking van de prestatie op deze woorden met die op niet-geoefende woorden.

Beter spellen wordt vooral geleerd als men de woorden herhaaldelijk heeft overgetypt. Over- en natypen in vergelijking met lezen heeft geen extra effect op de leesnelheid met betrekking tot woorden die aanvankelijk al correct gelezen worden. Winst met betrekking tot nauwkeurigheid is even groot bij lezen, overtypen en natypen.

Spellen wordt dus geleerd door woorden over te typen, waarbij de orthografische vorm beschikbaar blijft, en waarschijnlijk visuele matchingsprocessen de belangrijkste rol spelen. De vaardigheid om nauwkeurig en vlot te lezen wordt niet extra gestimuleerd door typen. Maar in elk geval is aangetoond dat type-oefeningen een goede aanvulling kunnen zijn op woord oefenprogramma's die door een computer aangeboden worden. De leerlingen kunnen er zelfstandig werkend veel van opsteken. Belangrijk is om bij type-oefeningen ook visueel feedback te geven, want overtypen gaf het beste resultaat, althans wat spelling betreft. Bij het overtypen kan de leerling voortdurend zijn type-pogingen controleren aan de hand van het op het scherm getoonde woord.

Frequente verzoeken om spraakfeedback zouden eveneens effectief kunnen zijn, maar daarover geeft dit experiment geen uitsluitsel. De natyp-opdracht heeft in tegenstelling tot de verwachting bij de proefpersonen waarschijnlijk niet de voor het lezen zo belangrijk geachte decodeerprocessen kunnen stimuleren. Verder onderzoek is nodig om hierin duidelijkheid te verschaffen.

In tegenstelling tot de verwachting is niet gebleken dat leerlingen door de type-opdrachten aangezet worden tot een selectief gebruik van de klankhulpfaciliteit. Onderzoek onder 'normale' beginnende lezers zou meer gegevens kunnen verschaffen over de ontwikkeling van het 'hulpvraag'-gedrag. Het zou erg interessant zijn om normale beginnende lezers in dit opzicht te vergelijken met leerlingen met ernstige leesproblemen.

Literatuur

- Baddeley, A. D., Working memory and reading. In: P. A. Kolers, M. E. Wrolstad & H. Bouma (Eds.), *The Processing of Visual Language*. New York: Plenum Press, 1979.
- Brus, B. Th., & M. J. M. Voeten, *Een-minuuttest, vorm B*. Nijmegen: Berkhout, 1973.
- Daal, V. H. P. van & P. Reitsma, *Effects of independent word practice with segmented and whole-word sound feedback in disabled readers*. Manuscript submitted for publication, 1988.
- Leij, A. van der & J. Kappers, Instructie van kinderen met ernstige leerproblemen: Introductie op de themaserie. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 3-11.
- Manis, F. R., Acquisition of word identification skills in normal and disabled readers. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 78-90.
- Mann, V. A., Why some children encounter reading problems: The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability. In: J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 133-159). New York: Academic Press, 1986.
- Reitsma, P., Oefeningen voor beginnende lezers: Een vergelijkend onderzoek naar het effect van verschillende lees oefeningen. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 229-245.
- Schwartz, S., Spelling disability: A developmental linguistic analysis of pattern abstraction. *Applied Psycholinguistics*, 1983, 4, 303-316.
- Snowling, M. J., Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 1981, 43, 219-234.
- Snowling, M. J., *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1987.
- Treiman, R., Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1984, 39, 463-477.
- Wagner, R. K. & J. K. Torgesen, The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 1987, 101, 192-212.

Waters, G.S., M. Bruck & M.S. Seidenberg, Do children use similar processes to read and spell words? *Journal of Experimental Child Psychology*, 1984, 39, 511-530.

Curricula vitae

V.H.P. van Daal (1953) studeerde psychologische functieer met bijvak onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Aan de Universiteit Twente (Faculteit Toegepaste Onderwijskunde) verrichtte hij enige tijd onderzoek naar het bestuderen van studieteksten door leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Sinds 1985 doet hij onderzoek op het gebied van leren lezen en spellen.

A. van der Leij (1946) zie: *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, p. 11.

J.A. Geervliet-van der Hart (1950), studeerde orthopedagogiek met bijvak neuropsychologie aan de Vrije Universiteit. Tot 1988 was zij werkzaam aan de I.PABO te Amsterdam. In het kader van het Sociaal Plan HBO voerde zij het hierboven beschreven onderzoek uit. Vanaf augustus 1988 is zij als docent verbonden aan de Hogeschool Holland.

Adres van de auteurs: Vrije Universiteit, Sectie Speciale Pedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

Manuscript aanvaard 25-1-'89

Summary

Daal, V.H.P. van, A. van der Leij & J.A. Geervliet-van der Hart. 'Effect of typewriting practice on reading and spelling in children with severe reading disability.' *Pedagogische Studiën*, 1988, 66, 185-192

The aim of the present study was to examine the effects of typewriting practice on the reading and spelling of relatively difficult isolated words in children with severe reading disability. Twenty-eight pupils with severe reading problems engaged in a computer-based word practice program. Speech feedback was available on call for all practice words. Twenty-four hard-to-read words were practised under three conditions: eight words were read, eight words were copied (the target word remained on the computer screen), and eight words were typed from memory (the target word was no longer available during typewriting). During practice many calls for speech feedback were made. However, the number of feedback calls did not differentiate between practice conditions. After 11 practice trials a dictation and a read-aloud task were administered to evaluate learning effects. Less spelling errors were made in words which were copied during training. No differential effects on reading aloud were found. The role of typewriting practice in computer-based programs for learning to read is discussed.

Hoe hard werken leraren?

De tijdsbesteding van leraren in het voortgezet onderwijs

P. HAMERS en D. VAN DONGEN
Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

Samenvatting

Het OTO-project is een groot onderzoek over de taakbelasting en de taakomvang van de leraren in het voortgezet onderwijs. In een van de deelonderzoeken van OTO is in het schooljaar 1985/1986 bij ± 14.000 leraren gemeten hoeveel tijd zij aan hun werk besteden. Leraren blijken 10% méér te werken dan zij geacht worden te doen. Elke week wordt gemiddeld zo'n 3 uur overgewerkt. Met name part-timers werken relatief veel over. Tussen ('typen') leraren onderling bestaan grote verschillen.

Leraren besteden ongeveer 60% van hun tijd aan activiteiten die direct verband houden met het lesgeven en het begeleiden van leerlingen. Ongeveer de helft daarvan (dus 30% van de totaal-tijd) wordt besteed aan het feitelijke lesgeven.

1 *Inleiding*

Hoe hard werken leraren? Daarover lopen de meningen uiteen. Van de man in de straat kan men soms horen dat dit best meevalt: 'Leraren hebben veel te veel vakantie'; 'Ze zijn 's middags altijd thuis' en dergelijke. Lerarenorganisaties, daarentegen, beweren al jaren dat de leraarsbaan te zwaar is en beroepen zich daarbij op een aantal wetenschappelijke onderzoeken.

Het bekendste en tevens grootste onderzoek op dit gebied in Nederland is het onderzoek van het ITS (ITS, Vis & Malotau, 1975). In de periode van 15 maart tot 19 december 1970 heeft men de tijdsbesteding van ongeveer 3.000 leraren in het voortgezet onderwijs nauwkeurig gevolgd. Daartoe hebben deze leraren gedurende vijf willekeurig gekozen weken in deze periode een 'dagboek' bijgehouden.

Het belangrijkste resultaat van dit onderzoek was dat leraren met een normbetrekking van 29 eenheden (zonder betaalde overuren) een gemiddelde werkweek hadden van 35,5 uur. Jaarlijks bleek een leraar 1.865 uur aan zijn taak te besteden. Een ander belangrijk resultaat van dit onderzoek was dat er grote verschillen in taakomvang bestonden tussen leraren van verschillende schoolsoorten. Voorts bleek dat leraren Nederlands significant meer werkten dan de gemiddelde leraar en de leraren musisch-ludische vakken significant minder. Adjunct-directeuren hadden eveneens een significant grotere weektaak dan de gemiddelde leraar. Naast deze verschillen tussen groepen leraren bleken er zeer grote individuele verschillen in de omvang van de weektaak te bestaan. In schoolweken bleken leraren gemiddeld 67% van hun tijd te besteden aan onderwijstaken, zoals voorbereiding, lesgeven, nawerk etc.; 12% van de werktijd werd besteed aan taken in verband met het ontwikkelen en op peil houden van de eigen deskundigheid, en met taken ten behoeve van de schoolorganisatie (overleg, algemene activiteiten, etc.) was men 21% van zijn tijd bezig. Wat betreft de samenstelling van de taak bleken er overigens maar weinig verschillen te bestaan tussen de schoolsoorten.

Naast het ITS-onderzoek zijn er tal van onderzoeken naar de taakomvang van leraren verricht. Deze (Winnubst, De Boer, Op den Buijs, Van Kuyk, Migchielsen, Van Oorschoot & Ros, 1979; Bakker, 1986; Boersma & Van Vierssen, 1979; Laroy, 1983; Leenheer, 1983; Malotau, 1976; Smeets & Buis, 1986; Stegeman & Westra, 1985; Van der Veen, 1985) blijven echter qua omvang en aanpak duidelijk achter bij het ITS-onderzoek. We zullen op deze onderzoeken daarom niet verder ingaan.

Ook in het buitenland zijn in de jaren zeventig en tachtig studies verricht naar de taakomvang van leraren. Een vergelijking met de Nederlandse situatie kan men echter niet zonder meer maken, omdat de arbeidsvoorwaar-

den in de verschillende landen sterk uiteen kunnen lopen. Een van de bekendste in Nederland is het onderzoek van Knight Wegenstein. Dit bureau heeft immers ook in Nederland onderzoek gedaan naar de taakomvang van leraren. Het Knight Wegenstein-onderzoek is een grootschalig onderzoek uit het begin van de jaren zeventig. Het belangrijkste resultaat is dat de gemiddelde Duitse leraar 45,1 uur per week werkt. Dit varieert voor de verschillende schooltypen: van 43,5 uur per week voor 'Grund-, Haupt- und Volksschulen' tot 46,5 uur voor 'Berufsbildende Schulen'. Ten behoeve van het onderzoek is een steekproef getrokken van 9.129 leraren. De respons bedroeg 29,7%. Dit heeft geleid tot onbetrouwbaarheidsmarges van 5 %. Deze marges zijn tamelijk groot. Op het Knight Wegenstein-onderzoek is uitgebreid kritiek geleverd door Bammé, Holling en Weiss (1976). Op een aantal punten is de kritiek uiterst speculatief. Daarom gaan we daar niet op in.

Na Knight Wegenstein zijn er talrijke andere onderzoeken geweest die de taakomvang van leraren probeerden vast te stellen, onder andere Segerer, Wulsten en Ulich (1975), Müller-Limroth (1980), Saupe en Möller (1981), Von Engelhardt (1982) en Häbler en Kunz (1985). Kischkel (1984) beschrijft deze onderzoeken. Ze zijn allemaal een stuk kleinschaliger dan het Knight Wegenstein-onderzoek. De berekende arbeidstijd blijkt steeds binnen de onbetrouwbaarheidsmarges van het Knight Wegenstein-onderzoek te vallen. Hieruit zou men dus kunnen concluderen dat er in Duitsland weinig verandert op het gebied van de werktijden van leraren.

In het Engelse taalgebied zijn er eveneens studies uitgevoerd naar de tijdsbesteding van leraren. We beperken ons hier tot het vrij omvangrijke onderzoek onder 205 leraren van Hilsam (1978). Deze onderzoeker onderscheidt drie soorten dagen waarop leraren (kunnen) werken: dagen, waarop les gegeven wordt, weekenden en vakantiedagen. De werktijd op lesdagen wordt ingedeeld in drie categorieën: de zogenaamde C-time, de tijd dat men les geeft; de zogenaamde S-time, de uren die men op school productief doorbrengt buiten het lesgeven en de zogenaamde O-time, de tijd die men buiten school werkend doorbrengt. Men maakte gebruik van twee methoden van gegevensverzameling: observatie en tijdschrijven. De tijd die leraren op

school doorbrengen wordt door een waarnemer geobserveerd. De tijd die elders aan het werk als leraar besteed wordt houden zij zelf bij door tijd te schrijven. Met behulp van statistische technieken zijn willekeurige lesdagen, weekenden en vakantiedagen toegewezen aan de 205 leraren. De leraren zelf is van te voren niet verteld welke dagen ze geobserveerd zouden worden. De belangrijkste resultaten van dit onderzoek zijn kort samengevat de volgende: in een schoolweek werkt de gemiddelde leraar 46,8 uur; op jaarbasis is dit gemiddeld in de week 39,9 uur. Leraren die een musisch-ludisch vak geven werken gemiddeld korter en leraren talen, wiskunde en statistiek gemiddeld langer. Verder werken mannen gemiddeld langer, evenals leraren met grote klassen, leraren met veel ervaring en onbevoegde leraren.

2 *Het OTO-project*

De arbeidsvoorwaarden van leraren zijn een politiek item. De personeelsorganisaties hebben al jaren getracht de zwaarte van de leraarsbaan te verminderen. Het reeds genoemde ITS-onderzoek is hier een uitvloeisel van geweest. Dit onderzoek heeft echter niet tot bevredigende resultaten geleid. De politieke druk om de leraarsbaan minder zwaar te maken, bleef bestaan.

De Tweede Kamer heeft daarom in 1982 een kamerbrede motie aangenomen om onderzoek te laten doen naar de zwaarte van de leraarsbaan in het voortgezet onderwijs. Onder de naam OTO (Onderzoek Taak en Organisatie) heeft het IVA dit onderzoek tussen 1984 en 1987 uitgevoerd in de vorm van een aantal deelonderzoeken:

- Het lerarenonderzoek, waaraan ongeveer 14.000 leraren uit het voortgezet onderwijs in de loop van het schooljaar 1985/1986 hebben meegewerkt.
- Het schoolorganisatie-onderzoek, dat uit twee delen bestaat. In de zogenaamde gevalsstudies is bij 18 scholen op intensieve wijze onderzocht welke factoren op schoolniveau van belang kunnen zijn voor de zwaarte van de leraarsbaan. Naast deze meer kwalitatieve studie is een enquête afgenomen bij alle scholen voor voortgezet onderwijs om meer kwantitatieve, generaliseerbare gegevens op schoolniveau te verkrijgen.

- Middels inhoudsanalyses van beleidsnota's en -documenten en middels interviews met relevante beleidspartijen is getracht een beeld te verkrijgen van potentieel haalbare beleidsalternatieven, die ertoe zouden kunnen leiden de leraarstaak te verminderen.

In de slotfase van het onderzoek zijn de gegevens uit de deelonderzoeken met elkaar in verband gebracht en zijn een aantal zogenaamde scenario's opgesteld die erop gericht zijn verbeteringen in de leraarstaak aan te brengen. In dit artikel gaan we in op één van de deelonderzoeken, het lerarenonderzoek, omdat dit onderzoek uitgebreide en gedetailleerde informatie verschaft over de zwaarte van de leraarstaak¹.

3 Probleemstelling en onderzoeksvragen

De vraag 'Hoe hard werken leraren?' lijkt vrij simpel te beantwoorden. Dit is echter niet onmiddellijk het geval. Zo kan men met 'hard werken' zowel de intensiteit als de duur van het werken bedoelen. Niet alleen de hoeveelheid tijd die men ergens aan besteedt is van belang, maar ook de intensiteit: een uur intensieve arbeid is immers niet hetzelfde als een uur lichte arbeid. In dit artikel bespreken we met name de *duur* van het werk; in een vervolgartikel komt de intensiteit aan bod. We starten dus met een kwantitatieve analyse van de feitelijke tijdsbesteding van de leraren. Dit levert een objectief beeld van de omvang en de inhoud van de leraarstaak. De meer subjectieve beleving van de leraarstaak kan vervolgens beschouwd worden tegen de achtergrond van deze gegevens.

Bij de vaststelling van de duur van het werk of de omvang van bijvoorbeeld de weektaak van de leraar is het verhelderend om van een bepaalde norm uit te gaan. Bij de meeste beroepen is deze norm exact te bepalen. Veertig uur werken per week is nog steeds de norm die doorgaans aangehouden wordt als men over arbeidstijd praat. Ook bij leraren kan deze norm aangehouden worden. Daarbij dienen wel enkele nuanceringen aangebracht te worden.

- De formele aanstelling van leraren wordt niet uitgedrukt in uren maar in eenheden, waarbij een aanstelling van 29 eenheden overeenkomt met een 40-urige werkweek van een rijksambtenaar. Het is vrij eenvoud-

dig om uit te rekenen hoeveel uur een rijksambtenaar met een 40-urige werkweek in het 'schooljaar' 1985/1986 moet werken. Na aftrek van de weekends, de officiële feestdagen en vakantiedagen is het aantal werkdagen 228,1, wat gelijk is aan 1824,8 uur (ofwel gemiddeld 35,1 uur per week).

- Veel leraren in het voortgezet onderwijs hebben geen volledige aanstelling; zij zijn deeltijder en/of hebben een of meer eenheden arbeidsduurverkorting. Het is dan niet juist om zonder meer een 40-urige werkweek als ijkingspunt te nemen. Daarom zullen we in dit artikel steeds voor elke leraar de formele weektaak vaststellen, dat wil zeggen de weektaak die hij/zij heeft volgens de akte van benoeming, na aftrek van de adv- en andere verlofeenheden.
- Een 40-urige werkweek heeft betrekking op de 'echte' werkweken. Tijdens vakantieweken wordt iemand niet geacht te werken. Bij leraren is het echter niet zo eenvoudig om van werkweken uit te gaan. Dat heeft twee redenen. De eerste is dat leraren voor een gedeelte van hun tijd op vaste tijdstippen moeten werken (namelijk tijdens het lesgeven), maar dat zij daarnaast betrekkelijk vrij zijn in het kiezen van hun werktijden. Zo kunnen leraren in vakanties lessen voorbereiden of correctiewerk uitvoeren en in schoolweken soms relatief minder werk doen. De tweede reden is dat scholen meer vakantiedagen hebben dan leraren. Naast de officiële vakantie- en feestdagen zijn er nog zo'n 25 tot 30 dagen waarop geen les gegeven wordt. Maar omdat de leraar volgens het RPBO evenveel behoort te werken als een rijksambtenaar, dient de leraar dus méér te werken dan de dagen waarop op de scholen les gegeven wordt. Met name dit laatste punt geeft wel eens aanleiding tot misverstanden.

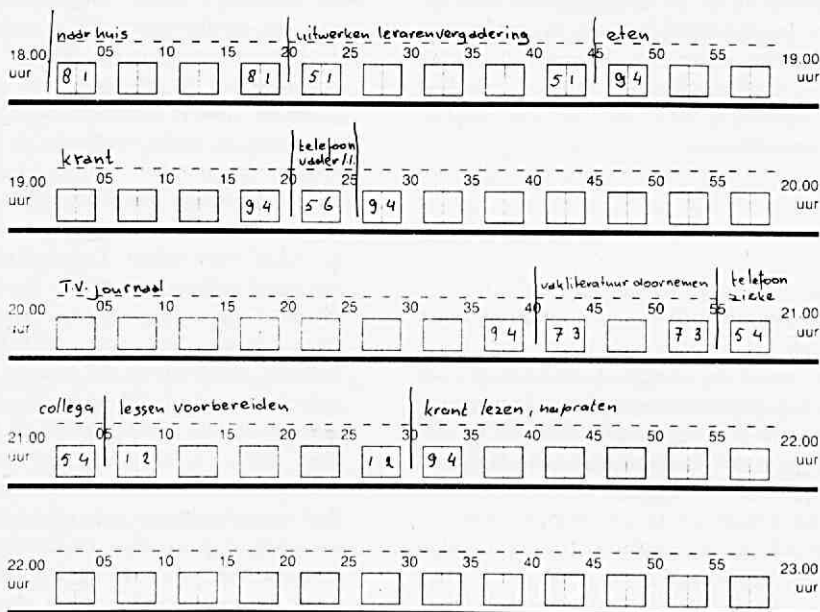
Ondanks deze nuanceringen is het goed mogelijk om als normeringspunt voor de arbeidstijd van de leraar zijn/haar formele aanstelling te kiezen. Om redenen die nog gegeven zullen worden, werken we voorlopig niet met de weektaak, maar met de tijd die men gedurende het totale schooljaar werkt, de 'jaartaak' dus. De eerste onderzoeksvraag die we willen beantwoorden is:

- 1a. Werken leraren meer of minder dan zij behoren te werken volgens hun formele aanstelling en hoévél werken zij meer of

Vanaf 18.00 uur vult hij de rest van die dag met de volgende bezigheden:

18.00 – 18.20 uur:	reis naar huis (= 81)
18.20 – 18.45 uur:	nawerk lerarenvergadering (= 51)
18.45 – 20.40 uur:	eten, krant lezen, journaal kijken (= 94) en tussendoor belt de vader van een leerling gedurende 5 minuten (= 56)
20.40 – 20.55 uur:	vakliteratuur (didactisch) lezen (= 73)
20.55 – 21.05 uur:	telefoonfijf van ziek geworden collega die verzoekt hem morgen te vervangen (= 54)
21.05 – 21.30 uur:	les voorbereiden (= 12)
21.30 – 23.30 uur:	krant lezen en wat napraten (= 94)
23.30 uur:	naar bed (= 94)

Zijn dagboek ziet er dan zo uit:



Figuur 1 Voorbeeld van een stuk uit een dagboek

minder?

Een logische vervolgvraag is:

1b. Als leraren meer of minder werken, waaruit is dit verschil dan te verklaren.

Bij deze vraag richten we ons niet zozeer op een causale verklaring, maar proberen we te onderzoeken of verschillen tussen leraren verschillen in arbeidstijd verklaren. Te denken valt aan het vak dat men geeft, de school waaraan men verbonden is, het opleidingsniveau, de aanstellingsomvang, en dergelijke.

Na het vaststellen en verklaren van de arbeidstijd beantwoorden we nog enkele verwante onderzoeksvragen:

2. Hoeveel tijd besteden leraren aan diverse deeltaken van hun baan (lesgeven, correctiewerk, overleg en dergelijke)?
3. Hoe verdeelt de leraar zijn tijd over het schooljaar?

4 Methode

Inzicht krijgen in de taken en de omvang van de taken van leraren vereist een gedetailleerde beschrijving van die taken en de omvang ervan. Bij de verzameling van de gegevens die hierover opheldering kunnen geven doen zich enkele problemen voor. Een ervan hebben we al kort aangestipt: het ontbreken van de 'tijd- en plaatsgebonden weettaak'. Leraren wijken op het punt van de tijd en plaats waarop ze werken af van werknemers uit veel andere beroepen. Het is in de meeste beroepen gebruikelijk dat arbeid gebonden is aan een locatie (de werkplek: het kantoor, de fabriek, en dergelijke) en aan een tijd (bijvoorbeeld tussen 9 en 5 uur).

Bij leraren is dit slechts gedeeltelijk het geval. Leraren geven les op een bepaalde

Lesgeven en begeleiden van leerlingen (vrijwel helemaal)

- I. Lesvoorbereiding: alle activiteiten met code 11 + 12 + 13
code 14 + 15
II. Lesgeven aan de klas:
code 16 + 17 + 18
III. Nawerk van de lessen:
code 21 + 22 + 23 + 24 + 25 + 26 + 32
(code 32 = nieuwe code: denken en pickeren
over leerlingen)
IV. Begleiding van (groepen) leerlingen:
code 31: maximaal 15 minuten per dag
V. Schoolpauzes:

Schoolactiviteiten (helemaal)

- VI. Examens: code 41 + 42 + 43 + 44
VII. Overleg 'binnen' school: code 51 + 52 + 53 + 54
VIII. Overleg 'buiten' school: code 55 + 56 + 57 + 58 + 59
IX. Schoolactiviteiten: code 61 + 62 + 63 + 64 + 65 + 66 + 67

Overige activiteiten (gedeeltelijk)

- X. Deskundigheidsbevordering:
a. Directe activiteiten code 73 (voor 90%) + 74 + 75 (helemaal) +
76 (voor 85%)
b. Overige activiteiten code 78 × (het totaal van de 'directe
activiteiten')/(code 73 + 74 + 75 + 76))
c. Reizen in verband met code 79 × (directe activiteiten/(code 73 + 74
deskundigheidsbevordering + 75 + 76 + 78))
XI. Dienstreizen: code 82 + 83
XII. Nevenactiviteiten:
a. Niet-betaalde nevenactiviteiten code 86 (voor 25%)
b. Reizen voor nevenactiviteiten code 87 × ('niet-betaalde' code 84 + 85 + 86)

Ziekte/buitengewoon verlof (gedeeltelijk)

- XIII. Ziekte en buitengewoon verlof:
a. Buitengewoon verlof code 92 (gedeeltelijk)
b. Ziekte code 93 (gedeeltelijk)

Figuur 2 *De activiteiten die tot de leraarstaak behoren en de mate waarin ze daartoe behoren (voor de betekenis van de code-nummers zie Bijlage 1)*

plaats en een bepaald tijdstip. Andere zaken zoals het voorbereiden van lessen en het nawerk kan door leraren gedaan worden op een plaats en tijdstip dat zij zelf kiezen. Om inzicht te krijgen in de omvang van de taken is het dus niet voldoende alleen de tijd die leraren op school zijn, in beschouwing te nemen. Ook de tijd die leraren aan hun werk besteden buiten school en/of buiten de 'gewone' werktijden, moet meegerekend worden. Als men dus wil weten hoeveel tijd leraren met hun werk bezig zijn, dan moet van een hele dag bijgehouden worden wanneer een leraar met leraarstaken bezig is. In het OTO-onderzoek is daarom aan leraren gevraagd 'tijd te schrijven': de leraren noteren in een zogenaamd dagboek wanneer ze allerlei taken verrichten. In Figuur 1 is ter illustratie een stukje van zo'n dagboek afgebeeld. Uit deze figuur blijkt dat leraren zelf hun activiteiten benoemen en vervolgens uit een lijst met ongeveer 60 activiteiten een code voor die activiteit zoeken (zie Bijlage 1). Deze

cijfercode vulden ze dan in hun 'dagboek' in aan het begin en aan het einde van de betreffende activiteit.

Met behulp van deze dagboeken kan men een nauwkeurig beeld verkrijgen van de hoeveelheid tijd die leraren per uur, dag en week besteden aan de voorgedcodeerde activiteiten. Middels deze werkwijze hebben we getracht een objectief en betrouwbaar instrument te ontwikkelen. We hadden daarvoor een aantal tijdschrijfsprocedures vergeleken, in proefsessies uitgeprobeerd en overleg gevoerd met deskundigen en met belanghebbenden bij het onderzoek (zie OTO-rapport nr. 1, pagina 7-15 en OTO-rapport nr. 8, pagina 133-135). Dit heeft erin geresulteerd dat alle politieke belanghebbenden bij het onderzoek (onderwijsvakcentrales en het ministerie van O & W) nog vóórdat de resultaten van het onderzoek verzameld werden, zich hebben gecommitteerd aan deze techniek. Dit is evenwel geen wetenschappelijke garantie voor de nauwkeurigheid en de betrouwbaarheid ervan.

In de begeleidingscommissie van OTO, waarin vertegenwoordigers van het ministerie en de onderwijsvakbonden zitten, is al vóórdat de uitkomsten van het onderzoek bekend waren, vastgesteld welke activiteiten uit de lijst met voorgecodeerde activiteiten tot de leraarstaak behoren en in welke mate dat het geval is. Figuur 2 geeft het resultaat weer.

In het OTO-onderzoek is elke week van het schooljaar 1985/1986 een andere groep leraren gevraagd een dagboek bij te houden. Door aan het eind van het jaar deze gegevens samen te voegen kan een beeld verkregen worden van de jaartaak (en dus van de gemiddelde weektaakomvang) van de leraren in het voortgezet onderwijs.

Een ander probleem betreft de heterogeniteit van de leraren in het voortgezet onderwijs. Het is eigenlijk niet goed mogelijk om te spreken van 'de' leraar in het voortgezet onderwijs. Daarom is in overleg met de genoemde begeleidingscommissie een typologie opgesteld, die uit een aantal 'typen' leraren bestaat. Hierbij is gebruik gemaakt van 4 criteria:

- het schooltype waaraan men lesgeeft (AVO, LBO, MBO);
- het vak dat men geeft (Nederlands, (overige) talen, maatschappijgerichte vakken, exacte vakken, expressievakken, lichamelijke opvoeding, beroepsgerichte vakken);
- de aanstellingsomvang (1 tot 14 'uur', 15 tot 25 'uur', meer dan 25 'uur');
- het opleidingsniveau (eerste graads opleiding of niet).

Door het kruisen van de variabelen onderling en het samenvoegen van cellen met weinig respondenten zijn uiteindelijk 66 'typen' gecreëerd. In Tabel 4 kan men deze typen terugvinden.

Om tot voldoende betrouwbare uitspraken te komen over de tijdsbesteding van deze 66 typen leraren is een grote steekproef nodig. We hebben berekend (zie OTO-rapport nr. 3) dat in totaal van ongeveer 14.000 leraren gegevens nodig zijn om op typeniveau met een schattingsfout van ongeveer één uur per week te kunnen werken. Rekening houdend met een respons van 40 à 50% zijn daarom zo'n 32.000 leraren benaderd in een populatie van ± 80.000 leraren. Uiteindelijk blijkt de respons gemiddeld 47% te zijn.

Het non-responsonderzoek (zie OTO-rapport 7A) laat zien dat er bij de achtergrondkenmerken zoals burgerlijke staat en geslacht

nauwelijks verschillen bestaan tussen de responsgroep en de populatie. Alleen ten aanzien van het ziekteverzuim is sprake van enige ondervertegenwoordiging van de langdurig zieke leraren.

5 De onderzoeksvragen

Vraag 1a: *Werken leraren meer of minder dan zij behoren te werken volgens hun formele aanstelling en hoeveel werken ze meer of minder?*

In het begin van dit artikel hebben we al vermeld dat een leraar met een vb (volledige betrekking) van 29 uur volgens het rechtspositiebesluit evenveel behoort te werken als een rijksambtenaar met een normbetrekking van 40 uur per week. Aangezien de rijksambtenaar in het schooljaar 1985/1986 1824,8 uur behoorde te werken, is dat ook zo voor de vb-leraar. Het berekenen van de formele aanstellingsomvang van leraren die geen vb hebben is eenvoudig: 1824,8 uur per jaar × (de formele aanstelling/29). Met deze formule kan dus de *formele* jaartaakomvang van leraren uitgedrukt worden in klokuren. Ook de *feitelijke* jaartaakomvang is bekend. Die kan namelijk direct berekend worden uit de dagboekgegevens van de leraren door eenvoudigweg alle tijd bij elkaar op te tellen per type leraar die volgens Figuur 2 tot de leraarstaak behoort.

In Tabel 1 staan de resultaten. Deze hebben betrekking op 'de' leraar. Dat is de gemiddelde score van alle leraren.

Tabel 1 *Het verschil tussen de formele en de feitelijke taakomvang van 'de' leraar in uren (de gemiddelde score van alle leraren samen)*

taakomvang	op jaarbasis		op weekbasis	
	52 wkn.	45,6 wkn.	38,6 wkn.	
feitelijk	1650 u.	31,7 u.	36,2 u.	42,7 u.
formeel	1491 u.	28,7 u.	32,7 u.	38,6 u.
<i>verschil:</i>				
- absoluut	+ 159 u.	+ 3,0 u.	+ 3,5 u.	+ 4,1 u.
- relatief	111%	111%	111%	111%

Men kan zien dat de formele jaartaak van 'de' leraar 1491 uur is. Omgerekend komt dit overeen met een aanstellingsomvang van 23,7 eenheden. Hierbij maken we twee opmerkingen. Ruim de helft van alle leraren heeft een vb

van 29 eenheden, terwijl de verdeling van part-timers redelijk gelijkmatig is: er zijn dus ongeveer evenveel leraren met aanstellingen van 2, 3, 4, 5 tot 28 eenheden. De tweede opmerking betreft de verlofeenheden. In tegenstelling tot veel andere beroepen worden de verlofuren (zoals bijvoorbeeld de arbeidsduurverkorting) niet verminderd op de formele aanstelling (er is dus geen sprake van een 38-urige werkweek), maar worden ze beschouwd als verlofeenheden binnen de aanstelling. Een vb-leraar met 29 eenheden kan dus bijvoorbeeld 1 adv-eenheid binnen zijn aanstelling hebben. Omdat leraren niet geacht worden verlofeenheden binnen hun aanstelling als werktijd te gebruiken zijn bij de berekening van de formele aanstelling de verlofeenheden verwijderd. In deze berekening heeft een leraar met een vb van 29 eenheden en 1 adv-eenheid dus een formele (gecorrigeerde) aanstellingsomvang van 28 eenheden. Uit Tabel 3 blijkt dat 'de' leraar per jaar 159 uur meer werkt dan hij geacht wordt te werken. Hij werkt dus ruim 10% 'over'.

In de praktijk drukt men de werktijd vaak uit in uren per week en niet in uren per jaar. De problemen die dit voor de werktijd van leraren met zich meebrengt hebben we al besproken. Om deze werktijd per week zo genuanceerd mogelijk te presenteren, is de weekwerktijd op drie verschillende manieren berekend. Elke manier heeft zijn eigen vooronderstellingen:

- Een jaar heeft 52 weken. Voor de berekening van de gemiddelde weescore is de feitelijke en de formele jaarlast door 52 gedeeld en vervolgens is het verschil per week bepaald: +3,0 uur per week.
- Een leraar behoort evenveel te werken als een rijksambtenaar. De leraar kan beschouwd worden als een rijksambtenaar. Een rijksambtenaar dient 1824,8 uur per jaar te werken. Een ambtenaar heeft (inclusief adv-uren) een werkweek van 40 uur. Dit betekent dat een ambtenaar ($1824,8/40 =$) 45,6 weken per jaar moet werken. Men kan dus de jaarlast van de leraar delen door 45,6 en zo zijn weektaak berekenen. Het voordeel hiervan is dat de feitelijke en formele weektaak van de leraar direct vergeleken kan worden met die van de ambtenaar. Resultaat: +3,5 uur per week.
- Een leraar behoort te werken op schooldagen. We kunnen ook uitgaan van het aantal vrije dagen dat scholen per jaar hebben.

Met weekenden erbij zijn dat in het schooljaar 1985/1986 172 vrije dagen. Dus resteren er 193 dagen waarin de leraar, indien hij alleen werkt wanneer de school 'draait', zijn werk dient te verrichten. Dit zijn 38,6 weken. De jaarlast wordt nu gedeeld door 38,6 weken, hetgeen de derde vergelijkingsmogelijkheid oplevert: +4,1 uur.

In Tabel 1 zijn deze drie manieren voor 'de' leraar opgenomen. Het 'overwerk' van 'de' leraar loopt van 3,0 uur per week bij de eerste manier op tot 4,1 uur per week bij de derde manier. Dit is logisch omdat de jaarlast steeds door een geringer aantal weken gedeeld wordt. Dit geldt voor zowel de feitelijke als de formele jaarlast. Daarom blijft het relatieve verschil bij de drie manieren gelijk aan elkaar en aan het relatieve jaarverschil.

Vraag 1b: *Waaruit is het overwerk van leraren te verklaren?*

Bij de formulering van deze vraag is al gesteld dat het niet gaat om een causale verklaring van het overwerk van leraren. We willen nagaan of verschillen tussen (typen) leraren verschillen in werktijd kunnen verklaren. Eigenlijk gaat aan deze vraag dus impliciet een vraag vooraf: zijn er verschillen in werktijd tussen typen leraren? Deze vraag kan zonder meer bevestigend beantwoord worden. In Figuur 3 is het 'overwerk' (in een aantal gevallen 'te weinig werk') voor 66 onderscheiden typen leraren opgenomen.

De verschillen tussen de typen leraren in 'overwerk' zijn groot. Ze variëren van +10 uur (bij de eerste graads bevoegde, 'grote' deeltijders maatschappijgerichte vakken in het AVO en de eerste graads bevoegde, deeltijders expressievakken in het AVO) tot -4 uur (bij full-time gymnastiekleraren in het LBO).

In de tabel blijken met name de part-timers de meeste uren per week 'teveel' te werken. Het is mogelijk om de samenhang tussen werk (de feitelijke weektaak: FEI) en aanstelling (de formele weektaak: FO) in een eenvoudige regressievergelijking te geven: $FEI_{week} = 10,7 + 0,88 FO_{eenheden}$. Deze vergelijking moet als volgt gelezen worden: de gewerkte tijd in een week (FEI_{week}) is gemiddeld per type leraar 10,7 uur + 0,88 maal het aantal eenheden van de aanstelling. De verklaarde variantie van deze vergelijking is 83,5%. Dat is tamelijk veel ($R = .91$). Inhoudelijk kan men deze vergelijking als volgt interpreteren: de gemiddelde

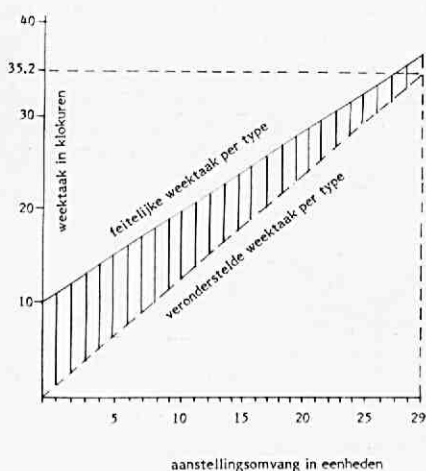
	MAVO/HAVO/VWO		LBO		MBO	
	kleine deeltijder 1-14 uur	v. b. grote deeltijder 15-25 uur of meer 26 uur of meer	kleine deeltijder 1-14 uur	v. b. grote deeltijder 15-25 uur of meer 26 uur of meer	kleine deeltijder 1-14 uur	v. b. grote deeltijder 15-25 uur of meer 26 uur of meer
opleiding						
1e graads	+9	+6	+6	0	+4	Nederlands
2/3e graads	+8	+3				
1e graads	+6	+4	+5	0	+2	Vreemde talen
2/3e graads	+7	+2				
1e graads	+6	+6	+7	0	+5	Maatschappelijke vakken
2/3e graads	+7	+2				
1e graads	+7	+3	+5	0	+3	Exacte vakken
2/3e graads	+5	+1				
1e graads	+10	+2	+6	+2	+2	Expressie vakken
2/3e graads	+6	0		-1		
n.v.t.	+4	-1	0	-4	-2	Lichamelijke opvoeding
Technisch onderwijs		theorie	+3	0	+8	+2
		praktijk	onbetrouwbaar	-2		
Diensten			+4	+2	+9	+5
Agrarisch onderwijs						
Economisch administratief onderwijs			+1	+5		
					+2	

Figuur 3 Het aantal uren dat leraren gemiddeld per week meer/minder werken dan ze volgens hun formele aanstelling behoren te doen (gemiddeld over 52 weken)

Tabel 2 De hoeveelheid 'overwerk' in de relatie tot de vier stratificatievariabelen

aanstellingsomvang: 46%		vak: 18%		sector: 17%		bevoegdheid: 13%	
1-14 uur:	+6½ uur	Nederlands:	+4 uur	avo:	+5 uur	eerste graads:	+6 uur
15-25 uur:	+6 uur	talen:	+4½ uur	lbo:	+2½ uur	overig:	+3 uur
26 uur of meer:	+1¼ uur	mij.vakken:	+5 uur	mbo:	+3 uur		
		exacte vakken:	+4 uur				
		expressie:	+4 uur				
		gymnastiek:	+0 uur				
		beroepsgerichte vakken:	+3½ uur				

weektaak van een leraar bestaat uit een vaste 'voet' van ruim 10 uur en daarnaast werkt een leraar nog bijna één uur voor elke eenheid in de aanstelling. In Figuur 4 wordt dit verband grafisch weergegeven. Via arcering is verduidelijkt wat de afstand is tussen de feitelijke taakomvang en de veronderstelde (formele) weektaak.



Figuur 4 Feitelijke versus veronderstelde gemiddelde weektaak

De hoeveelheid werk (de feitelijke taakomvang) van leraren is dus zeer goed te voorspellen uit hun formele aanstellingsomvang. De formule zegt ook al iets over de hoeveelheid overwerk. De hoge vaste 'voet' van 10 uur weegt voor leraren met een kleine aanstelling per aanstellingseenheid zwaarder dan voor leraren met een grote aanstellingsomvang. De conclusie luidt dan ook dat deeltijders duidelijk meer 'overwerken' dan full-timers. In vergelijking met de formele aanstellingsomvang is de bijdrage van de overige stratificatie-

variabelen aan de variantie van de hoeveelheid 'overwerk' een stuk geringer, zoals blijkt uit Tabel 2.

De aanstellingsomvang verklaart 46% van de variantie van het overwerk van elk type, terwijl de drie overige stratificatievariabelen elk minder dan 20% verklaren.

Vraag 2: Hoeveel tijd besteden leraren aan de diverse deeltaken van hun baan (lesgeven, correctiewerk, overleg en dergelijke)?

In het bestek van dit artikel zou het te ver voeren om op alle deeltaken van alle 66 typen leraren in te gaan². Alleen ingaan op de deeltaken van 'de' leraar is te beperkt.

We hebben gezien dat de formele aanstelling de meest bepalende variabele is voor de omvang van de leraarstaak. Daarom zijn de 66 typen leraren ingedeeld in vijf groepen op basis van hun formele aanstelling:

- Groep 1: Typen met een aanstelling van 26 eenheden of meer (de vb-ers).
- Groep 2: Typen met een aanstelling van 1 tot 29 eenheden of meer. In deze typen zitten doorgaans veel vb-ers en weinig part-timers.
- Groep 3: Typen met een aanstelling van 15 tot 25 eenheden.
- Groep 4: Typen met een aanstelling van 1 tot 25 eenheden.
- Groep 5: Typen met een aanstelling van 1 tot 14 eenheden.

In Tabel 3 is de tijd opgenomen die men per groep besteedt aan de hoofdactiviteiten. Ook is de tijd voor 'de' leraar vermeld. We zien dat de 31,7 uren die 'de' leraar per week gemiddeld feitelijk werkt voor 18,8 uur bestaat uit lesgeven en begeleiding, voor 9,2 uur uit allerlei schoolactiviteiten, voor 2,8 uur uit deskundigheidsbevordering, reizen of overige activitei-

Tabel 3 De feitelijke taakomvang in de hoofdcategoriën in uren en procenten

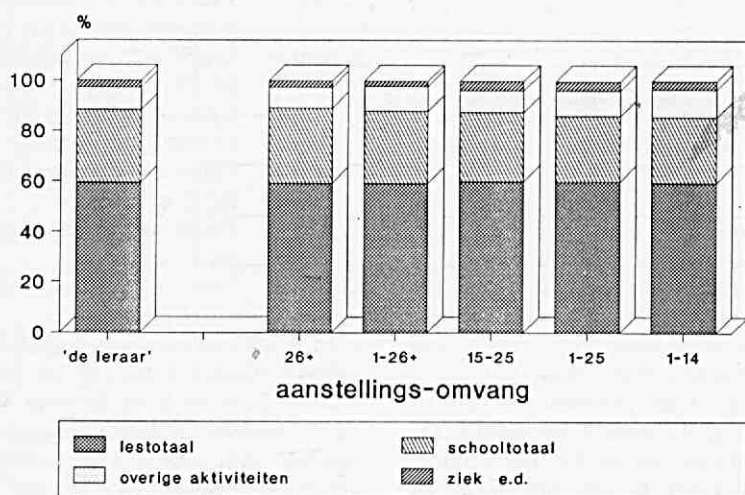
	totale feitelijke taakomvang	lestotaal	schooltotaal	overige activiteiten	ziekte-buitengewoon verlof
'de leraar'	31.7 uur = 100%	18.8 uur 59.4%	9.2 uur 29.0%	2.8 uur 8.8%	0.9 uur 2.8%
26+	35.00 uur = 100%	20.7 uur 59.2%	10.5 uur 30.1%	2.9 uur 8.2%	0.9 uur 2.5%
1-26+	32.8 uur = 100%	19.2 uur 59.2%	9.5 uur 28.9%	3.2 uur 9.8%	0.7 uur 2.1%
15-25	29.5 uur = 100%	17.7 uur 60.0%	8.1 uur 27.7%	2.5 uur 8.6%	1.1 uur 3.7%
1-25	26.9 uur = 100%	16.1 uur 59.8%	7.0 uur 26.2%	2.8 uur 10.2%	1.0 uur 3.7%
1-14	19.2 uur = 100%	11.4 uur 59.4%	5.0 uur 26.2%	2.2 uur 11.1%	0.6 uur 3.3%

ten en voor 0,9 uur uit ziekte en buitengewoon verlof. Dit is respectievelijk 59,5, 29,1, 8,8 en 2,8%. 'De' leraar is dus ongeveer 60% van zijn tijd bezig met lesgeef- en begeleidingsactiviteiten. Wat betreft de verschillende groepen blijkt dat de absolute aantallen uiteraard nogal uiteenlopen, maar dat de percentages voor de deeltaken nauwelijks van elkaar afwijken. Nog duidelijker blijkt dat uit Figuur 5. De opbouw van de staafdiagrammen voor de leraar en de vijf 'groepen' leraren is nagenoeg hetzelfde.

In Figuur 6 is de hoofdcategorie 'lesgeven' verdeeld in subcategoriën. Ongeveer de helft van de lesgeefactiviteiten blijken de leraren te besteden aan het daadwerkelijk lesgeven aan de klas. Ruim 40% van de tijd is men bezig

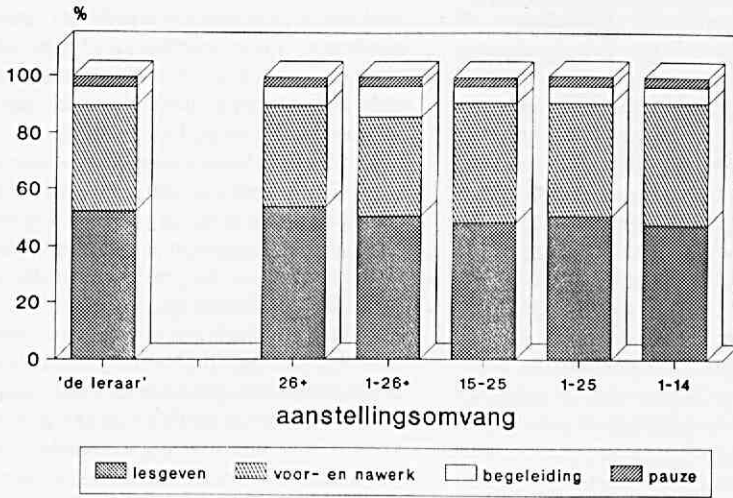
met voorbereiding en nawerk. De rest van de lesgeefactiviteiten wordt besteed aan begeleiding en pauze. Opvallend is wederom dat de percentages voor de naar aanstelling onderscheiden groepen nagenoeg gelijk zijn.

'De' leraar besteedt dus ongeveer 60% van zijn tijd aan lesgeef- en begeleidingsactiviteiten en ongeveer 30% van zijn tijd aan het directe lesgeven aan de klas. Relatief gezien bestaat er nauwelijks verschil in tijdsbesteding tussen de naar aanstelling onderscheiden groepen leraren.



Figuur 5 Procentuele verdeling van de leraarstaken in hoofdcategoriën

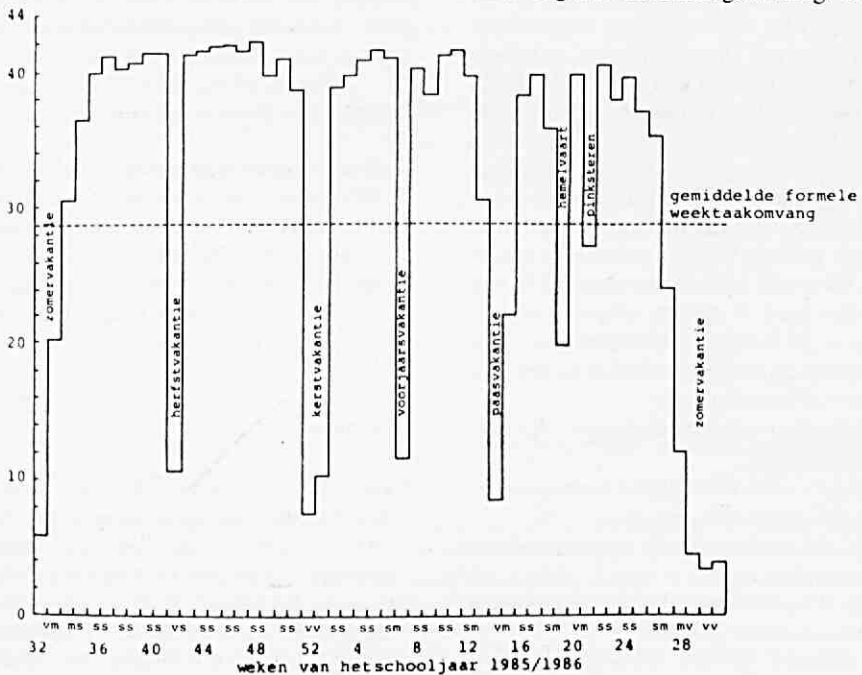
Figuur 6 Verdeling van 'lestotaal' in deelactiviteiten (100% = totaal van 'lestotaal' = +60% van totale feitelijke taakomvang)



Vraag 3: Hoe verdeelt de leraar zijn tijd over het schooljaar?

In het voorgaande is steeds gesproken over de 'gemiddelde weektaak', waarbij geen rekening is gehouden met schommelingen in de loop van het schooljaar. Vraag 3 gaat in op deze schommelingen. Deze vraag kan vertaald

worden in een concretere vraag: 'Hoeveel uren werken leraren feitelijk in de verschillende weken van het jaar?' In eerste instantie is het bij deze vraag van belang een onderscheid te maken in schoolweken en vakantieweken. Vanwege de vakantieverspreiding in Nederland dient echter nog een tussencategorie toegevoegd te



Figuur 7 De gemiddelde feitelijke taakomvang per week (v = vakantieweek; s = schoolweek; m = mengweek)

worden. Er zijn enkele weken in het jaar waarin een gedeelte van de scholen vakantie hebben en een gedeelte niet; ook zijn er weken waarin de scholen een gedeelte van de week gesloten zijn (bijvoorbeeld: Hemelvaart en Pinksteren). Beide soorten weken noemen we *mengweken*.

In Figuur 7 is de gemiddelde feitelijke taakomvang voor alle weken van het schooljaar 1985/1986 weergegeven. Bij elke week is aangegeven of het een school-, meng- of vakantie-week is. In schoolweken werkt 'de' leraar ongeveer 40 uur. In vakantie-weeken is de spreiding wat groter: 'de' leraar werkt in de zomervakantie per week gemiddeld ongeveer 5 uur en in de andere vakantie-weeken globaal tussen de 8 en 10 uur. De spreiding van werktijd in mengweken is het grootst; dit is logisch omdat in sommige mengweken de scholen één dag dicht zijn en in andere mengweken 2, 3 of 4 dagen. In de meeste mengweken werken leraren gemiddeld tussen de 20 en 30 uur.

6 Slot

Het belangrijkste referentiepunt voor de OTO-resultaten is uiteraard het ITS-onderzoek uit het begin van de zeventiger jaren. De andere onderzoeken in Nederland zijn in vergelijking met het ITS-onderzoek beperkt qua omvang en opzet. De buitenlandse onderzoeken kunnen niet met het OTO-onderzoek vergeleken worden, omdat de arbeidsvoorwaarden in het buitenland sterk afwijken van die in Nederland. Als we ITS en OTO met elkaar vergelijken dan lijkt het erop dat de feitelijke taakomvang van full-time leraren in de afgelopen pakweg 15 jaar nauwelijks veranderd is. Of er echt bijna niets veranderd is, valt nauwelijks hard te maken vanwege de verschillen in de formele taakomvang en door verschillen in de metingsmethoden bij het ITS- en bij het OTO-onderzoek:

- de gebruikte takencatalogussen zijn niet precies identiek;
- de onderzochte schooltypen overlappen elkaar niet helemaal;
- in het ITS-onderzoek zijn geen part-timers meegenomen;
- in het ITS-onderzoek is niet gedurende het gehele schooljaar gemeten;
- het dagboek uit het OTO-onderzoek is waarschijnlijk een betrouwbaarder instru-

ment dan het tijdschrijfformulier uit het ITS-onderzoek.

Een andere belangrijke conclusie uit het ITS-onderzoek komt eveneens in het OTO-onderzoek terug: taakomvangverschillen tussen verschillende schoolsoorten en 'typen' leraren zijn nog steeds groot en ook bestaan er tussen individuele leraren onderling aanzienlijke verschillen in hun feitelijke werktijd.

Het OTO-project is uitgevoerd om informatie te verstrekken ten behoeve van het arbeidsvoorwaardelijk overleg over de leraarstaak. Een belangrijke indicator van de zwaarte van de leraarstaak is de omvang van die leraarstaak. De nauwkeurige en betrouwbare meting daarvan bleek een complexe en omvangrijke operatie te zijn. Vanuit een wetenschappelijk-methodologische optiek zou men bij de betrouwbaarheid en de validiteit van de verkregen resultaten wellicht enkele kritische opmerkingen kunnen maken (zie bijvoorbeeld Boef-van der Meulen, 1987). Omdat echter geen enkele van de bestaande tijdschrijfmethoden geïkt is, blijft de betrouwbaarheid ervan een discussiepunt. Voor het doel van het OTO-project, evenwel, heeft de gehanteerde methode ruimschoots voldaan, omdat alle betrokken partijen de resultaten hebben geaccepteerd. In de beleidsdiscussies over de omvang van de leraarstaak is dus in ieder geval (voorlopig?) deze hindernis genomen.

Noten

1. Meer uitgebreide informatie over het gehele OTO-project kan men verkrijgen bij het IVA (013-662443). OTO-rapport 10 biedt een samenvatting van het gehele project.
2. In OTO-rapport nr. 8 wordt deze informatie verstrekt, zowel voor de 66 typen als voor de onderscheiden deeltaken.

Literatuur

- Bakker, H. J. C., *Docenten en leerlingen. Onderzoek naar tijdsbesteding, begeleidingsgedrag en motivatie van avo-docenten in het kader van leerlingenbegeleiding*. Amsterdam: VU Uitgeverij, 1986.
- Bammé, A., E. Holling & M. Weiss, *Die Arbeitszeit des Lehrers. Kritik der Knight Wegenstein Studie*. In: A. Bammé & E. Holling (Eds.), *Qualifikationsentwicklung und Curriculum Konstruktion*.

- Berlin: Reinhold Schlezler Verlag, 1976, 133-155.
- Boef-van der Meulen, S., Stellingen bij 'leraren en hun taakbelasting'. In: *Verzamelde bijdragen voor de sessiebijeenkomsten van de OTO-conferentie op 29 oktober 1987*.
- Boersma, P.F.A. & D.J. van Vierssen, *Met het MAVO-project onderweg. Een onderzoek onder mavo docenten van scholen binnen en buiten het mavo-project*. Nijmegen: ITS, 1979.
- Engelhardt, M. von, *Die pädagogische Arbeit des Lehrers*. Paderborn: Schoenlingh, 1982.
- Haebler, H. & A. Kunz, *Qualität der Arbeit*. München: IMU, 1985.
- Hilsum, S., *The secondary teacher's day*. Windsor: NFER, 1978.
- ITS, Vis & Malotaux, *Functies en taken van onderwijsgeevenden*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1975.
- Kischkel, K. H., *Zur Arbeitssituation von Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1984.
- Knight Wegenstein, A. G., *Die Arbeitszeit der Lehrer in der BRD (zwei delen)*. Zürich: 1973.
- Laroy, R. J., Onderzoek naar de taakomvang van de leraar in het voortgezet onderwijs. *Weekblad NGL*, 1983, 15, nr. 33, 1265-1270.
- Leenheer, P., Komen docenten om in het werk of zitten ze zichzelf in de weg. *HBO-journaal*, 1983, 5, nr. 8, 9-16.
- Malotaux en Partners, *Functies en taken van consultants in het leerlingwezen. Samenvatting*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1976.
- Müller-Limroth, W., *Arbeitszeit, Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt: GEW, 1980.
- OTO-rapport 1: *Eindverslag van de panelbijeenkomsten*, 1984.
- OTO-rapport 3: *De steekproef van het OTO-lerarenonderzoek*, 1985.
- OTO-rapport 7A: *Technische gegevens van het lerarenonderzoek OTO*, 1988.
- OTO-rapport 8: *Leraar en taakbelasting*, 1988.
- OTO-rapport 10: *Leraar tot (w)elke prijs. Eindverslag van het Onderzoek Taak en Organisatie OTO*, 1988.
- Sauepe, R. & H. Möller, *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf*. Berlin: GEW, 1981.
- Seegerer, K., A. R. Wulsten & E. Ulich, *Die zeitliche Verteilung von Taetigkeitselementen bei Lehrern an Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen*. München: Max-Traeger-Stiftung, 1975.
- Smeets, E. F. L. & T. J. M. N. Buis, *Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1986.
- Stegeman, H. & T. Westra, *Planningsgedrag van leerkrachten bewegingsonderwijs*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1985, 10, nr. 8, 438-444.
- Veen, R. van der, Enquête 'verontruste Neerlandici'. *Weekblad NGL*, 1985, 18, nr. 1, 8-9.
- Winnubst, J., P. W. de Boer, P. op den Buijs, J. van Kuyk, H. Migchielsen, L. van Oorschoot & W. Ros, *Hoofden van lagere scholen: taken en werkbelasting*. Nijmegen: Projektgr. Hoofden lagere Scholen, 1979.

Curricula vitae

P. Hamers en D. van Dongen zijn onderzoeker respectievelijk hoofd van de sectie Onderwijs en Cultuur van het IVA, instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant.

Adres: IVA, Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek, Katholieke Universiteit Brabant, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Manuscript aanvaard 24-2-'89

Summary

Hamers, P. & D. van Dongen. 'How hard do teachers work? A study of how teachers in secondary education spend their time.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 193-206

The OTO project is a large-scale research study of the teachersstress and workload of teachers in secondary education. In one part of the study, conducted in the schoolyear 1985/1986, the amount of time the approximately 14.000 participating teachers spent on their work was recorded. It appears that teachers generally work 10% more than required. This constitutes an average of 3 extra hours a week. Part-timers, in particular, work relatively more additional hours. Large differences exist among (types of) teachers.

Teachers spend about 60% of their time on activities which are directly related to teaching and the supervision of students. Approximately half of this time (30% of the total time) is spent teaching.

SYSTEMATISCHE ACTIVITEITENCATALOGUS

LESGEVEN EN BEGELEIDEN VAN LEERLINGEN

- I. LESVOORBEREIDING**
11. Lesvoorbereiding voor een langere periode, bijvoorbeeld voor een kwartaal, semester of geheel schooljaar.
 12. Lesvoorbereiding voor een of enkele lessen, ruim voor de lessen zelf
 13. Lesvoorbereiding vlak voor het begin van de les (bijvoorbeeld materialen klaarleggen en -zetten)
- II. LESGEVEN AAN DE KLAS**
14. Niet-didactische activiteiten (orde handhaven, toezicht houden bij bijvoorbeeld schriftelijke overhoringen of proefwerken, surveilleren, opnemen van absentes).
 15. Didactische activiteiten (alle 'lesgeef'-activiteiten, zoals klassikale instructie, demonstratie en begeleiding).
- III. NAWERK VAN DE LESSEN**
16. Opruimen, schoonhouden leslokaal, uitspannen en onderhoud van machines, opbergen van materiaal en documentatie.
 17. Correctie, beoordeling en puntenadministratie van huis-, oefen- en praktijkwerk, proefwerken en scripties, inclusief zelfstandig rapportcijfers toekennen.
 18. Evaluatie van lessen en cursussen.
- IV. BEGELEIDING VAN GROEPEN OF INDIVIDUELE LEERLINGEN (niet lesgebonden)**
21. Voorbereiding en organisatie van stages, praktijkperioden, studie, scripties, studie- en beroepskeuze en gesprekken of contacten met leerlingen.
 22. Begeleiding van stages en praktijkperioden.
 23. Begeleiding van de studie en scripties.
 24. Begeleiding van studie- en beroepskeuze (onder andere decanaatswerkzaamheden).
 25. Gesprekken/contacten met individuele leerlingen.
 26. Nawerk van stages, praktijkperioden, studie, scripties, studie- en beroepskeuze, individuele contacten met leerlingen.
- V. SCHOOLPAUZES**
31. Pauze (zowel korte als lange pauzes en lussenuren, voorzover niet besteed aan beroepsactiviteiten).

SCHOOLACTIVITEITEN

- VI. OFFICIELE EXAMENS, PRAKTIJKEAMENS EN SCHOOLONDERZOEKEN**
- Let op: 'gewone' proefwerken (ook in de proefwerkweek) vallen hier niet onder, maar onder I, II of III.
41. Voorbereiding en organisatie.
 42. Afnemen van mondeling examens of schoolonderzoek.
 43. Surveilleren, bijzitten en toezicht houden.
 44. Correctie, beoordeling en administratie.
- VII. OVERLEG 'BINNEN' SCHOOL (incl. eventuele voorbereiding en nawerk.)**
51. Formeel overleg, zoals commissievergaderingen, lerarenvergaderingen, sectievergaderingen, rapportenvergaderingen en dergelijke binnen de school en andere formele 'school' vergaderingen.
 52. Formeel overleg in de medezeggenschapsraad.
 53. Overleg met (een afvaardiging van) leerlingen (klasse-overleg, leerlingenparlement).
 54. Informeel overleg over leerlingen, leerlinggerichte activiteiten, deskundigheidsbevordering, schoolactiviteiten, externe contacten en over overige activiteiten die verband houden met uw werk.
- VIII. OVERLEG EN CONTACT MET ANDERE PERSONEN/INSTELLINGEN (van 'buiten') (incl. eventuele voorbereiding en nawerk.)**
55. Met andere scholen (bestuur, directie, leraren, niet-onderwijzend personeel).
 56. Met ouders, oudervetegenwoordigingen (geén medezeggenschapsraad).
 57. Met inspectie, overheid.
 58. Met bedrijfsleven.
 59. Met overige instellingen of deskundigen buiten de school, bijvoorbeeld van de lerarenopleidingen, leerplanontwikkeling, landelijke pedagogische centra.
- IX. SCHOOLACTIVITEITEN (inclusief eventuele voorbereiding en nawerk) Voor overleg zie VII en VIII.**
61. Surveilleren en toezicht houden (bijv. tijdens pauzes en buiten). Niet code 14 en 43!
 62. Opzet en uitwerking van algemene onderwijskundige voorzieningen (bijvoorbeeld leerplan en leermodellen voor de eigen school, rooster opstellen, klassen indelen, opzet en uitwerking van nieuwe voorzieningen).
 63. Aankoop, beheer, verzorging van leermiddelen, materialen en dergelijke (inclusief oriëntatie op het aanbod).
 64. Opvangen en begeleiden van nieuwe leraren of niet-onderwijzend personeel.
 65. Opvangen en begeleiden van hospitanten.
 66. Extra curriculaire (buitenschoolse) activiteiten (werkweken, excursies, sportdagen, schoolfeesten en dergelijke).
 67. Overige algemene activiteiten voor de school, bijvoorbeeld voor het aantrekken van nieuwe leerlingen, voor personeelsfeesten, schooladministratie, sectie- of afdelingsadministratie, documentatie, ziekenbezoek, etc.

OVERIGE ACTIVITEITEN

- X. DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING (incl. eventuele voorbereiding en nawerk)**
73. Lezen van literatuur (of anderszins kennis opdoen) die van belang is voor vak of didactiek.
 74. Lezen van literatuur (of anderszins kennis opdoen) over algemene onderwijskundige vraagstukken.
 75. Bijzonen van congressen, conferenties, studiedagen, lezingen.
 76. Volgen van cursussen, bijscholing, nascholing.
 78. Overige activiteiten om de eigen deskundigheid te bevorderen of op peil te houden.
 79. Reizen in verband met de eigen deskundigheidsbevordering.
- XI. REIZEN**
79. Reizen in verband met de eigen deskundigheidsbevordering (zie de activiteiten onder X.).
 81. Woon-werkverkeer; werk-woonverkeer.
 82. Werk-werkverkeer (inclusief dislocatie).
 83. Reizen voor bijzondere beroepsactiviteiten (bijvoorbeeld dienstreizen voor de school).
 87. Reizen voor nevenactiviteiten (zie activiteiten onder XII.).
- XII. NEVENACTIVITEITEN (incl. eventuele voorbereiding en nawerk).**
84. Betaalde nevenactiviteiten (bijlessen, schrijven van schoolboeken of artikelen, avondscholen, geven van cursussen en ontwikkelen van nieuwe leermiddelen en methoden, niet voor eigen school).
 85. Vakbonds- en andere activiteiten waarvoor verlof eenheden zijn toegekend.
 86. Niet betaalde nevenactiviteiten (inclusief vakbondsactiviteiten waarvoor geen verlof eenheden zijn toegekend).
 87. Reizen voor nevenactiviteiten.
- XIII. VERLOF EN ZIEKTE**
91. Vakantie.
 92. Buitengewoon verlof.
 93. Ziekte, zwangerschap, bezoek arts, tandarts etc.
- XIV. ACTIVITEITEN DIE GEEN VERBAND HOUDEN MET HET BEROEP**
94. Nachtrust, persoonlijke verzorging, eten, vrijetijdsbesteding, enz.
- XV. ACTIVITEITEN IN VERBAND MET HET ONDERHAVIGE ONDERZOEK**
95. Dagboek invullen.
 96. Lerarenenquête invullen.
 97. Overige activiteiten in verband met het onderhavige onderzoek.
- XVI. NIET-CODEERBARE ACTIVITEITEN**
98. Niet codeerbare activiteiten in verband met uw taak als leraar (wilt u deze wel duidelijk omschrijven in het dagboek).

Allochtone kinderen in de voorschoolse opvang: het belang van tweetalige begeleiding

D. DE HAAN*

Centrum voor Studies van de Multi-Etnische Samenleving, Rijksuniversiteit Utrecht

M. HAJER

Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede

Samenvatting

In het overheidsbeleid wordt het belang van deelname van allochtone kinderen aan voorschoolse voorzieningen steeds sterker benadrukt. Hun aantal is intussen stijgende. Deze toename heeft nog niet geleid tot aanpassing van de gangbare, Nederlandstalige praktijk. Het artikel probeert de vraag te beantwoorden of er wetenschappelijke gegevens zijn die pleiten voor een gerichte ondersteuning van de tweetaligheid van de kinderen en of er voorbeelden zijn van een overheidsbeleid, gericht op een dergelijke ondersteuning. Ten eerste wordt het huidige beleid in de vier grote steden beschreven, alsmede de huidige situatie in de kindercentra. Vervolgens wordt verslag gedaan van een literatuuronderzoek naar effecten van vroege tweetaligheid op cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit leidt tot de conclusie dat het optreden van positieve of negatieve effecten afhankelijk is van de omstandigheden waaronder kinderen hun tweetaligheid kunnen ontwikkelen. Op basis daarvan wordt betoogd dat humanitaire argumenten het wenselijk maken om gunstige omstandigheden te creëren voor de ontwikkeling van tweetaligheid, waaronder een tweetalige begeleiding.

De visie van de Zweedse overheid op begeleiding van allochtone peuters en kleuters en de uitwerking ervan in vier beleidsaspecten: perso-

neelsbeleid, scholing van personeel, informatieverzameling over taalgebruik van kinderen, en methodiekontwikkeling wordt als voorbeeld beschreven. Ten slotte worden deze ervaringen vertaald in aanbevelingen voor landelijk en plaatselijk beleid en voor kindercentra.

1 Inleiding

In de leeftijdsgroep van kinderen tot vier jaar stijgt het percentage kinderen uit etnische minderheidsgroepen. De aandacht voor de begeleiding van deze kinderen begint eigenlijk pas wanneer zij de basisschool op vier- of vijfjarige leeftijd binnen komen. Opvallend zijn dan de verschillen in taalvaardigheid tussen Nederlandse en niet-Nederlandse kinderen. Steeds vaker wordt erop gewezen dat juist die eerste vier levensjaren van groot belang zijn voor die taalontwikkeling en dat hier een taak ligt voor het werk binnen kindercentra. Zo wijst de Adviesraad voor het Basisonderwijs in een recent verschenen rapport (1988) op het belang van een gerichte ondersteuning van de taalontwikkeling van deze kinderen binnen peuterspeelzalen. Dergelijke suggesties worden vaak ingegeven door zorg om de toekomstige schoolloopbaan van de kinderen. Een nog niet veel gestelde, maar onontkoombare vraag die dan rijst, is of het wenselijk is de Nederlandstalige praktijk in kindercentra aan te passen. Die vraag is niet alleen vanuit zorg om de schoolloopbaan belangrijk, maar ook in het licht van het minderhedenbeleid waarin een gelijkwaardige plaats en volwaardige ont-plooiingskansen van leden van etnische minderheidsgroepen als doelen zijn geformuleerd.

In dit artikel willen we de vraag aan de orde stellen in hoeverre een gerichte ondersteuning van tweetaligheidsontwikkeling van allochtone kinderen in de voorschoolse periode wenselijk is.

* Met dank aan K. van Helvert, P. Hoop, A. van Keulen, T. Meestringa en F. Teunissen voor hun commentaar op de eerste versie van dit artikel

2 De huidige situatie voor allochtone kinderen in de voorschoolse opvang

2.1 Enkele cijfers

In Nederland behoort ongeveer 4 % van de bevolking tot de migranten met een Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Zuid-Europese of Molukse achtergrond (CBS 1-1-1987). Voor kinderen van 0-4 jaar van niet-Nederlandse afkomst ligt het percentage hoger, zeker in de grote steden. Tabel 1 geeft daarvan een overzicht.

Tabel 1 Allochtone kinderen van 0-4 jaar, percentages landelijk en voor 4 grote steden

	landelijk	A'dam	R'dam	Den Haag	Utrecht
Surin.	2.1	15.0	0.5*	13.8	5.1*
Antill.	0.5	1.9		1.7	0.9*
Marokk.	2.3	14.1	7.3	6.6	11.9
Turks	2.3	6.4	9.7	6.6	7.2
Z.-Europ.	0.4	1.6	1.5	0.3	1.2
Overig	1.4	8.3	3.0	8.7	5.2
Nederl.	91.0	53.4	77.8*	62.3	74.5*

*De cijfers voor Surinaamse kinderen in Rotterdam betreffen alleen kinderen van ouders met de Surinaamse nationaliteit; vanwege de telling naar nationaliteit zijn er geen gegevens voor Antilliaanse kinderen; de cijfers van Utrecht voor deze groep kinderen dateren van 1-1-1986. Het percentage Nederlandse kinderen is daardoor beïnvloed. Bronnen resp. CBS per 1-1-1987; Bestuursinformatie Amsterdam 1-1-1987; Gem.bureau v. onderz. & statistiek Rotterdam 1-1-1987; Bureau automatisering verkiezingen Den Haag 1-1-1988; Afd.ondz.bureau v. statistiek Utrecht 1-1-1987.

Tabel 2 Deelname allochtone kinderen aan kinderdagverblijven (kdv) en Peuterspeelzalen (pz), percentages voor 4 grote steden

	Amsterdam		Rotterdam 1)		Den Haag		Utrecht 2)	
	kdv	pz	kdv	pz	kdv	pz	kdv	pz
Surinaams/ Antilliaans	26.5	13.5	26.4	15.5	21.9	10,5	13.9	4.2
Marokkaans	3.0	1.9	2.4	1.3	2.8	1.0		
Turks	3.2	1.7	1.6	2.9	2.1	0.9	10.0	5.0
Zuid-Europ.	13.2	11.0	8.1	4.1	2.9	1.6		
Overig			9.8		1.3	0.2*		
Nederlands	54.0	72.0	51.7	67.0	12.6	4.4*		
					56.3	81.3		

1) De gegevens van Rotterdam zijn gebaseerd op een enquête waaraan 65% van de KDV en 33% van de PZ deelnam. De cijfers voor de Zuid-Europese groep betreffen alleen Kaap-Verdiaanse kinderen; de andere Zuid-Europese groepen zijn gerangschikt onder overig.

2) CBS cijfers betreffende twee groepen: Antilliaanse/Surinaamse kinderen en Zuid-Europees/Marokkaans/Turks.

* Den Haag heeft een splitsing gemaakt tussen Portugees enerzijds (in de tabel Zuid-Europ.) en Overigen anderzijds.

Bronnen: Afd. Bestuursinformatie Amsterdam 1988; Centraal Orgaan Kindercentra Rotterdam 1987; Afd. MWV jaarverslag 1986 Den Haag, CBS 1984 voor Utrecht.

Overigens varieert het percentage voor de grote steden per wijk. Zo spreekt het 'Plan Kinderopvang in Den Haag 1986-1987' van percentages van 60-81% kinderen van niet-Nederlandse afkomst in concentratiewijken.

Er zijn minder exacte gegevens beschikbaar over deelname van deze kinderen aan kindercentra. Volgens een landelijke inventarisatie van het CBS van 1986 (Kindercentra, vergelijking 1984-1986) had 7,3 % van de kinderen op kinderdagverblijven ouders die afkomstig waren uit het Middellandse Zee-gebied (Zuid-Europees, Marokkaans, Turks) en 12,5% had een Surinaams-Antilliaanse achtergrond. Voor de peuterspeelzalen lagen die percentages aanmerkelijk lager: resp. 1,4% en 1,9%. Vergeleken met deze landelijke cijfers kennen de grote steden hogere deelname-percentages zoals is af te lezen uit Tabel 2. In Amsterdam, Rotterdam en Den Haag heeft bijna de helft van de kinderen in kindercentra een niet-Nederlandse achtergrond. Opvallend is dat de groep Surinaamse kinderen relatief groot is, en het aantal Marokkaanse en Turkse kinderen vrij klein.

2.2 Experimenten Internationale Kinderopvang

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat allochtone kinderen een niet te verwaarlozen groep vormen onder de kinderen in de leeftijd van 0-4 jaar in kindercentra zeker in de grote steden. De Werkgemeenschap Kindercentra Ne-

derland (WKN) heeft in 1980 het ministerie van WVC kunnen bewegen om 12 experimentele internationale kinderdagverblijven (IKDV) te subsidiëren (Van Keulen & Elbrandt, 1985). In deze 12, over het hele land verspreide kinderdagverblijven is het beleid specifiek gericht op het werken met een naar culturele afkomst gemengde groep. Dat betekent dat er speciale aandacht is voor de aanname van allochtone kinderen en voor de aanstelling van allochtone leidsters. De aanwezigheid van allochtone leidsters zou een betere waarborg zijn voor het contact met de ouders en voor de continuïteit in de ontwikkeling van de kinderen thuis en in de instelling.

De experimenten zijn inmiddels, in 1985, afgesloten en geëvalueerd. Wat zijn nu de ervaringen? We bespreken hier het aannamebeleid van de kinderen, het personeelsbeleid, de scholing en methodiekkontwikkeling.

Bij de afsluiting van de experimenten was het percentage allochtone kinderen op het IKDV gemiddeld 60%. De groep Turkse kinderen was het grootst: 26%, gevolgd door de groep Surinaamse kinderen (19%). De Marokkaanse kinderen maakten 6% van het totaal aantal kinderen uit. Een derde van de personeelsformatie was bezet door allochtone leidsters, een totaal van 32. Een van de conclusies van de evaluatie van de experimenten is dat de aanwezigheid van een buitenlandse leidster een kinderdagverblijf toegankelijker maakt voor met name Turkse en Marokkaanse ouders (Van Keulen & Elbrandt, 1985). Bovendien kan de aanwezigheid van een IKDV een positief uitstralingseffect hebben op deelname aan een peuterspeelzaal (Zaat, 1986).

Voorwaarde voor dit personeelsbeleid is dat er voldoende geschoolde allochtone leidsters zijn. Er zitten echter nog weinig meisjes uit etnische minderheden op de reguliere opleidingen (Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs/Agogisch werk (MDGO-AW), MBO-inrichtingswerk en -Cultureel Werk (MBO-IW, MBO-KW)). Voor de experimenten IKDV is speciaal ten behoeve van de scholing van allochtone leidsters een Opleiding (buitenlandse) Leidster Kindercentra opgezet in het kader van het leerlingwezen voortgezet niveau.

Ook de methodiekkontwikkeling is vanuit de experimenten van de IKDV ter hand genomen met een nadruk op intercultureel werken en de

begeleiding van de tweetalige ontwikkeling. Daarvoor is geprobeerd een groepssamenstelling te realiseren van allochtone kinderen uit één taalgroep met Nederlandse kinderen (bijvoorbeeld Turks-Nederlands). Vanwege de diversiteit aan nationaliteiten was dat echter lang niet altijd mogelijk. De ouders werd geadviseerd de eigen taal met de kinderen te spreken. Ook is een brochure en een video gemaakt (Taal en taal is meer dan twee, WKN, Oosterbeek, 1987) en een onderzoeksaanvraag opgesteld om de interactie tussen (allochtone en Nederlandse) leidster en kind in verschillende interactievormen na te gaan.

De algemene evaluatie van het experiment was gunstig. Het experiment bleek in een duidelijke behoefte te voorzien.

2.3 *Beleid ten aanzien van de opvang van allochtone kinderen in kindercentra*

De doelstellingen van de IKDV zijn terug te vinden in de algemene doelstelling die de overheid met de kinderopvang nastreeft (we laten hier de emancipatiedoelstelling voor de moeders buiten beschouwing). Zowel informatie-uitwisseling tussen ouders en instelling t.b.v. de pedagogische begeleiding van de kinderen, als de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen worden genoemd (Rijksbijdrageregeling Kinderdagverblijven, 1981; Regeringsstandpunt inzake kinderopvang, 1984; Notitie Jeugdige Minderheden, 1988). Het was daarom te verwachten dat bij een gunstige evaluatie van de experimenten de overheid zorg zou dragen voor continuering van deze opvangmogelijkheid voor allochtone kinderen en voor verspreiding van de ervaringen naar andere kindercentra. Welke gevolgen heeft deze evaluatie nu voor het reguliere beleid? We zullen achtereenvolgens kort stilstaan bij het beleid van de landelijke overheid, dat van de vier grote steden en bij een aantal regionale ontwikkelingen.

Het ministerie van WVC heeft in afwachting van een nieuw regeringsstandpunt inzake kinderopvang besloten de subsidiëring van een belangrijk deel van de arbeidsplaatsen op de IKDV's die aan de experimenten hebben meegedaan jaarlijks te verlengen. Wat betreft de methodiekkontwikkeling heeft de Stichting Spel en Opvoeding op projectmatige basis mogelijkheden gekregen voor deskundigheidsbevordering, cursus- en netwerkontwikkeling (o.a. contact met organisaties en allochtonen).

De aanvraag voor onderzoek naar tweetalige begeleiding heeft WVC echter niet gehonoreerd. Het ministerie van O&W financiert activiteiten voor de voorschoolse periode in het kader van het Vier Steden Project van het Onderwijs Voorrangbeleid. Voor het overige is het beleid gedecentraliseerd en moeten gemeenten zelf initiatieven ontplooiën.

Voor gedecentraliseerd beleid zijn in het algemeen weinig cijfers over deelname van allochtone kinderen in de kindercentra voorhanden. Zoals uit Tabel 2 blijkt verzamelen slechts twee van de vier grote gemeenten, t.w. Amsterdam en Den Haag, gegevens. In het verslag (Zaat, 1986) van een onderzoek in 7 gemeenten (Deventer, Den Haag, Leiden, Maastricht, Tilburg, Utrecht, Zwolle) wordt in het algemeen een tekort aan relevante gegevens geconstateerd. De betrokken ambtenaren hadden de indruk dat er nauwelijks allochtone kinderen aan de voorzieningen deelnamen. Wat gemeentelijke beleidsplannen betreft komt over het algemeen het beeld naar voren van een afwachtende houding van de lagere overheden. Het zijn de provinciale bureaus voor de kinderopvang die, soms op initiatief van kindercentra zelf, activiteiten ontplooiën en pogingen ondernemen gemeente en provincie te interesseren voor bemoeienis en subsidiëring. Met uitzondering van Den Haag en Rotterdam zijn er geen beleidsplannen op gemeentelijk niveau geformuleerd. De uitvoering van activiteiten door de bureaus voor de kinderopvang lijkt, behalve in Den Haag, nog nergens goed ingebed in gemeentelijk beleid.

Opvallend in de initiatieven van de instellingen voor de kinderopvang zijn de pogingen tot scholing en aanstelling van allochtone leidsters. In Amsterdam, Den Haag en Rotterdam en in een enkele plaats in Limburg, Noord-Brabant, Gelderland, Overijssel, Noord-Holland en Groningen heeft men opleidingsplaatsen gecreëerd in het kader van de door de WKN geïnitieerde 'Opleiding (buitenlandse) leidster kindercentra' waarbij voor de leerlingen een toekomstige arbeidsplaats in een kinderdagverblijf of de garantie van een voorkeursbehandeling bij vacatures in het vooruitzicht is gesteld. In Den Haag en Rotterdam is in de gemeentelijke beleidsplannen opgenomen dat instellingen in hun jaarverslag moeten vermelden hoeveel vrouwen uit etnisch-culturele groepen bij de instelling werkzaam

zijn. Voor de financiering van de opleidingsplaatsen moet worden geput uit verschillende potten, zoals werkgelegenheidsprojecten van Sociale Zaken, gelden in het kader van de 'Probleem Cumulatie Gebieden', middelen van de bureaus voor de kinderopvang zelf, incidenteel door ondersteuning van WVC of particuliere fondsen, hetgeen een ingewikkelde organisatie vergt.

Een tweede aandachtspunt in de initiatieven van de instellingen, maar vaak nog incidenteel, vormt de scholing van Nederlandse leidsters voor het 'intercultureel werken' waarvan de begeleiding van de tweetalige ontwikkeling deel uitmaakt. Daarbij wordt gebruik gemaakt van cursusmateriaal van de WKN.

Voorlichtingsactiviteiten voor ouders worden nog niet vaak ondernomen. Voor de werving van kinderen zijn er initiatieven in de vorm van experimenten met 'ontmoetingsruimten' of 'speelmiddagen' voor allochtone vrouwen in Rotterdam, Den Haag en Utrecht. Een reden voor de terughoudendheid in de oudervoorlichting vormen de beperkte plaatsingsmogelijkheden.

De conclusie van dit overzicht is dat de ervaringen opgedaan in de IKDV-experimenten, nog weinig consequenties hebben voor beleid. De landelijke overheid kent zich op dit punt nauwelijks taken toe. Slechts in twee grote steden is er beleid geformuleerd. In veel kleine gemeenten gebeurt niets. Inhoudelijk is er nog geen sprake van een uitgekristalliseerde visie, zeker niet over een tweetalige opvang. Wel wordt op een aantal plaatsen het belang onderkend van de aanwezigheid van allochtone leidsters, hetgeen een voorwaarde is voor het begeleiden van de tweetalige ontwikkeling.

De kinderopvang heeft dus te maken met een overheid die weliswaar de ontwikkelingskansen van allochtone kinderen zegt te willen stimuleren, maar nauwelijks gericht beleid voert, zeker niet ten aanzien van de ontwikkeling van tweetaligheid. Is het nu wenselijk tweetaligheid tot een duidelijk aandachtspunt te maken?

3 *Ondersteuning van vroege tweetaligheid*

Voor kindercentra met kinderen uit verschillende etnische groepen is de centrale vraag of het zinvol of zelfs noodzakelijk is de ééntalige,

Nederlandse praktijk aan te passen. Anders gesteld luidt de vraag: zijn er argumenten voor een gerichte ondersteuning van de tweetaligheidsontwikkeling?

We zullen de wetenschappelijke gegevens bespreken over het proces van simultane en successieve tweetaligheidsontwikkeling (3.1) en over de effecten van vroege tweetaligheid (3.2). Vervolgens bespreken we vervolgens de implicaties van deze gegevens voor de wijze van opvang (3.3). Gezien de leeftijdsgroep waarop dit artikel betrekking heeft, laten we gegevens over de latere schoolloopbaan buiten beschouwing.

3.1 *Het proces van tweetaligheidsontwikkeling*

Onderzoek naar het ontwikkelingsproces van tweetaligheid is verricht bij kinderen die voor hun derde jaar met twee talen te maken kregen, b.v. in een meertalig gezin waar vader en moeder elk hun eigen taal met het kind spraken, alsmede bij kinderen die eerst een basis in één taal hadden ontwikkeld alvorens, b.v. buitenshuis, een tweede taal te verwerven. Een overzicht van onderzoeksgegevens m.b.t. deze simultane en successieve vroege tweetaligheid geven McLaughlin (1984) en Allwood, MacDowall en Strömquist (1982).

Het proces van tweetaligheidsontwikkeling blijkt in grote lijnen identiek te verlopen aan dat van eerste-taalverwerving. Een kind leert in samenspel met de omgeving met behulp van een aantal cognitieve strategieën successievelijk de systematiek van beide talen beheersen. In beide gevallen doen zich grote individuele verschillen voor in tempo terwijl de volgorde waarin de taalstructuren worden verworven grotendeels gelijk is. De belangrijkste factoren die de ontwikkeling blijken te beïnvloeden worden in de overzichtsstudie van Allwood et al. (1982) in vier groepen ingedeeld:

- persoonsgebonden factoren zoals leeftijd, andere ontwikkelingsaspecten als intelligentie en sociaal-emotionele ontwikkeling;
- omgevingsfactoren, zoals de attitude van de omgeving t.a.v. de te leren taal/talen en t.a.v. de groep waartoe het kind behoort. De attitudes bepalen voor een groot deel de motivatie van het kind om de taal te leren. Tot de omgevingsfactoren behoort ook de gelegenheid die het kind heeft om de taal in de dagelijkse situatie te horen en te spreken: de mate en aard van het taalaanbod;

- taalgebonden factoren, waaronder de structuur van de talen;
- procesgebonden factoren, b.v. het geleidelijke dan wel 'shoksgewijze' leren, de volgorde waarin elementen worden aangeleerd, de invloed van taalbewustzijn in verschillende ontwikkelingsstadia.

Een verschil tussen het verwerven van één en twee talen is o.a. dat de kinderen beide talen moeten opslaan als deels samenhangende, deels gescheiden systemen. Principes voor de ondersteuning van tweetaligheids- en eentaligheidsontwikkeling zijn echter in wezen dezelfde:

- er moet gezorgd worden voor een rijk en gevarieerd taalaanbod en de gelegenheid de talen functioneel te gebruiken;
- het kind moet gemotiveerd worden om de talen te leren, het moet merken dat het belangrijk en zinvol is beide talen te leren. De te leren talen moet m.a.w. status hebben;
- het kind moet de talen kunnen ontwikkelen in een niet bedreigende omgeving, het moet zich veilig voelen.

Specifiek voor tweetaligheidsontwikkeling is hier het principe aan toe te voegen dat het kind geholpen moet worden de beide taalsystemen te onderscheiden, bijvoorbeeld door gebruik van talen duidelijk te koppelen aan personen, ruimten of tijdstippen.

3.2 *Effecten van tweetaligheid*

3.2.1 *Effecten op de cognitieve ontwikkeling*

Het onderzoek naar de effecten van tweetaligheid voor een individu heeft zich vooral gericht op intelligentie in bredere zin. De bevindingen van studies voor 1960 wezen vooral op negatieve effecten (zie voor een overzicht b.v. Darcy, 1963). Deze studies hebben echter een wankel methodologische basis. De gebruikte intelligentietoetsen waren niet voor tweetaligen ontwikkeld: kinderen voor wie Engels veelal niet de dominante taal was, werden op Engelstalige intelligentietoetsen vergeleken met kinderen die Engels als moedertaal spraken. Bij gebruik van non-verbale toetsen verdwenen de verschillen. Ook de culturele en sociaal-economische achtergrond van de kinderen werd in de vroege onderzoeken genegeerd: meertaligen uit lagere sociaal-economische milieus werden vergeleken met eentaligen uit hogere sociale milieus.

Meer recente studies hebben daarentegen een meer verantwoorde methodologische basis en laten zien dat tweetaligheid juist positieve effecten kan hebben op cognitieve ontwikkeling. Veel van deze studies betreffen tweetalige, Frans-Engelstalige kinderen uit middenklasse-milieus in Canada (zie b.v. Lambert, 1977). Positieve effecten zijn echter ook gerapporteerd op basis van onderzoek uit andere landen, naar kinderen met verschillende sociaal-economische achtergronden voor diverse aspecten van cognitieve ontwikkeling, zoals non-verbaal denkvermogen (Hakuta & Diaz, 1985), bewustzijn van onderscheid betekenis-klank (Ianco-Worrall, 1972) en de analytische oriëntatie op zowel verbale als nonverbale structuren (Ben Zeev, 1977). Maar er zijn ook negatieve effecten gerapporteerd. Daarbij zijn de omstandigheden waaronder kinderen hun twee talen verwerven en de relatie tussen socialisatie thuis en op school van doorslaggevend betekenis. Als er sprake is van een dominantie van één taal kan de verwerving van die taal de ontwikkeling van de andere stagneren. Het gevolg is dat de beheersingsniveaus, bijvoorbeeld van de woordenschat, van een of van beide talen laag zijn. Is er een evenwichtiger verhouding tussen de talen, zowel naar beheersing als naar waardering van de omgeving dan gaat de ontwikkeling van beide talen niet ten koste van elkaar, maar is er sprake van verrijking.

Wat betreft tweetalige ontwikkeling en schoolsucces heeft Cummins (1979) twee hypothesen geformuleerd om de tegenstrijdige onderzoeksresultaten te kunnen verklaren. De afhankelijkheidshypothese verklaart het al dan niet optreden van negatieve effecten. Cummins veronderstelt een afhankelijkheidsrelatie tussen bepaalde aspecten van taalvaardigheid: aan cognitieve gerelateerde vaardigheden die in de ene taal zijn verworven, worden overgedragen naar de andere taal. De verwerving van die overdraagbare, aan cognitieve gerelateerde vaardigheden, geschiedt in de primaire socialisatie, dus in de eerste taal (of bij tweetalige gezinnen, in twee talen). Het sociaal-economisch en cultureel milieu blijkt van veel invloed op de aard van de socialisatie en dus op de aard van de taalontwikkeling. Als deze specifiek cognitieve vaardigheden die in de primaire socialisatie worden verworven dezelfde zijn als die welke in de secundaire socialisatie (kinderopvang, school) worden

gewaardeerd heeft opvang of instructie in de tweede taal uiteindelijk geen negatieve effecten op de cognitieve ontwikkeling. Anders is het, wanneer de specifieke cognitieve taalvaardigheden die in de secundaire socialisatie worden gewaardeerd, ontbreken in de communicatiepatronen in de primaire socialisatie. Er is dan geen sprake van overdracht vanuit de eerste taal. De instructie ervan in een nieuwe, tweede taal heeft dan geen voedingsbodem in de eerste taal. Op deze wijze ontstaan negatieve effecten voor de cognitieve ontwikkeling. Om positieve effecten te verklaren is de 'drempelhypothese' geformuleerd. Cummins veronderstelt dat er twee drempels zijn. Blijft de beheersing in beide talen onder de eerste drempel, dan heeft dat negatieve effecten op de cognitieve ontwikkeling. Beheersingsniveaus tussen de eerste en tweede drempel hebben geen duidelijk effect, maar komt de beheersing in beide talen boven de tweede drempel dan biedt dat cognitieve voordelen.

3.2.2 *Effecten op de sociale en emotionele ontwikkeling*

Een tweede terrein waarop effecten van tweetaligheid zijn onderzocht vormt de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook hier zijn tegenstrijdige resultaten gerapporteerd. Zo is geopperd dat een slecht ontwikkelde tweetaligheid van kinderen 'dubbel halftaligen' zou maken, die zich niet emotioneel zouden kunnen uiten, zonder dat dat begrip 'halftaligheid' empirisch gevalideerd was (zie voor kritiek Skutnabb-Kangas, 1982 en Hajer, 1983). Ook is wel gesuggereerd dat meertaligen zich slechter met verschillende (taal-)groepen kunnen identificeren en zo ontworteld raken, met negatieve gevolgen voor de samenleving. Een historisch overzicht van dit type uitspraken geeft Weinreich (1953). De wetenschappelijke onderbouwing ervan blijkt wankel; vaak bestaan de gegevens uit anekdotes.

Onderzoek, gebaseerd op observaties van kinderen laat zeer uiteenlopende reacties zien, die erop wijzen dat niet tweetaligheid op zich, maar de omstandigheden waaronder kinderen hun tweetaligheid ontwikkelen de positieve dan wel negatieve effecten veroorzaken. Zo beschrijft Svensson (1979) reacties van Finstalige kinderen die, zonder begeleiding van een Finssprekende volwassene in een Zweedstalig kinderdagverblijf werden geplaatst. De kinderen van 4 tot 6 jaar konden zich sociaal

redelijk aanpassen, maar de kinderen van 1 tot 4 jaar maakten allen een periode van vertwijfeling door en vertoonden daarna verschillende sociaal-emotionele stoornissen. Enerzijds waren er kinderen die stil, passief en angstig werden, anderzijds waren er kinderen die agressief gedrag gingen vertonen. Svensson laat zien dat de aanwezigheid van een Finstalige volwassene een positief effect had op het gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in haar onderzoek.

Andere observaties laten eveneens zien hoe ernstig de effecten kunnen zijn als jonge kinderen hun tweetaligheid mochten ontwikkelen, zonder dat ze zich in hun eerste taal verstaanbaar kunnen maken. Brown (1979) observeerde twee Bangladeshese broertjes van 5 en 6 jaar, die als ééntalig-Bengali sprekenden ieder apart in een Engelstalige groep werden geplaatst. Het jongste kind werd in een speciale opvangklas geplaatst met kinderen uit andere etnische groepen, waar de ontwikkeling van de tweede taal speciale aandacht kreeg en meertaligheid door zowel de volwassene als de andere kinderen normaal gevonden werd. Het oudere broertje werd in een gewone Engelstalige groep geplaatst zonder specifieke aandacht. Brown beschrijft o.a. hun gedrag in de groep en besteedt speciale aandacht aan het gebruik van het egocentrisch taalgebruik van de kinderen. Het jongste broertje ging zich in de loop van de observatieperiode steeds veiliger voelen in de groep en produceerde aanzienlijk meer egocentrische en sociale uitingen in eerst het Bengali, later het Engels. Het oudere broertje had grote problemen in de communicatie met andere kinderen en volwassenen en viel in het Bengali vrijwel stil, zonder dat de vaardigheid in het Engels toenam. Brown schrijft de verschillen o.a. toe aan de mate van stress waaronder de tweetaligheidsontwikkeling plaatsvindt. Ze benadrukt het belang van de aanwezigheid en de houding van andere kinderen en van een volwassene die de moedertaal van het kind spreekt zodat het zich kan uiten. Tweetaligheid als zodanig is dus niet de oorzaak van eventuele emotionele problemen; dergelijke problemen kunnen ontstaan afhankelijk van de attitudes van de omgeving tegenover talen en culturen van een gemeenschap. De veiligheid die jonge kinderen ervaren wanneer een volwassene hen begrijpt is een andere belangrijke factor.

3.3 'Goede' en 'slechte' spiralen

Bovenstaand beknopt overzicht van gevonden effecten van tweetaligheid geeft aan dat de sociale context waarin tweetaligheid al dan niet gestimuleerd wordt van beslissende betekenis is voor het optreden van positieve, dan wel negatieve effecten. In de context waarbinnen kinderen uit etnische minderheidsgroepen tweetalig opgroeien, kan het niet stimuleren van tweetalige ontwikkeling, b.v. in kindercentra, negatieve effecten hebben op hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Allwood et al. (1982) beschrijven in hun onderzoeksoverzicht welke rol de sociale context speelt bij het ontstaan van een spiraal naar boven of beneden. Als een kind uit een gezin komt waarin economische en culturele omstandigheden gunstig zijn, waarin het gestimuleerd wordt tot talige interactie, het kind tenminste een gemiddelde begaafdheid heeft en zich veilig voelt, dan is de kans groot dat er een spiraal naar boven in gang wordt gezet. De eigen vooruitgang in de taal werkt stimulerend op de omgeving. Die tendens wordt nog eens versterkt als binnen en buiten het gezin een positieve attitude t.o.v. de eigen taal bestaat. De tweetalige ontwikkeling zal dan positief kunnen verlopen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling bevorderen.

Wanneer een kind echter uit een milieu komt dat in materieel en cultureel opzicht in de samenleving een ondergewaardeerde plaats inneemt, waarbij de moedertaal een lage status heeft hetgeen onveiligheid en negatieve attitudes met zich meebrengt, kan een spiraal naar beneden in gang gezet worden. Een geringe talige interactie heeft een gebrekkige taalontwikkeling tot gevolg, die minder uitnodigend is voor verbaal contact, met mogelijk negatieve effecten op cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Een dergelijke spiraal naar beneden kan tot op zekere hoogte doorbroken worden door gerichte aandacht voor de taalontwikkeling in opvang buitenshuis. Daarover gaat de volgende paragraaf.

3.4 *Consequenties voor de begeleiding in kindercentra*

We keren terug naar de vraag of het zinvol is de ééntalige, Nederlandse praktijk van kindercentra aan te passen bij de aanwezigheid van tweetalige kinderen. Op grond van de beschreven wetenschappelijke gegevens kan het argument gebruikt worden dat tweetalige begelei-

ding een positieve invloed heeft op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Hier- van hebben we laten zien dat die ontwikkeling van vele factoren afhankelijk is en zeker niet onder alle omstandigheden optreedt. Het is daarom naar ons idee niet vruchtbaar om de discussie te richten op de vraag of tweetaligheid positief of negatief is. Het lijkt ons zinvoller het als een gegeven te beschouwen dat bepaalde kinderen in hun directe omgeving met twee talen te maken hebben en daaraan vanuit humanitaire argumenten de conclusie te verbinden dat ze die talen voor hun dagelijkse contacten nodig hebben.

Humanitaire overwegingen komen ook naar voren in de praktijk van de kinderopvang en het onderwijs. Kinderen zouden de moedertaal nodig hebben om zich verbonden te kunnen voelen met de ouders. Elk kind heeft de behoefte om met zijn ouders te praten en zich met hen te kunnen identificeren. Dat betekent dat kinderen die een deel van de week in kindercentra doorbrengen, waardering voor hun culturele achtergrond moeten ondervinden en communicatieve vaardigheden in de taal van hun ouders moeten kunnen ontwikkelen. De humanitaire argumenten hebben te maken met de functie van talen in het scheppen van een veilige situatie voor jonge kinderen, identiteitsontwikkeling, ontwikkelingskansen van niet-cognitieve aard. Voor zulke argumenten zijn weinig cijfermatige onderzoeksgegevens; de onderzoeksmethodologie zit vol angels en klemmen. Praktijkervaringen zijn er vele. Velen ervaren dat tweetaligheid geen keuze is, maar noodzaak. Allochtone kinderen in Nederland, van wie de ouders slecht Nederlands spreken, hebben de moedertaal nodig als communicatiemiddel met de ouders, naast vaardigheid in het Nederlands. Dat geldt zeker in de vroege jaren, maar ook in de latere jaren wanneer de vaardigheid in beide talen de mogelijkheid blijft geven tot identificatie met beide groepen. Deze kinderen kunnen het zich met andere woorden niet permitteren om een groep af te zweren door niet tweetalig te worden.

Vanuit deze opstelling lijkt het ons het meest zinnig om de discussie te richten op de vraag hoe we, vanuit humanitaire overwegingen, de omstandigheden zo kunnen beïnvloeden dat de ontwikkeling van de kinderen in die tweetalige omgeving positief verloopt.

4 *Gunstige omstandigheden creëren; het voorbeeld van Zweden*

Zweden heeft voor West Europa unieke voorzieningen voor de begeleiding van tweetalige immigrantenkinderen in de voorschoolse opvang.

4.1 *Zweden als immigratieland*

Zweden is als immigratieland goed met de Nederlandse situatie te vergelijken. Ongeveer tien procent van de bevolking is immigrant of kind van een immigrant. De meesten van hen zijn sinds het begin van de jaren '60 naar Zweden gekomen als arbeidsmigranten of als vluchteling. Nog steeds komen er veel buitenlanders naar het land, nu vooral vluchtelingen. Naar schatting worden er meer dan 100 talen en taalvarianten gesproken.

In de jaren zeventig heeft de Zweedse overheid gepoogd een samenhangend immigrantenbeleid te ontwikkelen. Een belangrijk kenmerk daarvan is dat men streeft naar een pluralistische samenleving. Gelijkwaardigheid, vrijheid van keuze, en samenwerking zijn de drie leuzen van die politiek. Kijken we naar de taalproblematiek als onderdeel daarvan dan zien we dat aan de ene kant uitgebreide maatregelen zijn getroffen om alle immigranten goede kennis van het Zweeds bij te brengen, terwijl aan de andere kant de ontwikkeling van de eigen talen ruimte krijgt. Zo is 'actieve tweetaligheid' doel van het onderwijs aan immigrantenkinderen, wanneer de ouders dat wensen. Moedertaalonderwijs is een wettelijk vastgelegd en afdwingbaar recht in basis- en voortgezet onderwijs voor alle kinderen die thuis een andere taal dan het Zweeds spreken. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen autochtone en allochtone minderheden. Motieven voor deze 'moedertaal-hervorming' komen mede voort uit het idee dat voortbouwen op de talen die het kind al kent het gunstigst zou zijn voor de cognitieve ontwikkeling en de schoolloopbaan. De wijze waarop tweetaligheid in basis- en voortgezet onderwijs wordt gestimuleerd blijft hier verder buiten beschouwing (zie Fase 1987; Hajer 1983, 1987). We richten ons nu op de voorschoolse periode.

4.2 *Beleid t.a.v. tweetaligheid in de voorschoolse periode*

Tot de voorschoolse periode rekent men in

Zweden de kinderdagverblijven en kleuteropvang van kinderen tot 7 jaar. Het deelnamepercentage vanuit immigrantengroepen is landelijk 8,3 %, in de grote steden ligt dit aanmerkelijk hoger; in Stockholm is het percentage 15,5 in Gothenburg 10,7%.

Sinds 1971 bestaan in de kindercentra activiteiten ter bevordering van de moedertaal van immigrantenkinderen. Enkele jaren geleden heeft het Ministerie van Welzijn gepoogd de ervaringen te inventariseren en te evalueren om een gericht beleid te kunnen formuleren (Municio, 1983; Socialstyrelsen, 1987; Rättö-Nilsson, 1982). Er werd een overheidscommissie ingesteld (zie Socialstyrelsen, 1982), er werden onderzoeken en ontwikkelprojecten gestart (zie Nauclér, 1983; Andersson & Nauclér, 1987). Op basis daarvan werd eind 1985 een 'Werkplan' voor de voorschoolse opvang opgesteld met richtlijnen voor de plaatselijke autoriteiten die de verantwoordelijkheid voor de uitvoering hebben (Socialstyrelsen, 1985). In dat werkplan neemt de ontwikkeling van de moedertalen van de kinderen een centrale plaats in. Daarvoor worden voornamelijk humanitaire argumenten aangevoerd. Het is belangrijk te vermelden dat het hierbij uitdrukkelijk gaat om de dagelijkse omgangstaal van het kind, de thuistaal, en niet om de officiële standaardtaal van het land van oorsprong.

Een interessant aspect van het werkplan is dat moedertaalontwikkeling niet als apart, toegevoegd beleid beschouwd wordt, maar als logisch uitvloeisel van het bestaande beleid t.a.v. de voorschool. Elk kind moet die begeleiding krijgen die nodig is voor een goede sociaal-emotionele, cognitieve, motorische enz. ontwikkeling. Het Ministerie betoogt dat dit uitgangspunt voor immigrantenkinderen automatisch betekent dat de moedertaal ondersteund moet worden. De regelingen voor de moedertaalondersteuning zijn dan ook niet in een aparte wet vastgelegd.

De aanwijzingen van het Ministerie gaan verder dan principe-uitspraken. Zo bevat het Werkplan o.a. richtlijnen voor het verzamelen van gegevens als basis voor de planning, aanwijzingen voor het personeelsbeleid en voor de groeperingsvormen in de kindercentra. We zullen deze beknopt weergeven.

Allereerst wordt het belang van informatie benadrukt. De gemeenten moeten o.a. in samenwerking met consultatiebureaus gegevens

verzamelen over de talen die de kinderen thuis gebruiken. Op de standaardformulieren zijn naast medische vragen ook vragen over de taalachtergrond van de ouders en de in huis gebruikte talen opgenomen. De ouders moeten door de gemeenten actief benaderd worden om de meest geschikte opvang voor het kind te bespreken. Ook dat gebeurt in samenwerking met de consultatiebureaus.

Een tweede beleidsaspect is de groeperingsvorm binnen de kindercentra. De overheid beveelt de gemeenten aan om kinderen als het enigszins mogelijk is in moedertaalgroepen te plaatsen. In dergelijke groepen spreken alle kinderen dezelfde taal en is altijd een leidster aanwezig die de eigen taal spreekt; daarnaast kan binnen de groep ook een Zweedse leidster met de kinderen werken. Lukt het niet om voldoende kinderen met dezelfde moedertaal bij elkaar te krijgen, dan kunnen zogenaamde samengestelde groepen gevormd worden. Daarin heeft de helft van de kinderen dezelfde moedertaal, terwijl de andere kinderen Zweeds of andere talen spreken. Hierbij is een Zweedstalige en een moedertaalleidster constant aanwezig. Is ook deze vorm niet te realiseren, dan kan het kind in een 'gewone' Zweedse groep geplaatst worden. Dat wordt echter als noodoplossing beschouwd. Het Ministerie adviseert dan tenminste enkele andere kinderen met dezelfde moedertaal in de groep te plaatsen, om een isolement van het kind te voorkomen. In deze opvangvorm kunnen de kinderen wel enkele uren per week bezocht worden door een 'ambulante' leidster die de eigen taal spreekt. Eind 1986 kreeg ruim 55% van de immigrantenkinderen steun in de moedertaal. Het gaat daarbij in 90% van de gevallen om vier of meer uren per week, wat inhoudt dat de kinderen in samengestelde of moedertaalgroepen geplaatst zijn. Als voornaamste reden waarom toch nog bijna de helft van de kinderen geen 'moedertaaltraining' krijgt, wordt het tekort aan leidsters genoemd.

Het personeelsbeleid is bij de uitvoering van dit beleid uiteraard een cruciaal punt. Om kinderen zowel veiligheid als voldoende taalstimulans te bieden, wordt de permanente aanwezigheid van een tweetalige, biculturele leidster aanbevolen. Dat is nog niet altijd realiseerbaar. Wel is men sinds het einde van de jaren zeventig actief bezig om leidsters voor dit werk op te leiden. Op verschillende plaat-

Tabel 3 *Deelname aan moedertaaltraining in voorschoolse opvang*

	<4u.pw	>4u.pw.	totaal	deelname %
Stockholm	479	5333	5812	54.6
Gothenburg	51	1417	1468	61.2
Malmö	339	730	1069	44.5
Zweden totaal	1392	10833	12225	55.1

Bron: Statistiska Centralbyrån, situatie op 31 december 1986

sen in het land bestaan binnen de lerarenopleidingen speciale leerroutes voor tweetalige leidsters, gericht op de specifieke deskundigheid die zij voor dit werk nodig hebben (zie Hajer & Meestringa, 1986). Daarnaast wordt bijscholing georganiseerd voor zowel de Zweedse als de moedertaalleidsters. Desondanks krijgt nog iets minder dan de helft van de immigrantenpeuters en -kleuters geen moedertaalondersteuning ten gevolge van personeelsgebrek. Landelijk waren eind 1986 3166 tweetalige leidsters werkzaam. (Ter vergelijking: in de kinderopvang in Nederland werken nu ongeveer 30 allochtone leidsters; in het basisonderwijs waren in het voorjaar 1988 874 formatieplaatsen voor OETC leerkrachten beschikbaar (bron: Ministerie van O&W).)

4.3 *Methodiekontwikkeling*

Uit de genoemde evaluatieonderzoeken en ontwikkelprojecten zijn diverse aanwijzingen gekomen voor een bruikbare methodiek in de tweetalige begeleiding. Aan de universiteit van Gothenburg is onlangs het project 'Hemspråk i förskolan' afgesloten waarin de praktijk van verschillende groepeeringsvormen werd geanalyseerd op effecten op de tweetaligheidsontwikkeling van kinderen (Andersson & Nauc-lér, 1987; Nauc-lér, Welin & Ögren, 1988). Daaruit kwamen o.m. aanwijzingen voor een duidelijk talenbeleid in de kindercentra gericht op een gelijkwaardige status van talen. Ook bij aanwezigheid van tweetalige leidsters blijkt de Zweedse taal namelijk toch dominant te zijn. Het project leverde daarnaast belangrijke gegevens op omtrent de functie van diverse activiteiten voor de taalverwerving, zoals kringgesprekken, groepswork, routinehandelingen. Aanbevolen wordt dat leidsters vooral informele situaties benutten voor gesprekjes met kinderen en dat ze ook talige activiteiten van kinderen onderling stimuleren. Een ontwikkelproject in Huddinge ontwikkelde vormen voor samenwerking en

taakverdeling van tweetalige en Zweedse leidsters in verschillende organisatiemodellen, afgestemd op de ontwikkelingsfasen van kinderen (Welin & Ögren, 1987). Bij het Ministerie van Immigrantenzaken loopt sinds 1985 een omvangrijk project onder de naam SKYM-project, wat staat voor 'taal en cultuur voor jongere minderheidskinderen' (zie Stockfelt-Hoatson, 1989) Projectdoelen hebben o.a. betrekking op samenwerkingsvormen tussen voorschool en gemeenschappen, opleiding en nascholing van personeel, en methodiek van de begeleiding van tweetalige en biculturele ontwikkeling.

In de genoemde projecten en de opleidingen voor tweetalige leidsters staat de rol centraal van het personeel als 'cultuurbemiddelaar'. Daarmee wordt bedoeld dat tweetalige, biculturele leidsters voor de kinderen een voorbeeldfunctie hebben. Ze kunnen ervaringen in de beide talen en culturen verduidelijken en hanteerbaar maken. Ook voor het Zweedstalige personeel en voor de ouders kunnen de leidsters deze laatste rol vervullen.

5 *Aanbevelingen voor tweetaligheidsbeleid in Nederland*

Kortom, naar onze mening is tot nog toe het belang van een tweetalige begeleiding van allochtone kinderen in de voorschoolse opvang ten onrechte verwaarloosd. Het risico van negatieve gevolgen voor de gehele ontwikkeling van de kinderen is bij een louter Nederlandstalige begeleiding duidelijk aanwezig. Tweetalige begeleiding blijkt realiseerbaar, zo leren ervaringen uit binnen- en buitenland. Lering daaruit trekkend, formuleren we de volgende aanbevelingen t.a.v. verschillende beleidsniveaus.

a. *Aanbevelingen op landelijk niveau*

Algemeen is het van belang dat de overheid zich uitspreekt over toekomstig beleid ten aanzien van de talen van allochtone minderheden. Een duidelijke taalpolitiek is een voorwaarde voor consistent beleid. Specifiek voor de opvang buitenshuis van allochtone kinderen geldt dat de overheid een *visie* zou moeten ontwikkelen op interculturele begeleiding en de meertalige ontwikkeling. Een duidelijke visie kan een kader vormen voor het beleid van de lagere overheden.

Tot taalpolitiek behoort ook het ontwikkelen van een systeem voor het verzamelen van *gegevens* over de aantallen kinderen bij wie thuis een andere taal dan het Nederlands gesproken wordt. Demografische gegevens zijn voorwaarde voor een goede planning van meertalige opvang en belangrijk voor de continuïteit in de begeleiding in de voorschoolse periode en in de daarop volgende vormen van onderwijs.

Planning van activiteiten vraagt om beslissingen op landelijk niveau over doelen, om mogelijkheden voor het ontwikkelen van middelen, om begeleide implementatie en om evaluatie. Juist op landelijk niveau zou samenhang aangebracht moeten worden in de activiteiten ten behoeve van de voorschoolse en schoolse periode.

Ook de *scholing* van allochtone leidsters is financieel gezien een taak van de landelijke overheid. Op dit moment is de financiering per gemeente verschillend en moeten allerlei bronnen worden aangeboord om scholing mogelijk te maken. In de 'Eindrapportage experimenten Internationale kinderopvang' (Van Keulen & Elbrandt, 1985) wordt een aantal aanbevelingen gedaan die te maken hebben met randvoorwaarden voor de opleiding. Een belangrijk aandachtspunt blijft de extra begeleiding waarvoor additionele financiering vaak ontbreekt. Het komt voor dat van de allochtone vrouwen die de opleiding als tweede-kans onderwijs volgen, niemand de eindstreep haalt.

Om tweetalig *personeel* te kunnen aantrekken zullen kindercentra ofwel duidelijke richtlijnen voor personeelsbeleid moeten krijgen binnen bestaande subsidievoorwaarden, ofwel aanvullende faciliteiten. Wat de *methodiek* betreft ligt er voor de landelijke overheid een taak ontwikkelwerk te stimuleren en coördineren, en aansluitend evaluatieonderzoek mo-

gelijk te maken en ervaringen te verspreiden. Op dit moment worden allerlei fondsen benaderd in het kader van het Onderwijsvoor-rangsbeleid binnen het Vier Steden Project Welzijn, om dergelijke activiteiten op project-basis te ontplooiën.

b. *Aanbevelingen op plaatselijk niveau*

Zoals we al vermeldden, zijn er nogal wat verschillen tussen gemeenten. Bijna overal geldt dat de specifieke situatie van meertaligheid in de kinderopvang een meer expliciet aandachtspunt zou moeten vormen. In het algemeen lijken de volgende aspecten van belang.

De gemeenten kunnen coördinatie van de tweetalige kinderopvang bevorderen, door ofwel zelf, ofwel via instellingen de *informatieverzameling* te bundelen en de behoefte aan deze opvang vast te stellen, en op grond hiervan een *beleid* te ontwikkelen waarbij de aanstelling van buitenlandse leidsters door de instellingen prioriteit krijgt. Ook ten aanzien van de *opleiding* kan op gemeentelijk/regio-naal niveau het een en ander worden ondernomen: zo kan men mogelijkheden creëren voor de 'Opleiding (buitenlandse) leidster Kindercentra' of stimuleren dat de CBB's zorg dragen voor een voorbereidend jaar op de gebruikelijke opleidingen.

Op gemeentelijk niveau is het van belang over de plaatsing van kinderen te overleggen om zo kinderen met dezelfde moedertaal bij elkaar in een groep te kunnen plaatsen, en informatie aan de ouders over een wenselijke opvang te coördineren. In overleg met ouders zou moeten worden bekeken welke aandacht voor welke talen het beste zou zijn. Een andere mogelijkheid voor gemeenten ligt binnen het onderwijsbeleid. Als participant in onderwijsvoor-rangsgebieden kan de gemeente de afstemming en samenwerking tussen kindercentra, basisscholen en andere welzijnsinstellingen bevorderen.

c. *Aanbevelingen aan kindercentra*

Kindercentra zijn niet helemaal afhankelijk van het overheidsbeleid. Ze kunnen ook zelf een visie op de begeleiding van meertalige kinderen ontwikkelen en maatregelen nemen. Uit de onderzoeksgegevens omtrent effecten van tweetaligheid lijken de volgende factoren van belang te zijn:

– Allereerst speelt de *sociale context* een belangrijke rol. Kinderen moeten zich veilig

- voelen om zich te kunnen ontwikkelen. Ze moeten met de kinderen en volwassenen in hun omgeving een goed contact kunnen leggen, er moeten mensen zijn die hen begrijpen. Voor kindercentra zal dit vooral consequenties hebben voor het personeelsbeleid. Op z'n minst zou een deel van de week een leidster aanwezig moeten zijn die met kinderen in hun eigen taal kan werken.
- Ten tweede is de *status* van de te leren talen een belangrijke factor. Het kind moet merken dat het belangrijk gevonden wordt dat hij tweetalig wordt. De houding van ouders, andere verzorgers en andere kinderen is heel belangrijk. Voor kindercentra zal dit betekenen dat er een duidelijk talenbeleid opgesteld wordt, waarbij de buitenlandse leidster zorg kan dragen voor de begeleiding van de ontwikkeling van de gemeenschapstaal. Maar ook via activiteiten waarbij alle kinderen betrokken zijn, kan de gelijkwaardigheid van talen tot uiting komen. Status geven aan talen betekent ook dat tweetalig personeel een gelijkwaardige plaats in het team moet krijgen, bij alle beleidsbeslissingen betrokken wordt. Ook Nederlandstalig personeel moet de gelegenheid krijgen hun deskundigheid in het begeleiden van tweetalige kinderen te vergroten.
 - Een derde factor van belang is de *stimulans* die het kind krijgt om de talen te leren begrijpen en gebruiken. Het kind moet gelegenheid hebben om op een zinvolle manier via de talen te communiceren. Het gaat daarbij niet alleen om *hoeveel* er gepraat kan worden, maar ook om *hoe*. Dit zal voor kindercentra ontwikkeling van de inhoud en methodiek van het werk impliceren.
- Contacten met de *ouders* verdienen speciale aandacht. Ouders zullen direct betrokken moeten worden bij het taalbeleid van de kindercentra. Omdat een groot deel van de ontwikkeling van de kinderen thuis plaats vindt, verdient het aanbeveling om met de ouders te bezien hoe zij de taalontwikkeling van het kind het best kunnen stimuleren. Wellicht kunnen daar ook andere welzijnsinstellingen en volwasseneducatie bij betrokken worden.

Al deze aanbevelingen geven aan dat er nog heel wat gedaan moet worden om meer kinderen hun twee talen onder gunstige omstandigheden te laten ontwikkelen. In de praktijk zijn er op verschillende plaatsen initiatieven genomen in die richting. De ervaringen met tweetalige begeleiding zouden verspreid moeten worden. Nog steeds krijgen veel kinderen geen gelegenheid hun beide talen te ontwikkelen. Wij vinden het van het grootste belang om op korte termijn, op alle niveaus initiatieven tot tweetalige begeleiding te nemen, dan wel bestaande initiatieven te versterken.

Literatuur

- Allwood, J., M. MacDowall & S. Strömquist, *Barn, språk och flerspråkighet. En kritisk översikt*. Göteborg: Göteborgs Universitet institutionen för lingvistik, 1982.
- Andersson, A. B. & K. Nauclér, *Språkmiljö och språkinläring. Slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan*. SPRINS rapport 38, Göteborg: 1987.
- ARBO, *Een boog van woorden tot woorden. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen*. Zeist: 1988.
- Ben-Zeev, S., The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighbourhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism*, 1977, 14, 83-122.
- Brown, D., *Mother tongue to English. The young child in the multicultural school*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- Cummins, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 222-251.
- Darcy, N. T., Bilingualism and the measurement of intelligence: review of a decade of research. *Journal of genetic psychology*, 1963, 103, 259-282.
- Fase, W., *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. Den Haag: S.V.O., 1987.
- Hajer, M., *Taalonderwijs aan immigranten in Zweden*. Enschede: SLO, 1983.
- Hajer, M., Tweetalig onderwijs in Zweden: een inspirerend voorbeeld? In: C. Dietvorst, C. v.d. Guchte, K. Sietaram e.a. (red.) *Handboek Inter-cultureel Onderwijs*, Alphen aan den Rijn: 1987.

- Hajer, M. & T. Meestringa, Opleiding van OETC-leerkrachten – meer dan een taalcursus. Een weergave van de Zweedse ervaringen. *Moer*, 1986, 4, 24-33.
- Hakuta, K. & R. M. Diaz, The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In: K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, Vol. 5. Hillsdale, N.J.: 1985, 319-344.
- Inaco-Worrall, A. D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 1972, 43, 1390-1400.
- Keulen, A. van & K. Elbrandt, *Eindrapportage experimenten internationale kinderopvang*. Oosterbeek: W.K.N., 1985.
- Lambert, W. E., Cognitive and sociocultural consequences of bilingualism. In: P. Hornby, (Ed.), *Bilingualism. Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 1977.
- McLaughlin, B., Second-language acquisition in childhood. Vol. 1: preschool children. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- Municio, I., *Hemspråk i förskolan. En undersökning av genomförandet*. Expertgruppen för invandrarforskning. Rapport 21. Stockholm: Liber, 1983.
- Naucér, K., *Hemspråk i förskolan*. Sprinsprojektet 19. Göteborg: Göteborgs Universitet, 1983.
- Naucér, K., R. Welin, M. Ögren *Kultur och språkmöten. Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan*. Socialstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1988.
- Rättö-Nilsson, L., *Flerspråkighet och flerkulturalism i förskolan, vill vi, kan vi?* Stockholm, Socialdepartementet: 1982.
- Skutnabb-Kangas, T., *Bilingualism or not? The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- Socialstyrelsen, *Hemspråksstöd för invandrar- och minoritetsbarn*. Arbetsplan för förskolan. Stockholm: 1985.
- Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan*. Ällmanna råd frå socialstyrelsen 1987, 3.
- Stockfelt-Hoatsen, B. I., *Internationalization and early education of immigrant children in Sweden*. Nörrköping: S.I.V., 1989.
- Svensson, G., *Små invandrarbarn på daghem*. Familjestödsutredningen vid Socialdepartementet. Stockholm: 1979.
- Weinreich, U., *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co, 1953.
- Welin, R. & M. Ögren, *Att tillsammans jämbördigt vara. Om pedagogik i flerkulturella förskolor och fritidshem*. Huddinge kommun, socialförvaltningen, Huddinge: 1987.
- Zaat, A. M., *Verslag van het onderzoek onder ambtenaren over de positie van allochtone kinderen in de kinderopvang*. Oosterbeek: W.K.N., 1986.
- Curricula vitae*
 D. de Haan (1949) studeerde Algemene Taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam, was taaldocente aan de Rijksopleiding voor kleuterleiders in Alkmaar, en is verbonden aan het Centrum voor Studies van een Multi-Etnische Samenleving/Vakgroep Ontwikkeling & Socialisatie van de Rijksuniversiteit Utrecht en de vakgroep Algemene Taalwetenschap van de U.v.A. Op dit moment werkt zij aan een onderzoek naar schooltaalvaardigheid van Nederlandse en Surinaamse kinderen
 Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Centrum voor Studies van de Multi-Etnische Samenleving, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht
 M. Hajer (1958) studeerde Nederlands en toegepaste taalkunde aan de K.U. te Nijmegen, doctoraal 1983. Bestudeerde de situatie van het taalonderwijs aan immigranten in Zweden vanuit de universiteit van Lund (1980-81). Werkt sinds 1982 bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) te Enschede, aanvankelijk binnen het project Culturele Minderheden, sinds 1985 binnen het LEGIO-project aan m.n. leerplannen voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur van leerlingen uit etnische groepen.
 Adres: Joh. van der Waalsstraat 111, 1098 PH Amsterdam
 Manuscript aanvaard 24-2-'89

Summary

Haan, D. de & M. Hajer. 'Ethnic minority children in preschool: the importance of a bilingual practice.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 207-219.

In Holland, the number of children from ethnic groups of preschool-age is increasing. This has, however, not yet led towards a change in the monolingual, Dutch practice. The article discusses the question whether scientific research argues for a bilingual practice in preschool and whether an example of a bilingual policy is available. First, the present situation and local policy in the four big cities of Holland are described. Secondly a literature review is presented into the possible effects of early bilingualism upon cognitive and social development. These effects depend to a large extent on the circumstances under which children have to develop their bilingualism. Therefore, it is argued that humanitarian arguments make it necessary to create favourable conditions for bilingual development, among which a bilingual practice in day care centres.

The article then shows how a bilingual policy can be developed, describing the Swedish situation on four aspects: recruitment of staff, organisation of groups, gathering of information on children's language use, and methodology. Using these experiences, advices are directed to national and local authorities and to day care centres.

Beroepsonderwijs in Groot Britannië; verslag van een Ronde Tafel Conferentie

Inleiding

De uitwisseling op het terrein van de beroepseducatie vormt een onderdeel van het cultureel accoord tussen Nederland en het Verenigd Koninkrijk. Het is in deze context dat het PCBB in samenwerking met het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen op 21 en 22 april 1988 te Bilthoven een Ronde Tafel Conferentie organiseerde, waarin het Britse beroepsonderwijs centraal stond. Tijdens de conferentie werden verschillende elementen van het Britse beroepsonderwijs belicht door vertegenwoordigers van zowel de inspectie en nationale organisaties als de onderwijs- en bedrijfsopleidingspraktijk. Aan Nederlandse zijde waren vooral beleidsinstanties en bedrijfsleven sterk vertegenwoordigd. Centraal in de conferentie stonden de actuele ontwikkelingen in het Britse systeem in het kader van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. We zullen niet ingaan op alle lezingen, maar de belangrijkste elementen uit een aantal lezingen naar voren halen.

Beroepsonderwijs en -training in Engeland, Wales en Schotland

Wat betreft het beroepsonderwijs in Engeland en Wales stond de 'non-advanced further education (onderdeel van het 'Local Authority Further Education System') centraal. Deze vorm van beroepsonderwijs omvat zowel full-time als part-time cursussen voor jongeren van 16 jaar en ouder. Qua inrichting vertoont de '(non-advanced) further education' (FE) overeenkomsten met het KMBO en het leerlingwezen in Nederland. Het aanbod van de circa 500 FE-colleges bestaat hoofdzakelijk uit beroepsgerichte cursussen (algemeen onderwijs wordt in beperkte mate ook door deze

colleges verzorgd). Hoewel een uniform onderwijsleerplan voor de colleges niet voorhanden is, worden wel enkele gemeenschappelijke algemene doelen nagestreefd, zoals: het effectief kunnen functioneren op specifieke werkterreinen of het kunnen functioneren als effectieve leden van de samenleving. Doelen die (mede) zijn afgeleid van de criteria welke worden geformuleerd door de nationale examen- en valideringscommissies.

Bij de bepaling van de inhoud van de verschillende cursussen die door de FE-colleges worden verzorgd, spelen drie partijen een belangrijke rol. Ten eerste de nationale examencommissies, die vooral de eindtermen van de beroepsgerichte cursussen aangeven. Ten tweede de werkgevers, van wie de bijdragen variëren van participatie in subcommissies van de landelijke examencommissies tot het op lokaal niveau beschikbaar stellen van faciliteiten aan de FE-colleges en het verzorgen van stageplaatsen voor leerlingen. De derde partij zijn de docenten die vooral op lokaal/regionaal niveau een rol spelen door hun participatie in curriculumontwikkelingsgroepen, die onderdeel zijn van de landelijke examencommissies.

Externe ontwikkelingen als een toenemende vraag om het cursus-aanbod te funderen op een analyse van de behoeften op de lokale arbeidsmarkt en een relatieve toename van het aantal full-time studenten, nopen de colleges de laatste jaren tot het bijstellen van hun koers. Efficiency, effectiviteit en een grotere 'marktgerichtheid' lijken daarbij richtingbepalend te zijn.

In het Schotse beroepsonderwijs is de afgelopen jaren de ontwikkeling van een modulair systeem in gang gezet voor de 'non-advanced further education' voor cursisten van 16 jaar en ouder. De achtergronden van deze onderwijsvernieuwing waren:

- de onoverzichtelijkheid in het bestaande cursus-aanbod;
- het verouderde karakter van het aanbod (cursussen sloten onvoldoende aan bij ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, waar een verschuiving optrad van industriële en commerciële naar micro-elektronische en informatietechnische bedrijfstakken);

- het ontbreken van specifieke voorzieningen voor nieuwe doelgroepen (zoals volwassenen);
- het onvoldoende aansluiten bij technologische, economische en demografische ontwikkelingen.

Teneinde deze tekortkomingen op te heffen, is gezocht naar een systeem dat kan voldoen aan de volgende criteria: mogelijkheid tot doorlopende actualisering, flexibiliteit, doelmatigheid en kosteneffectiviteit. Op grond van deze criteria is gekozen voor een modulair systeem. Dit modulaire systeem, dat wordt gekarakteriseerd als een 'Competency Based Program', omvat zowel inleidende als specialistische modules. Sinds de start van het vernieuwingsprogramma (1983) zijn ruim 2000 modules ontwikkeld, waarbij standaardisatie wordt nagestreefd door het gebruik van een 'moduulbeschrijver'. Deze moduulbeschrijver geeft zowel een operationalisering van het scholingsconcept, waarop het modulaire systeem is gebaseerd, als aanwijzingen voor de inrichting van het onderwijsleerproces. De Schotse Raad voor het Beroepsonderwijs kent 'nationale certificaten' toe aan cursussen/leerroutes, die zijn opgebouwd uit een bepaalde verzameling modules.

Landelijke organisaties; de 'Manpower Service Commission' en de 'National Council for Vocational Qualifications'

De Manpower Service Commission (MSC), die in 1974 is opgericht krachtens de Employment and Training Act, kan worden beschouwd als het belangrijkste coördinerende orgaan voor beroepsgerichte cursussen. Daarnaast is zij direct verantwoordelijk voor nationale trainingsprogramma's op initieel niveau.

Recente wetswijzigingen hebben geresulteerd in een veranderende, zo niet ingeperkte, taakstelling voor de MSC. Eén omvangrijke taak van de MSC is in 1987 al overgedragen aan het Ministerie van Werkgelegenheid, namelijk de diensten (Job Centres) die werkloze mensen helpen bij het zoeken naar banen (de naam Manpower Service Commission zal dan ook worden veranderd in Training Commission). Ten gevolge van de wetswijziging zal tevens de bestuurlijke vertegenwoordiging van werkgevers in de MSC worden uitgebreid. Momenteel zijn de sociale partners in gelijke mate vertegenwoordigd.

Twee van de belangrijkste trainingsprogramma's van de MSC, zijn het Youth Training Scheme (YTS) en Employment Training (ET). De MSC besteedt ongeveer 86% van haar budget aan deze programma's. Het één- à tweejarig YTS-programma richt zich op schoolverlaters in de leeftijd van 16/17 jaar en biedt hun de mogelijkheid tot het gecombineerd verwerven van scholing en werkervaring, hetgeen moet leiden tot een erkende beroepskwalificatie of diploma.

De YTS-programma's kunnen naar organisatievorm onderverdeeld worden in:

1. programma's onder leiding van werkgeversorganisaties (75%);
2. programma's gerelateerd aan gemeenschapsprojecten (éénjarig werkprogramma in projecten die de gemeenschap ten goede komen) (20%);
3. programma's gegeven door het College for Further Education (5%).

In 1987/1988 hebben 400.000 schoolverlaters deelgenomen aan het Youth Training Scheme. Dit grote aantal werd in verband gebracht met de (kennelijke) problemen die jongeren onderkennen bij het vinden van een baan.

De Employment Training (ET) is een specifiek voor werkloze volwassenen opgezet trainingsprogramma, dat in september 1988 van start is gegaan. De ET moet in een trainingsmogelijkheid voor 600.000 mensen per jaar gaan voorzien. De training duurt, afhankelijk van de beginsituatie van de cursist, 6 tot 12 maanden. Hoewel deelname aan de ET vrijwillig is, ontvangen deelnemers een toeslag op hun uitkering (deze geldt ook voor her-intredende vrouwen).

De National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) is een tamelijk jonge organisatie, die begin 1987 is ingesteld door het Ministerie van Onderwijs. Het doel van de NCVQ kan worden omschreven als:

- het ontwikkelen van een raamwerk waarbinnen reeds bestaande eindtermen kunnen worden geclassificeerd dan wel nieuwe eindtermen kunnen worden ontwikkeld;
- het implementeren van dit raamwerk in het complexe veld van eindtermen-commissies, zodat er meer eenduidigheid ontstaat.

Hoewel betrekkelijk nieuw, kent de NCVQ een lange ontstaansgeschiedenis. Reeds vanaf het eind van de 19e eeuw zijn pogingen ondernomen om eindtermen op meer centraal niveau vast te stellen. Tot voor kort is echter

et formuleren van einkwalificaties een zaak van het particulier initiatief geweest, recente voorgangers van de NCVQ (Industrial Training Board, Technician Education Council, Business Education Council) ten spijt. Deze voorgangers zijn geen onverdeeld succes geweest. De kritiek ten aanzien van deze commissies richtte zich vooral op de ontoereikende aandacht voor training in functie-specifieke praktische vaardigheden en het ontbreken van garanties voor de praktijkcomponent in de opleidingen. De vormgeving van deze praktijkcomponent behoorde tot de verantwoordelijkheid van de werkgevers: een verantwoordelijkheid die per sector zeer verschillend werd uitgewerkt, zo niet vergeten.

Om een eind te maken aan de versnippering en ontbrekende eenduidigheid van einkwalificaties (zowel naar inhoud als niveau) is in het voorjaar van 1985 door de overheid een commissie geïnstalleerd, die de taak kreeg de einkwalificaties van beroepsopleidingen te herzien. Eén van de aanbevelingen van deze commissie betrof de instelling van de NCVQ.

De NCVQ is in feite een particuliere organisatie, die weliswaar met overheidssteun is opgestart, maar in 1991 volledig geprivatiseerd moet zijn. De NCVQ vervult vooral een katalysator-functie. Ze kan het door haar ontwikkelde raamwerk en de daaraan verbonden eisen voor een officiële erkenning van einkwalificaties niet bindend voorschrijven.

De belangrijkste taak van de NCVQ tot 1991 is het ontwerpen en invoeren van een raamwerk van maatstaven voor alle beroepenvelden (overigens tot aan het niveau van de hogere opleidingen, waarvoor veelal reeds maatschappelijk gelegitimeerde afsluitingen bestaan). Daarbij wordt gebruik gemaakt van reeds bestaande systemen van einkwalificaties (welke zijn ontwikkeld door de meer dan 600, over Engeland en Wales verspreide examen-commissies). Getracht wordt het nieuwe raamwerk zo vorm te geven, dat de reeds bestaande einkwalificaties er in kunnen worden opgenomen. Het raamwerk wordt uitgetest in beroepenvelden, die zijn geselecteerd uit negen sectoren in het bedrijfsleven. Momenteel richten de werkzaamheden van de NCVQ zich vooral op de implementatie van het raamwerk.

Nabeschuwing

Een initiatief als deze Ronde Tafel Conferentie verdient in principe alle lof. Uitwisseling van informatie tussen landen inzake de opzet en structurering van hun systeem van beroeps- onderwijs alsmede de wijze waarop bepaalde problemen worden opgelost, kan nieuwe impulsen geven aan de verbetering van het eigen beroeps onderwijs en aan het ontwikkelen van creatieve oplossingen voor de zich voordoen- de problemen. In dit opzicht moet de onderha- vige conferentie als minder geslaagd worden beschouwd.

Van een werkelijke Ronde Tafel Conferentie was geen sprake. Niet de wederzijdse uitwisseling van informatie (hetgeen de naam van de conferentie toch suggereert) stond centraal, maar het informeren van de aanwezigen over het Engelse beroeps onderwijs. Het geheel bleef te veel steken in eenrichtingsverkeer. Daarnaast moet geconstateerd worden dat de inleiders de indruk gaven zoveel mogelijk aspecten aan de orde te willen stellen in de hun toegemeten tijd. Tal van aspecten en facetten werden tijdens de conferentie aangestipt, zonder te worden uitgewerkt en van enige inhoudelijke diepgang te worden voorzien. Zo is nauwelijks ingegaan op de wijze waarop informatie uit de beroepspraktijk wordt verzameld en wordt getransformeerd ten behoeve van onderwijsprogrammering en leerplanontwikkeling, hoewel de afstemming van leerplannen op de behoeften in het bedrijfsleven meerma- len door de inleiders werd aangestipt.

De rode draad in de lezingen werd gevormd door de 'afstemming onderwijs-arbeidsmarkt'. Begrippen als 'flexibiliteit', 'marktgerichtheid' (c.q. aansluiting op de behoeften van de arbeidsmarkt) en 'modulering' keerden in vrijwel alle lezingen terug. Opvallend was daarbij zowel de positie die het Britse bedrijfsleven heeft verworven bij de bepaling van de inhoud en eindtermen van leerplannen als de 'regionalisering' van de afstemming van opleidingen en eindtermen op de behoeften van de arbeidsmarkt. Zo hebben de colleges voor Further Education enerzijds veel ruimte voor het zelf samenstellen van hun cursuspakket. De inhoud van curricula wordt op regionaal/ lokaal niveau bepaald door de op dat niveau opererende curriculumontwikkelingsgroepen. Anderzijds lijken ook de eindtermen regio- gebonden. Hoewel de NCVQ de uniformiteit

in eindtermen tracht te bevorderen, blijft de situatie waarin eindtermen op regionaal/ lokaal niveau worden geformuleerd vooralsnog bestaan. Het NCVQ-raamwerk biedt maatstaven (waaraan eindtermen moeten voldoen om te worden erkend) maar geen feitelijke eindtermen. Een dergelijke regionale gebondenheid van opleidingen en eindtermen heeft zeker voordelen: er kan worden ingespeeld op specifieke behoeften en wensen van het bedrijfsleven in de regio, waarmee de aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk kan worden geoptimaliseerd. Ook de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de vormgeving en inhoudsbepaling van opleidingen is op regionaal niveau eenvoudiger te realiseren. Er kleven echter nadelen aan deze regionalisering, die in de inleidingen niet aan bod kwamen. Door de afstemming van leerinhouden en eindtermen op de regionale arbeidsmarkt ontstaat niet alleen het gevaar van functie-specifieke kwalificaties, maar ook het risico van regio-specifieke kwalificaties. Met andere woorden, de transferwaarde van de kwalificaties waarover leerlingen bij de intrede op de arbeidsmarkt beschikken wordt verder gereduceerd. Bovendien kan een dergelijke specialisatie bij een regionale economische crisis of een ingrijpende verandering in de regionale werkgelegenheidsstructuur vergaande consequenties met zich mee brengen.

Een ander opvallend aspect betreft een ontwikkeling, die in Engeland kennelijk al vastere vormen heeft aangenomen, maar ook in Nederland in gang wordt gezet. Namelijk het vergroten van de marktgerichtheid van het onderwijs. In het kader van de SVM-operatie worden ook in Nederland de scholen voor het middelbaar beroepsonderwijs 'in de gelegenheid gesteld' om contractonderwijs uit te voeren. In de laatste inleiding van de conferentie werd geschetst op welke wijze een school tracht zich staande te houden op de markt. Ondernemingszin, inventiviteit in het aanboren van nieuwe markten en het vergroten van de aantrekkelijkheid van de school door goede secundaire voorzieningen waren hierbij de sleutelbegrippen. Het is echter de vraag in hoeverre een dergelijke concurrentie-slag tussen scholen de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt.

Uit de diverse lezingen ontstond de indruk dat de afstemming onderwijs-arbeidsmarkt een té eenzijdige invulling krijgt. Het onder-

wijs krijgt ten opzichte van de vraagzijde van de arbeidsmarkt een reactieve rol toebedeeld, waarmee het mogelijke innovatie potentieel van het beroepsonderwijs wordt ontkend en de flexibiliteit juist wordt bedreigd (Nieuwenhuis, 1988).

Toch kunnen in het Britse systeem ook enkele positieve ontwikkelingen worden gesignaleerd. In die zin dat het Britse systeem elementen bevat, die voor het Nederlandse beroepsonderwijs én arbeidsmarktbeleid een voorbeeldfunctie kunnen vervullen. Bijvoorbeeld de functie van de MSC. Dit centrale orgaan is verantwoordelijk voor zowel de coördinatie en initiëring van diverse trainingsprogramma's (al dan niet in de context van het werkgelegenheidsbeleid) als (tot voor kort) een stuk arbeidsbemiddeling (Job Centres). Een situatie die een schril contrast toont met de Nederlandse versnippering in zowel het beroepsonderwijs als de werkgelegenheidsprogramma's (wet Vermeend/Moor, jeugdwerkgarantieplan van De Koning etc.). Hoewel ook in Engeland de eenheid van training, arbeidsbemiddeling en werkgelegenheidsbeleid onder druk komt te staan gezien de recente beleidswijzigingen, kan de betekenis van de MSC-ervaringen voor het Nederlandse systeem van beroepsopleidingen niet worden ontkend.

Een ander element is de grote aandacht voor praktijkervaring van docenten. Door middel van bedrijfsstages wordt getracht de praktijkkennis van docenten in het beroepsonderwijs van tijd tot tijd op te frissen. Bedrijfsstages die vaak tot stand komen door de contacten tussen onderwijs en bedrijfsleven op lokaal niveau. Hughes gaf in zijn inleiding enkele voorbeelden daarvan, waarbij hij benadrukte dat stages van één of twee dagen als minder effectief moeten worden beschouwd. Dergelijke bedrijfsstages krijgen ook in Nederland steeds meer belangstelling en worden onder meer georganiseerd door de Contactcentra Onderwijs en Arbeidsmarkt. Zeker in sectoren waar technologische ontwikkelingen elkaar in hoog tempo opvolgen kunnen deze stages een belangrijke functie hebben. Nu is het veelal nog zo dat docenten in het beroepsonderwijs, zo ze al uit het bedrijfsleven afkomstig zijn, het moeten doen met hun praktijkervaringen uit het (soms grijze) verleden.

J. Brandsma en C. Hesse
(Universiteit Twente)

Privatisering van het Onderwijs

Ter gelegenheid van haar 10-jarig bestaan organiseert de faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente, Enschede op 16 juni 1989 een symposium over 'Privatisering in het Onderwijs'. Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Mevr. A.M.G. Burchartz-Hulz, tel.: 053 - 893 555.

Achtste Onderwijssociologische Conferentie

Op 16 en 17 november 1989 zal in het Conferentieoord 'De Blijde Werelt' te Lunteren de achtste onderwijssociologische conferentie worden gehouden. Het thema van deze conferentie is: 'Onderwijs en gezin'. Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Drs. C. Corver, SISWO, Postbus 19079, 1000 GB Amsterdam, tel.: 020 - 240 075.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

9e jaargang, nr. 1, 1989

Adoptie door homoseksuelen, door C. van Nijnatten

Opvoedingsadviezen in Ouders van Nu, door J. van der Ham

Lezerspret, door I. van Lieshout

Onderwijsdeelname sinds 1960, door J. Dronkers
Beroepskeuzevoorlichting aan vrouwen, 1900-1940,
door M. van der Steen

Ethiek en empirisch-pedagogisch onderzoek, door
G. Jacobs

Ontvangen boeken

Reints, A., R.A. de Jong, N.A.J. Lagerweij (red.),
Om de kwaliteit van het leermiddel. Zwijssen, Til-
burg, 1989, f 48,50.

Pols, W., S. Miedema & B. Levering (red.), *Opvoe-
ding. Zoals het is*. Acoco, Amersfoort/Leuven,
1989, f 29,-.

Wiegiersma, S., *Innovatie van het hoger onderwijs*.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989, f 49,50.

Emotionele ontwikkeling in de basisschoolleeftijd

M. MEERUM TERWOGT

Vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie, Vrije
Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

Tussen het vijfde en twaalfde jaar maakt een kind een snelle cognitieve ontwikkeling door. Dit beïnvloedt tevens de emotionele ontwikkeling van het kind in sterke mate. De hoeveelheid informatie die tegelijkertijd verwerkt kan worden neemt snel toe. Daarmee kunnen, door een combinatie van het eigen gezichtspunt met sociale overwegingen, bv. emoties als trots of schaamte ontstaan. Morele en conventionele regels worden medebepalend voor emotioneel gedrag. Vaak kan worden volstaan met het verbergen van een emotie. Soms ook verkiest men de emotie zelf te bestrijden door de situatie opnieuw in te schatten. Door reflectie op het eigen emotionele functioneren en observatie van anderen ontwikkelt het kind gaandeweg de benodigde kennis om flexibel met emoties om te kunnen springen. De omgeving kan het kind bij deze activiteit stimuleren dan wel dit soort kennis rechtstreeks overdragen.

1 Inleiding

Het onderwerp emotie komt, in de ontwikkelingspsychologische tekstboeken, vaak nog uitsluitend in relatie tot de vroegste kindertijd aan de orde. Helemaal onbegrijpelijk is dit niet. Sommige emotionele gedragspatronen komen al zeer vroeg tot uiting (Bridges, 1932). Een groot deel van de discussie speelt zich dan ook af rond de vraag in hoeverre emoties en emotionele gedragingen zijn aangeboren (vgl. Gray, 1971).

Dit neemt niet weg dat er in de tekstboeken meestal ook een ruime plaats wordt ingeruimd voor vroege leerervaringen. Hier concentreert men zich dan vooral op het begrip 'hechting' (Bowlby, 1971). Er wordt benadrukt dat de emotionele band die met de verzorgers ont-

staat, ook voor de latere emotionele ontwikkeling van het kind, van cruciale betekenis is (Bretherton & Waters, 1985). Deze gedachte lijkt plausibel, maar is experimenteel nog slechts zwak onderbouwd.

Als we hier de emotionele ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd bespreken, laten we de veronderstelde relatie met vroege hechtingservaringen buiten beschouwing. Wat we willen benadrukken is dat er, ook na de eerste levensjaren, nog belangrijke stappen in de emotionele ontwikkeling van het kind genomen moeten worden. We concentreren ons hier op de veranderingen die plaats vinden in de basisschoolleeftijd.

Deze periode kenmerkt zich door een snelle toename in cognitieve vaardigheden. Het kind kan steeds meer informatie tegelijkertijd verwerken. Wat dit betekent willen we illustreren aan het volgende voorbeeld.

Erik wordt gepest. Toen hij vier was begon hij er dan, zonder aanzien des persoons, direct op te slaan. Nu hij wat ouder is gaat het een rol spelen wie zijn 'tegenstander' is. Is de plaaggeest zijn vader, dan weet hij dat zijn vruchteloos gemep slechts de lachlust opwekt. Een gevoel van onmacht doet hem dan meestal in huilen uitbarsten. Nu echter is het zijn kleine broertje die zijn ongenoegen heeft opgewekt. Beducht voor de reactie van zijn moeder houdt Erik zich een momentje in. Maar als hij denkt dat zijn moeder niet kijkt knijpt hij zijn broertje venijnig. Zijn actie blijft niet onopgemerkt. Broertje zet het op een huilen en moeder roept verontwaardigd: "Kun je wel tegen zo'n kleintje. Ga je schamen." Misschien begrijpt Erik nog niet ten volle wat zijn moeder bedoelt. Maar op den duur zullen deze woorden hun uitwerking niet missen.

Emotionele gevoelens worden dus gevarieerder, naarmate kinderen meer elementen uit de situatie in zich opnemen. De omgeving onderkent deze capaciteiten en schroeft de sociale eisen betreffende het uiten van emoties langzaam op. Door dit soort reacties raakt het kind ervan doordrongen dat het met zijn gedrag invloed uitoefent op de omgeving en wordt het aangezet om na te denken over zijn eigen functioneren. In eerste instantie leren we

wellicht nog door schade en schande dat we onze emoties soms dienen te verbergen en dat er acceptabele en onacceptabele manieren zijn om uiting aan gevoelens te geven. Een 'theorie' over ons eigen emotionele functioneren geeft ons echter een kader om de oorzaken en gevolgen van ons handelen een plaats te geven. Hierdoor zijn we in staat te anticiperen op de gevolgen van onze acties en kunnen we de cognitieve controle over onze emoties opvoeren.

Alvorens deze relatie hier verder uit te werken, willen we in de eerstvolgende paragrafen kijken in hoeverre kinderen zich bewust zijn van hun eigen emoties en de doorwerking ervan in gedrag. Daarna zullen we laten zien dat de algemene kennis, die voortvloeit uit de toenemende gewoonte om emotionele processen bij zichzelf te registreren, leidt tot een grotere controle over die zelfde processen.

In de tweede helft van ons overzicht zetten we het emotionele functioneren in een sociaal perspectief. Normen en waarden gaan een steeds grotere rol in het leven van een kind spelen en complexe emoties als trots en schaamte komen om de hoek kijken. We zien hoe het kind oplossingen zoekt voor de emoties die ontstaan bij de conflicten tussen de bevrediging van eigen behoeften en de eisen die de maatschappij aan ons stelt. Een dergelijke oplossing kan gezocht worden in het verbergen of voorwenden van emoties, of in een her-evaluatie van de situatie die een verandering van emotie tot gevolg heeft.

Aan het slot van deze besohouwing zetten we nog eens expliciet de mogelijkheden op een rijtje die ons, als opvoeders, ter beschikking staan om het kind behulpzaam te zijn in zijn pogingen te leren omgaan met de eigen emoties.

2 *Persistentie van gevoelens*

De invloed van emoties op het functioneren doet zich in het dagelijks leven voortdurend gelden. Als iemand ons kwaad maakt wordt het gesprek er bijvoorbeeld niet beter op als we gaan schreeuwen. Als we gefrustreerd raken omdat we er steeds maar niet in slagen een bepaalde som op te lossen, zullen we geneigd zijn het bijltje er bij neer te gooien.

Emoties uiten zich echter niet alleen in directe confrontatie met de oorzaak ervan. Hun invloed blijft vaak nog lang in latere

situaties merkbaar. Men spreekt in die gevallen wel van een 'free-floating emotion' (Izard, Wehmer, Livsey & Jennings, 1965); in het dagelijks leven beter bekend als *stemming*.

We kunnen ons de vraag stellen of kinderen deze persistentie in de gaten hebben. Harris (1983) legde proefpersonen van zes en tien jaar een aantal situaties met een verdrietige strekking voor, zoals een huisdier dat dood gaat of het verlies van een nieuwe fiets. De vraag aan het kind was hoe het zich op een aantal opeenvolgende tijdstippen ('s ochtends direct na het gebeuren, bij de lunch, na schooltijd en 's avonds in bed) dacht te zullen voelen. Zowel de zes- als de tienjarigen gaven aan dat hun verdriet met de tijd zou afnemen. Beide groepen hanteerden het model van een geleidelijke uitdoving, zij het dat de zesjarigen gemiddeld een wat snellere afname meldden. Op individueel niveau werden vaak onregelmatigheden binnen dit algemene patroon aangetroffen: de situatie uit het dagelijks leven liet zijn invloed gelden. In het werkelijke leven staat een emotioneel gebeuren dan ook nimmer geïsoleerd. Bij Harris was de bedoeling van een formulering als 'bij de lunch' bedoeld om een bepaald tijdstip te concretiseren. Een indicatie als 'twaalf uur' zal voor een aantal zesjarigen immers nog maar weinig houvast bieden. Toch lijken de gekozen momenten verantwoordelijk gesteld te kunnen worden voor de geobserveerde onregelmatigheden. Sommige tienjarigen geven dit zelf al aan: "Bij het eten is het bij ons altijd gezellig, dan denk ik wat minder aan mijn hondje."

3 *Gemengde gevoelens*

Een realistische inschatting van de doorwerking van een emotie krijgen we dus als we nagaan hoe twee opeenvolgende emotionele situaties van uiteenlopende aard elkaar beïnvloeden. Olthof, Meerum Terwogt, Van Eck en Koops (1987) lieten kinderen een uitspraak doen over hoe ze zich uiteindelijk zouden voelen als een emotionele situatie direct gevolgd zou worden door een situatie van een andere emotionele kleur. Bij de tienjarigen was in hun eendoordeel de invloed van de voorafgaande situatie nog duidelijk terug te vinden ("Dan zou ik maar een beetje blij zijn, want heb nog zo'n kwaai kop na dat eerste gedoe"). De zesjarigen daarentegen gaven een oordeel dat

geheel overeenstemde met de meest recente situatie. De eerste gebeurtenis leek vergeten.

Voor de interpretatie van dit experiment is het belangrijk om in de gaten te houden dat het hier niet om gedrag maar om uitspraken gaat. Het is heel goed mogelijk dat het antwoord van de jongste kinderen wordt ingegeven doordat ze nog niet beseffen dat ze tegelijkertijd twee verschillende emoties kunnen voelen.

Interviewstudies bevestigen dit (Harter, 1979; Harter & Buddin, 1983). Meervoudige emoties blijken moeilijk te begrijpen. Rond het zesde jaar beginnen kinderen te accepteren dat je twee verschillende emoties, direct na elkaar, kunt ervaren. Dit moet dan echter wel gepaard gaan met een situatiewisseling. Gaat het hierbij om echte tegengestelde gevoelens, zoals boosheid en blijdschap, dan is dat nog steeds moeilijk te begrijpen. Het aanvaarden van gelijktijdig optredende tegenstrijdige emoties vinden we niet voor het tiende jaar (Harter, 1979, 1983; Meerum Terwogt, Koops, Oosterhof, 1986). Doordat men nu in staat is één en dezelfde situatie op verschillende manieren te bekijken, wordt de mogelijkheid onderkend dat men bijvoorbeeld blij is met een cadeautje, maar tegelijkertijd teleurgesteld omdat het niet het cadeautje was waarop men gehoopt had.

Betekent dit nu dat jonge kinderen in dit soort situaties, conform hun uitspraken, ook slechts één enkele emotie voelen? Dit is niet het geval. In gedragsobservaties kunnen we, bij twee *gelijktijdige* emotiebronnen, evenals bij oudere kinderen, de invloed van beide emoties duidelijk merken (Meerum Terwogt, 1987). De uitspraken en het gedrag van zesjarigen lopen dus niet parallel. Het niet onderkennen van op hen inwerkende emoties moet op rekening van hun nog geringe introspectieve vermogens geschreven worden (Meerum Terwogt, 1984).

Bij *successieve* emoties zien we wel een verschil in het gedrag van zes- en tienjarigen. Bij de jongsten werkt de eerste emotie maar nauwelijks in hun gedrag door (Meerum Terwogt, 1987). De emotionele lading van de actuele situatie is bij hen doorslaggevend. We kennen dit in het dagelijks leven maar al te goed. Bij een heftig snikkende peuter kan een simpel snoepje vaak al weer een lach op het gezicht toveren.

Een mogelijke verklaring voor dit verschijn-

sel wordt geleverd door een studie van Harris, Olthof en Meerum Terwogt (1981). Zijn interviewden een groep zes-, tien- en vijftienjarige kinderen op punten als de identificatie van emoties bij jezelf en anderen, de effecten van emoties op het gedrag en de controlemogelijkheden van emoties en emotionele uitingen. In de antwoorden op al dit soort vragen kwam steeds hetzelfde patroon naar voren. De jongste groep refereerde aan de observeerbare componenten van het emotionele proces ("Ik ben blij als ik jarig ben", "Als ik blij wil worden ga ik met mijn vriendjes spelen", enz.), terwijl de twee oudere groepen daarnaast vooral ook de verborgen mentale component benadrukken ("Ik ben blij als ik me blij van binnen voel", "Om blij te worden kan je aan iets vrolijks gaan denken". enz.). In de termen van Harris en Olthof (1982) hanteren de jonge kinderen een '*behaviouristische visie*' op het emotie proces, terwijl oudere kinderen en volwassenen een meer '*mentalistische visie*' laten zien.

Strikt genomen leiden de opvattingen van de zesjarigen, waarin een emotie in een één-op-één relatie met de situatie wordt geplaatst, tot de conclusie dat zo'n emotie verandert zodra de situatie verandert. Pas door de toevoeging van een mentalistisch concept wordt de persistentie van een gevoel begrijpelijk.

Heeft het onderzoek naar de opvattingen van kinderen over hun eigen functioneren nu eigenlijk nog wel zin? We hebben immers moeten concluderen dat deze opvattingen zeker geen zuiver beeld hoeven te geven van het eigenlijke functioneren. Op grond hiervan doen we er goed aan om een duidelijk onderscheid tussen deze twee vormen van onderzoek te blijven maken, maar is het te voorbarig om te besluiten dat het onderzoek naar de eigen opvattingen van kinderen betekenisloos zou zijn. Zo zullen we bijvoorbeeld zien dat dit soort inzichten wel degelijk hun weerslag op het functioneren hebben: het gericht denken over emoties verandert het karakter van die emoties. Alvorens we ons met dit soort controle-aspecten gaan bezighouden, willen we eerst verder ingaan op de vraag welke invloed stemmingen nu eigenlijk op ons gedrag kunnen hebben.

4 *De invloed van stemmingen op het functioneren*

Al aan het begin van deze eeuw werd de 'Yerkes-Dodson law' geformuleerd, volgens welke de relatie tussen arousal en prestaties de vorm van een omgekeerde U-curve had (Yerkes & Dodson, 1908). Een geringe hoeveelheid emotionele opwinding werkt prestatieverhogend, maar de prestatie neemt weer af als de emotie te heftig wordt. Later treffen we een aantal meer gecompliceerde herformuleringen aan (o.a. Broadhurst, 1957; Spence, 1958). Centraal blijft dat, als we de invloed van emoties op het functioneren willen bekijken, de intensiteit van de emotie toch de eerste variabele is die we in ogenschouw moeten nemen.

In sommige definities wordt vooral de nadruk op het versturende karakter van emoties gelegd. Dit is in zoverre terecht omdat intense emoties, als het ware, 'bezit van iemand nemen'. Ze krijgen een absolute prioriteit toebedeeld. In een aantal gevallen is de zin van dit interruptiekarakter nog steeds overduidelijk aanwezig. Zo zal het luide toeteren van een aanstormende auto elke gedachtenstroom onderbreken en ons 'onwillekeurig' doen terugdeinzen. Vanuit het oogpunt van een geregelementeerde samenleving zullen vele andere voorbeelden inderdaad als versturend gekenmerkt kunnen worden. Aan de onderhandelingsafel zal een zeer sterke drang om iemand aan te pakken (aggressie) het strategisch afwegen van opties in de weg staan.

Minder intense emoties hoeven het 'geregelde functioneren' niet negatief te beïnvloeden. Er kan zelfs een gunstig effect op het overige functioneren vanuit gaan. We moeten dan wel de aard van de emotie en de aard van de situatie in de beschouwing betrekken. Daarnaast zullen we zien dat ook leeftijd medebepalend is voor het verloop van de gebeurtenissen.

In experimenten waarin emoties in de laboratorium-setting experimenteel worden opgewekt, blijken negatieve emoties bij kinderen, zoals te verwachten was, de prestaties op leer- en geheugentaken te verstoren. Positieve emoties kunnen dit soort prestaties echter juist gunstig beïnvloeden (Masters, Barden & Ford, 1979; Meerum Terwogt, 1984, 1986). In het experiment van Masters et al. (1979) bleek bovendien dat daarnaast ook de activiteitscomponent niet onbelangrijk was: blijdschap (positief/actief) leidde tot betere prestaties dan tevredenheid (positief/passief).

De achtergrond van dit soort effecten is nog niet geheel duidelijk. Het is echter aannemelijk dat positieve (en actieve) emoties een motiveerende component hebben (Young, 1961), die een gunstige uitwerking op de taakopvatting uitoefenen. Men kan het echter ook zoeken in het feit dat positief gestemde personen openstaan voor allerlei informatie, terwijl in een negatieve stemming slechts aandacht wordt geschonken aan een zeer beperkte range van stimuli (Easterbrook, 1959).

In het kader van de laatste verklaring wordt begrijpelijk dat ook de aard van de taak belangrijk is. Als elementen van een taak verwantschap vertonen met de eigen stemming, valt een verhoogde aandacht voor dat soort elementen te constateren. Zo blijken vrolijke mensen de positief gekleurde concepten uit een woordenlijst of verhaaltje het beste te onthouden, terwijl verdrietige mensen zich juist de negatieve concepten herinneren (Bower, 1981; Izard et al., 1965). Dit soort effecten zijn niet alleen aantoonbaar bij leer- en geheugenprocessen, maar ook vrije associaties of fantasieën worden door de eigen stemming gekleurd. Emoties zijn zelfs in staat een basaal proces als de waarneming aantoonbaar te vertekenen (Bower, 1981; Isen & Shalke, 1982).

In de laatste categorie past het onderzoek waarin aan mensen gevraagd wordt een oordeel over de vermoedelijke stemming van een ander te vellen. Vooral bij kinderen zien we dan dat ze geneigd zijn een gezichtsuitdrukking, bij enige ambiguïteit, conform hun eigen stemming te interpreteren (Carlson, Swartz Felleman & Masters, 1983; Meerum Terwogt & Kremer, 1989).

Als we al dit soort effecten bij elkaar op tellen komen we dicht bij de opvatting van Sartre (1948) dat we met onze emoties de wereld om ons heen op een magische wijze veranderen; of, om een wat meer alledaagse uitspraak aan te halen, dat we de wereld met een andere bril aanschouwen.

5 *Kennis en controle*

Op dit punt aangekomen moeten we constateren dat we op een vicieuze proces zijn gestuit. Als we vrolijk zijn zien we vooral de vrolijke dingen om ons heen en valt het te verwachten dat we steeds vrolijker worden. Anderzijds geldt een zelfde spiraal, maar nu neerwaarts

gericht, voor een negatieve stemming (Isen, Shalker, Clark & Karp, 1978). Hoe komen we hieruit?

We memoreren nog even het verschijnsel dat verdrietige kinderen de neiging vertonen ambigue gezichten eerder als verdrietig dan als blij te benoemen. Tegelijkertijd kon echter worden aangetoond dat deze kinderen, desgevraagd, echter wel een voorkeur voor blij gezichten tonen (Meerum Terwogt & Kremer, 1989). Er is een aantoonbare behoefte om uit deze negatief gekleurde wereld te ontsnappen. De vraag die we nu aan de orde kunnen stellen is of kinderen hiertoe in staat zijn.

De schaarse gegevens op dit punt wijzen op een positief antwoord op deze vraag. Zo bleken vijfjarigen al in staat zich succesvol te verzetten tegen de negatieve invloed van een verdrietig verhaal (Meerum Terwogt, Schene & Harris, 1986).

In het bovenstaande onderzoek kregen de kinderen echter expliciet de opdracht zo goed mogelijk afstand te nemen van de inhoud van dat verhaal. Dit werpt een nieuwe vraag op. Betekent het feit dat kinderen in een bepaalde situatie controle over hun emoties uit kunnen oefenen ook dat ze dat in de praktijk spontaan zullen doen?

Nu krijgen we een heel ander beeld te zien. Bij vijfjarige kinderen blijken stemmingen te interfereren met de uitvoering van een simpele geheugentaak. Bij tienjarigen is hiervan geen sprake meer. Onafhankelijk van de stemming werd een optimale prestatie geleverd (Meerum Terwogt, 1986). Vermoedelijk zijn de tienjarigen zich het gevaar van interferentie bewust en nemen ze hun maatregelen. Waarom doen jonge kinderen dat dan nog niet? Eerder onderzoek toonde aan dat ze al wel enig inzicht in de invloed van stemmingen op prestaties hadden (Harris et al., 1981). Onze stelling is dat deze kennis nog niet voldoende beschikbaar is, d.w.z. nog niet door de situatie wordt opgeroepen. Ondersteuning hiervoor werd gevonden in het feit dat het vooraf stellen van de simpele vraag "welke invloed denk je dat je stemming op je prestaties zal hebben?" voldoende was om ook de vijfjarigen optimaal te laten presteren. De relevante kennis was hiermee geactiveerd.

Dit leidt dan tot de stelling dat actieve kennis op het gebied van emoties en hun invloed op het functioneren een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van een effectieve emotio-

nele huishouding. Hoewel dit verschijnsel vooral in de kindertijd sterk naar voren komt is het plausibel dat deze ontwikkeling eigenlijk de gehele levensloop door blijft gaan. Zo bleven, in het bovenstaande experiment, de meeste tienjarigen nog beweren dat een negatieve stemming hun prestaties negatief zou beïnvloeden, terwijl ze niettemin optimaal bleken te presteren. Volwassenen daarentegen geven er desgevraagd blijk van al een beter inzicht in hun eigen vermogens te hebben. Zij etaleren een soort 'naïeve representatie' van de Yerkes-Dodson law: "Bij een dergelijk eenvoudige taak zal dat waarschijnlijk niets uitmaken". In het licht van het bovenstaande is het plausibel dat dit soort meer gedifferentieerde kennis leidt tot een economischer gebruik van compensatiemaatregelen.

Het algemene beeld dat we hierboven schetsen is ook op diverse andere terreinen terug te vinden. Zo onderzochten Mischel en Patterson (1979) het gedrag van kinderen in situaties waarin ze aan een sterke verleiding bloot kwamen te staan. Ook hier werd gevonden dat alleen de al wat oudere kinderen tegen dit soort situaties bestand zijn. Van jongere kinderen mogen we nog niet verwachten dat ze spontaan de een of andere afleidingsstrategie hanteren. Reikt men hun echter zo'n strategie aan, dan blijkt deze ook door hen succesvol toe te passen. Al zeer snel echter geeft men die zelfcontrole weer op. Ondanks het succes ervan blijkt de aangereikte strategie nog niet voldoende aan te sluiten bij het actieve kennisbestand van deze jonge kinderen (Kopp, 1982).

6 *Het kind als psycholoog*

Wanneer mogen we een dergelijke zelfcontrole dan wel verwachten? Een nadere beschouwing leert ons dat we met een reeks van voorwaarden te maken hebben. Zoals we al aangaven, moet het kind enig inzicht hebben in het karakter van (ongecontroleerde) emotionele gedragingen. Om op zulk gedrag te kunnen anticiperen moet het echter ook weten door welke situaties het wordt opgeroepen. Op dit punt zullen we in de volgende paragraaf verder ingaan.

Voorop gesteld moet worden dat dit soort kennis voortdurend moet worden bijgesteld. Algemene situaties kunnen in de ontwikkeling

drastisch van emotionele lading veranderen (Lewis & Michalson, 1983). Maar ook al constateert men dit soort veranderingen op tijd, dan nog kunnen niet meer dan grove voorspellingen gemaakt worden. Elke specifieke situatie herbergt zoveel informatie-elementen in zich dat iedereen zich van tijd tot tijd moet verbazen over de eigen emotionele reacties. De samenhang tussen de (externe) antecedenten en consequenties van een emotie zal, in de praktijk, dus vaak niet eenvoudig zijn te constateren.

Waarschijnlijk is dit gebrek aan samenhang de oorzaak van het verschijnsel dat jonge kinderen op zoek gaan naar een tussenliggende schakel: de eigen mentale processen. Bij twee jaar oude kinderen kunnen we al zien dat ze zichzelf en, korte tijd later, ook andere mensen beschrijven als wezens die er opvattingen, wensen en gevoelens op na houden (Bretherton, McNew & Beegly-Smith, 1981). Dat wil echter nog geenszins zeggen dat ze op deze leeftijd al gewoon zijn hun gevoelens etc. op de juiste momenten te 'monitoren'. We mogen voorlopig nog niet al te veel inzicht in de complexe relaties tussen de veelheid van elementen uit het emotionele proces verwachten (Mee-rum Terwogt & Olthof, 1989). De ontwikkeling van een 'theory of mind' (Astington, Harris & Olson, 1988), waarin emoties volledig zijn ingebed, zal nog geruime tijd op zich laten wachten. Eerder memoreerden we al dat zesjarigen bij emoties nog slechts zelden aan mentale elementen refereren en er in feite nog een 'behaviouristische' visie op na houden (Harris & Olthof, 1982).

Daarmee zijn we er nog niet; de werkelijkheid is nog complexer. Het kind dient niet alleen inzicht in het eigen emotionele functioneren te ontwikkelen, maar moet dit functioneren ook nog in de sociale context leren zien. Gedragsopties moeten getoetst worden tegen de achtergrond van een groot aantal conventies en morele overwegingen, die door de samenleving op het kind worden overgedragen. We komen hier later op terug. De integratie van dit soort extra overwegingen stelt hoge eisen aan de cognitieve vermogens van het kind. Waar andere personen in het spel zijn wordt van ons verwacht dat we de situatie ook uit het perspectief van deze anderen kunnen beschouwen.

Dat deze cognitieve vaardigheid daadwerkelijk als een voorwaarde voor sociaal hande-

len kan worden gezien wordt aangetoond door een studie van Stewart en Marvin (1984). Zij observeerden drie- à vierjarige kinderen die samen met hun moeder en een jonger broertje of zusje in de wachtkamer zaten. Als het jongere kind van streek raakte, omdat de moeder het vertrek verliet, probeerde een deel van deze vierjarigen het te troosten. Anderen reagerden niet of keerden zich af. Via een taakje waarin het vermogen tot perspectief nemen getest werd, bleek dat deze individuele verschillen in gedrag voor een groot deel tot dit vermogen te herleiden waren.

7 Antecedenten van emoties

Als we drie- tot vierjarige kinderen confronteren met een aantal bekende emotionele situaties (korte verhaaltjes, met thema's als een verjaardag, ruzie, verdwaald raken, enz.), dan blijken ze uitstekend aan te kunnen geven welke situaties tot blijdschap zullen leiden en tonen ze ook een redelijk accuraat begrip van de antecedenten van verdriet en boosheid (Borke, 1971). Hetzelfde vinden we in omgekeerde richting: ze kunnen ook plausibele situaties bedenken die tot deze emoties hebben geleid. Breiden we de emoties uit met angst, opwinding en verbazing, dan is, over deze zes emoties tesamen, toch nog altijd driekwart van de geleverde situaties toepasselijk te noemen (Trabasso, Stein & Johnson, 1981).

Uit deze en andere gelijksoortige studies (Barden, Zelko, Duncan & Masters, 1980; Harris, 1985; Lewis, 1989) valt af te leiden dat, voor een beperkte set emoties, de koppeling tussen gevoelens en situaties al vrij snel gemaakt is. Het is waarschijnlijk niet toevallig dat we hier precies met de zogenaamde 'basale' emoties te doen hebben die met een duidelijke herkenbare expressie gepaard gaan (Ekman & Friesen, 1979). Het is voor het kind immers eenvoudiger om te begrijpen wat woorden als 'blij' en 'boos', die steeds weer in bepaalde situaties lijken op te duiken, zouden kunnen betekenen als de gevoelens waaraan deze termen refereren tot uiting komen in een observeerbare gelaatsuitdrukking. De connecties tussen situaties en de emotiewoorden die het kind dient te leggen kunnen daarmee ook door het observeren van anderen ontstaan. Anderzijds is het plausibel te veronderstellen dat de omgeving zich, in relatie tot de

gevoelens van het kind zelf, nauwkeuriger en consistentier van emotietermen bedient als het kind zijn gevoelens in een expressie eenduidig tot uitdrukking brengt. Ook hierdoor wordt het voor het kind eenvoudiger te achterhalen wat men met dat soort woorden zou kunnen bedoelen.

Helemaal doorslaggevend voor het vroegtijdig ontstaan van een duidelijk emotieconcept lijkt de begeleidende expressie niet. In een studie bij vier- tot veertienjarigen, waarin een aanzienlijk uitgebreidere set van emoties aan de orde kwam (Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman, 1987), vonden we bij de jongste kinderen al een redelijk goed concept van 'verlegenheid', terwijl ze nog nauwelijks plausibele situaties bij 'walging' konden bedenken. Niettemin wordt algemeen aangenomen dat juist de laatste emotie gepaard gaat met een unieke en als zodanig herkenbare gelaatsuitdrukking (zie Ekman & Friesen, 1979). We kunnen aanvoeren dat verlegenheid een onmiskenbare uitingsvorm in de lichaamshouding van mensen heeft, maar het lijkt plausibel dat bij de vorming van emotieconcepten ook andere elementen een rol spelen. Zo is 'walging' een woord dat het kind maar weinig te horen krijgt, terwijl 'verlegenheid' aan een gevoel refereert dat bij uitstek op jeugdige leeftijd een grote rol speelt.

8 *Trots, schaamte en schuldgevoelens*

We blijven nog even bij de bovenstaande studie. Het zal weinig verbazing wekken dat de aard van complexe emoties als trots, schaamte en schuldgevoel aanvankelijk nog niet ten volle wordt doorgrond. Jonge kinderen geven al wel vaak situaties waarin van dit soort emoties sprake zou kunnen zijn. Uit hun antwoord blijkt echter nog niet dat persoonlijke verantwoordelijkheid en normatieve aspecten hierbij een cruciale rol spelen. Tussen het vijfde en tiende jaar ziet men de onderkenning van deze aspecten steeds vaker opduiken (Graham, Doubleday & Guarino, 1984).

Volgens Graham en Weiner (1986) zijn er twee stadia. In het eerste stadium wordt een situatie louter geanalyseerd in termen van het *eindresultaat*. Is het bereikte al dan niet wenselijk voor de persoon in kwestie? We zagen dat drie- à vierjarige kinderen hiertoe al in staat zijn. In het tweede stadium komt daar echter

een *causale analyse* bij, waarbij de vraag wordt gesteld hoe men tot dit eindresultaat is gekomen. Zo kan woede een eerste reactie zijn (ik krijg niet wat ik hebben wil), maar ook optreden na een verdere analyse (hij heeft opzettelijk verhinderd dat ik dat kreeg). In een volwassen opvatting van trots of schaamte spelen causale overwegingen echter altijd een cruciale rol. Is dit bij jonge kinderen ook zo?

Graham (1988) gaf vijfjarige kinderen twee versies van dezelfde verhaaltjes. In de ene versie werd een goed resultaat behaald omdat er hard voor was gewerkt, terwijl in de andere versie datzelfde resultaat werd verkregen omdat het taakje voor de hoofdpersoon erg gemakkelijk was. De proefpersonen vertoonden een juist inzicht in de causale factoren: een eenvoudige taak is een externe factor terwijl we inspanning aan de hoofdpersoon zelf kunnen toeschrijven. Toch voorspelden ze dat de hoofdpersoon in beide situaties even trots zouden zijn.

Andere studies (Ferguson & Rule, 1983; Seidner, Stipek & Feshbach, 1988; Thompson, 1989) onderstrepen dat nog eens. Hoewel het hen niet aan inzicht in de causale factoren ontbreekt, nemen kinderen van rond de zes jaar het oorzakelijke element nog nauwelijks in hun overwegingen mee. Hierdoor kan het gebeuren dat gevoelens van trots of schuld worden toegeschreven aan iemand die geen verantwoordelijkheid voor het gebeurde had, of dat louter blijdschap of verdriet wordt toebedacht aan iemand die wél verantwoordelijk was.

9 *Morele en conventionele regels*

Naast het element van persoonlijke verantwoordelijkheid herbergen emoties als schaamte en trots nog een ander element: de toetsing aan *normatieve standaarden*. Morele dilemma's zijn vaak te omschrijven als een conflict tussen het toegeven aan onze eigen wensen en het overtreeden van de normen die de maatschappij ons oplegt. Hoe hanteren jonge kinderen dit soort problemen?

Nunner-Winkler en Sodian (1988) legden hun proefpersonen een aantal verhaaltjes voor, waarin de hoofdpersoon opzettelijk liegt, steelt of letsel toebrengt om zijn doel te bereiken. Ook nu worden de opvattingen van de jongste kinderen (4-5 jaar) door de uit-

komst bepaald. Onder verwijzing naar het feit dat hij of zij immers het gewenste doel bereikt heeft, claimen ze dat de hoofdpersoon zich na zo'n misdaad gelukkig zal voelen. Achtjarigen, daarentegen, beweren meestal dat de hoofdpersoon zich verdrietig of slecht zal voelen. Het gevaar van bestraffing wordt zelden als verklaring voor deze gevoelens aangevoerd. We hebben hier met een werkelijk moreel oordeel te maken. Dit wordt nog eens bevestigd als we zien dat de kinderen de overtreder minder slecht vinden als hij zich niet blij maar verdrietig voelt na zijn misdaad (berouw heeft).

Heeft het jonge kind dan nog geen idee van goed en kwaad? Jawel. Zelfs driejarige kinderen geven al blij van een zeer gedifferentieerd oordeel. Morele en conventionele overtredingen worden afgekeurd, maar tevens onderscheiden. Voor het jonge kind is slaan of stelen 'erg slecht', terwijl voor het slapen gaan je gebedje niet opzeggen of je rommel niet opruimen als 'een beetje slecht' wordt gekwalificeerd (Smetana, 1981).

Het lijkt er dus op dat kinderen rond hun vijfde jaar in een heel andere emotionele wereld leven dan een paar jaar later. Zij weten heel goed of iemand iets met opzet of per ongeluk heeft gedaan en zij hebben een duidelijk idee of hiermee al dan niet een sociale regel wordt overtreden. Zij onderkennen echter nog niet de relevantie van dit soort overwegingen voor het gevoelsleven. Gewetensbezwaren passen nog niet in het plaatje. Het doel heiligt de middelen? Nee, de middelen blijven domweg buiten beschouwing: mensen zijn wezens die proberen voor elkaar te krijgen wat ze willen; lukt ze dat dan zijn ze gelukkig, lukt ze dat niet dan zijn ze verdrietig.

Dat van een dergelijk wereldbeeld weinig gedragsregulerende waarde uitgaat mag niet verrassend genoemd worden. Als we het kind in zijn gedragingen observeren krijgen we de indruk dat het door zijn wensen gedomineerd wordt. De impuls om bijvoorbeeld iets af te pakken of te slaan lijkt maar zelden onderdrukt te worden. Dat wil natuurlijk nog niet zeggen dat het kind ongevoelig voor de consequenties is. Camras (1977, 1980) signaleert dat zelfs zeer subtiele uitingen van verdriet of boosheid van het slachtoffer voldoende kunnen zijn om het jonge kind van verdere acties af te laten zien. Jonge kinderen zijn dus zeker niet blind voor de gevolgen van hun acties. Pas

op latere leeftijd mogen we echter verwachten dat morele overwegingen hen er ook van kunnen weerhouden aan hun eerste impulsen gevolg te geven.

10 *Het ontstaan van sociale emoties*

Hoe zouden deze gedragsregulerende sociale emoties kunnen ontstaan? Waarschijnlijk gaat het hier om de onderkenning dat de eigen gevoelens beïnvloed worden door de emotionele reactie van de omgeving. Met name betreft dit de goedkeuring of afkeuring door personen die voor het kind belangrijk zijn.

Een voorbeeld (Reissland, 1988). Een kind heeft een puzzeltje gemaakt. De moeder prijst het voor deze prestatie. Dit wekt een positief gevoel bij het kind. Het kind gaat zo'n activiteit herhalen; niet zozeer vanuit het plezierige gevoel de taak onder de knie te hebben, maar juist om geprezen te worden. Het haalt de moeder uit de keuken om te komen kijken. Op den duur zal daardoor alleen al het vooruitzicht op goedkeuring in staat zijn positieve gevoelens op te wekken. Het kind is al blij (trots) voor de moeder van de geleverde prestatie op de hoogte is.

Bij afkeuring over een geleverde wanprestatie en emoties als schaamte en schuldgevoel kan de omgekeerde redenering gevolgd worden. Het begrijpen van deze mechanismen stelt nog hogere eisen aan het voorstellingsvermogen van de kinderen. De invloed van de reacties uit de omgeving op het eigen gevoelsleven moet onderkend worden en geprojecteerd op het functioneren van anderen: "Ik begrijp hoe hij zich moet voelen, want hij weet dat zijn moeder dat niet leuk zal vinden".

Een studie van Harter, Wright en Bresnick (1987) toont aan dat sociale emoties steeds verder los komen van de directe consequenties van een daad. Evenals in de eerder vermelde studie van Graham en Weiner (1986) merkten ze op dat vijfjarigen, op verhaaltjes, over (wan)prestaties, met 'privé-emoties' (blij, verdriet) reageerden, terwijl oudere kinderen ook causale factoren in aanmerking nemen en sociale emoties (trots, schaamte) rapporteren. Dit onderzoek bracht echter ook een belangrijk derde stadium aan het licht. Zevenjarigen claimden dat ze zich slechts trots of schuldig konden voelen in de aanwezigheid van een 'oordelende omgeving' (moeder, vriendjes

etc.). Bij tienjarigen bleek deze concrete aanwezigheid niet meer nodig. Steeds meer komt de uitspraak 'ik ben trots *op mijzelf*' naar voren. Er is een dubbelrol ontstaan. Het kind is zowel actor, als zijn eigen observator geworden. Met deze stap wordt het belang van sociale emoties in de spontane zelfregulatie van gedrag pas ten volle duidelijk.

11 *Verbergen en voorwenden van emoties*

In het voorgaande hebben we al uitgebreid kunnen kennismaken met de doorwerking van emoties in allerlei gedragingen. De gedragscomponent die het meest herkenbaar met emoties is verbonden is de gelaatsexpressie. Al zeer vroegtijdig leren kinderen dat dit soort vertoon van emoties aan regels is gebonden (Saarni, 1979, 1984).

Dat zes- tot tienjarige kinderen tot op zekere hoogte al aan deze regels kunnen beantwoorden werd duidelijk in een experiment waarin ze, nadat ze de experimentator geholpen hadden, een cadeautje kregen (Saarni, 1983). Bij een attractief cadeau vertoonden allen een brede glimlach. Bleek het presentje echter zeer teleurstellend dan konden de meeste kinderen toch een uiting van deze emotie onderdrukken. Op de jongste jongens na, wisten de meeste kinderen er een mager glimlachje uit te persen. Cole (1986) toonde bij meisjes aan dat deze 'half-glimlach' in aanwezigheid van de proefleidster zelfs op driejarige leeftijd al was waar te nemen, terwijl deze kinderen hun teleurstelling ondubbelzinnig lieten zien als de proefleidster er niet bij was op het moment dat ze het pakje te voorschijn haalden.

Een belangrijk gegeven uit deze studie is voorts dat de kinderen, onafhankelijk van het feit of ze hun expressie wel dan niet onder controle konden houden, van mening bleken dat de proefleidster wist hoe ze zich werkelijk voelden. De implicatie hiervan is dat jonge kinderen zich nog niet ten volle realiseren dat hun gevoelens in hun gezicht tot uiting komen. Althans, dat anderen, voor hun inschatting, afgaan op deze (al dan niet misleidende) gezichtsuitdrukking. Zij maken, effectief gezien, nog geen onderscheid tussen echte en schijnbare emoties.

Op zesjarige leeftijd claimen al bijna alle kinderen dat ze zich anders kunnen voordoen

dan ze zich voelen en, vooral, dat ze de ander op deze wijze kunnen misleiden (Harris & Gross, 1988). Pas veel later (rond het 15e jaar) lijkt er weer enige twijfel in deze overtuiging te kruipen. Men realiseert zich nu duidelijk dat de ander over veel meer informatie beschikt om tot een inschatting te komen en dat het gezicht wellicht toch niet geheel in de plooi te houden is (Harris et al., 1981; Meerum Terwogt, Bannenberg & Claessen, in voorbereiding).

Wat dit laatste betreft wordt de capaciteit van de ander wellicht toch enigszins overschat. Zowel kinderen als volwassenen blijken, op basis van het gezicht alleen, echte en voorgewende emoties nauwelijks van elkaar te kunnen onderscheiden (DePaulo & Jordan, 1982). Hierbij blijven de sterk overdreven 'net alsof' gezichtsuitdrukkingen, die ouders vaak vertonen, natuurlijk buiten beschouwing. Zelfs een driejarige doorziet dit (opvoedende) spelletje en kan daar zelfs met plezier aan meedoen (Bretherton et al., 1981).

12 *Gevoelenscontrole*

We moeten een onderscheid maken tussen de vragen: "Kun je doen alsof je niet boos/bang/verdrietig bent?" en "Kun je zorgen dat je werkelijk niet meer boos/bang/verdrietig bent?". Ook op de tweede vraag geeft het merendeel van de kinderen op zesjarige leeftijd al een positief antwoord, al vonden velen van hen het nog moeilijk aan te geven wat ze dan deden om dat te bereiken (Harris et al., 1981).

Dat kinderen op deze leeftijd, tot op zekere hoogte, ook werkelijk tot dergelijke ingrepen in staat zijn, wordt duidelijk uit het experiment dat we al in paragraaf 4 even aanhaalden (Meerum Terwogt et al., 1986). Vijfjarigen kregen een verdrietig verhaal te horen. Om de inhoud van het verhaal konden ze niet heen, omdat ze later het verhaal zo nauwkeurig mogelijk moesten navertellen. Een controle-groep, die zonder verdere instructie naar het verhaal luisterde, werd vergeleken met twee groepen die moesten proberen zo te luisteren dat ze 'zelf ook een beetje verdrietig zouden worden' c.q. 'zelf niet verdrietig worden'. Alle groepen voldeden aan de opdracht om goed te luisteren. Ze hadden evenveel onthouden. Dat vijfjarigen zich desgevraagd kunnen openstellen of afsluiten voor de emotionele lading van

het verhaal – en dus na het luisteren meer of minder verdrietig waren – leidden we af uit twee verschillende effecten.

De eerste hiervan is het 'congruentie-effect' (Bower, 1981): verdrietige mensen hebben meer aandacht voor verdrietige zaken. Dit bleek inderdaad het geval te zijn binnen de gereproduceerde verhaaltjes. Hoewel alle groepen gemiddeld evenveel proposities othouden hadden, bleken de verdrietige elementen het meest voor te komen bij de groep die zich moest openstellen en het minst bij de groep die zich diende af te sluiten. De vervormingen die optraden vertellen het zelfde verhaal. De 'verdrietige groep' zette de treurige woorden en frasen vaak sterk aan, terwijl de andere groep ze juist afzwakte of weglief.

De tweede indicatie dat de kinderen aan de instructie konden voldoen baseerden we op het verschijnsel dat een negatieve emotie de prestaties op ongerelateerde taken vermindert. Alle groepen kregen, direct na het beluisteren van het verhaal, een eenvoudig geheugentaakje uit te voeren. In eerder onderzoek kon al worden geconstateerd dat een verdrietige stemming de prestaties op deze taak deed teruglopen (Meerum Terwogt, 1986). Op basis hiervan kon worden voorspeld dat de groep, die zich voor de treurige strekking van het verhaal moest openstellen, hier minder zou presteren dan de groep die afstand diende te nemen. Dit bleek inderdaad zo te zijn.

Opnieuw bleek een groot deel van de kinderen niet te weten wat ze hadden gedaan om hun stemming te manipuleren. Interessant echter is dat de kinderen, die op dit punt wél iets te melden hadden, dezelfde strategieën noemden die volwassenen in dit soort omstandigheden beweren toe te passen (Koriat, Melkman, Averill & Lazarus, 1972). Het zich openstellen voor emoties lijkt als een natuurlijke houding te worden ervaren. Een groot aantal kinderen uit deze groep, waaronder vooral meisjes, volstaan dan ook met uitingen als 'ik heb gewoon goed geluisterd'. Het strategische element bij deze groep komt aanzienlijk duidelijker naar voren in 'ik stelde me voor dat het mij (mijn vriendje) zou overkomen'. Identificatie met de hoofdpersoon lijkt dan ook de meest kenmerkende strategie voor deze groep. Bij het afstand nemen zien we twee kenmerkende strategieën. Men minimaliseert de gebeurtenissen: 'eigenlijk is het toch allemaal niet zo erg', of – en dit komt verreweg het

meest voor – men benadrukt dat het 'alleen maar een verhaaltje' is. De situatie is niet echt.

Wat doen kinderen als dit wel het geval is? Harris en Lipian (1989) interviewden zes- tot vijftienjarige kinderen over hun reacties op ziekte. De zesjarigen bleken nogal pessimistisch over de mogelijkheid zich in deze omstandigheden tegen het verdrietige aspect van de situatie te verzetten. Dit wordt begrijpelijk als we kijken wat ze in andere omstandigheden normaal als strategie aanvoeren: 'de situatie veranderen' (Harris et al., 1981; Meerum Terwogt et al., in voorbereiding). Als ze zich verdrietig voelen breken ze de situatie af of gaan ze iets leuks doen (bv. 'met mijn vriendje spelen'). Op zich lijkt dit een zeer effectieve strategie. Ook volwassenen en oudere kinderen geven vaak deze mogelijkheid aan. Bij situaties als een ziekte zijn de meeste van deze mogelijkheden echter geblokkeerd. Hierdoor wordt het belangrijk dat het oudere kind zich de invloed van cognitieve manipulaties gaat realiseren. Zij krijgen daarmee krachtige, algemeen toepasbare, strategieën tot hun beschikking. Zij veranderen de situatie mentaal: 'om mezelf af te leiden denk ik aan iets leuks'.

Over een uitgebreide reeks van situaties gezien worden deze strategieën door oudere kinderen duidelijk als het meest effectief beoordeeld. Ze realiseren zich dat, zelfs als het tot de mogelijkheden behoort om in werkelijkheid uit de situatie te ontsnappen, een dergelijke handeling hen vaak weer in conflict brengt met de omgeving. Als je kwaad wordt omdat je vader tegen je staat te schreeuwen kan je beter 'tot tien tellen' en reageren, dan dat je zelf gaat schreeuwen (Meerum Terwogt et al., in voorbereiding).

In algemene termen mogen we zeggen dat met de leeftijd de primaire vormen van 'coping' afnemen, terwijl de secundaire vormen een steeds belangrijkere plaats gaan innemen (Brodman Band & Weisz, 1988). Primaire controle is daarin te omschrijven als "coping aimed at influencing objective conditions of events" en secundaire controle als "coping aimed at maximizing one's goodness of fit with the conditions as they are" (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982).

Na deze schets van de voornaamste aspecten van de emotionele ontwikkeling in de basisschoolleeftijd, willen we afsluiten met de vraag of, en zo ja hoe, wij dit ontwikkelingsverloop doelbewust kunnen beïnvloeden.

In dit overzicht heeft de invloed van de kennis over het emotionele functioneren op dat functioneren zelf een centrale plaats gekregen. Via deze tussenschakel kan de omgeving een belangrijke rol uitoefenen. Harris en Olthof (1982) noemen drie, elkaar aanvullende, modellen van kennisverwerving. Zij doopten deze het '*solipsistische*' model: kennis die verworven wordt op basis van de waarnemingen die men bij zichzelf doet, het '*behaviouristische*' model: kennis verworven via het observeren van anderen, en het '*socio-centrische*' model: kennis die, in al dan niet kant en klare vorm, vanuit de omgeving wordt aangereikt.

Deze modellen vullen elkaar aan en kunnen elkaar, tot op zekere hoogte, compenseren. Het relatieve belang van elk der modellen is afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt.

Het ligt voor de hand dat het '*socio-centrische*' model een dominante rol speelt in de socialisatie van het emotionele functioneren. Het is van groot belang op welke manier we de informatie aan het kind aanreiken. In het bovenstaande hebben we gezien dat kennis slechts weinig effect sorteert als het geïsoleerd blijft staan. Nuttiger lijkt het dan ook op bepaalde zaken te wijzen als ze direct op de situatie van toepassing zijn, waarbij deze connectie, met redenen omkleed, expliciet vermeld wordt. Dit geeft het kind een optimale mogelijkheid de verschillende emotionele elementen uit het proces met elkaar in verband te brengen.

Ondanks deze voorzorgen zagen we dat niet alle aanwijzingen direct aanslaan. We kunnen hier met een cognitief probleem te maken hebben: het kind is domweg nog niet in staat om meerdere informatiebronnen tegelijk te bezien, of met een algemeen onderwijskundig probleem: reiken we 'de regel' in een al te abstracte vorm aan dan is de stap naar concrete situaties moeilijk te maken, maar blijven we te dicht bij het concrete geval dan kunnen we maar weinig generalisatie naar soortgelijke situaties verwachten. We zullen geduld moeten uitoefenen en wachten tot het kind 'er aan toe is' (Carroll & Steward, 1984).

Een duidelijke aanwijzing dat het kind zover is hebben we als het zelf vragen gaat stellen. We zullen hiervoor zoveel mogelijk open moeten staan. We praten niet gemakkelijk over emoties en in een aantal gevallen 'hoort dat ook niet'. De sociale omgeving kan daarom nogal eens als restrictief ervaren worden, waaruit kinderen het idee kunnen overhouden dat er helemaal geen ruimte tot communicatie over gevoelszaken meer is. Vooral op het interactionele vlak valt te verwachten dat een stagnerende communicatie verregaande consequenties heeft (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986).

Ook het '*behaviouristische*' model biedt de omgeving duidelijke mogelijkheid tot beïnvloeding. Wij functioneren in feite constant als model voor het actief hypothetiserende kind. Consequente gedragingen maken het toetsen van dit soort hypothesen over oorzaak en gevolg in het emotionele functioneren aanzienlijk eenvoudiger. Als we onze gedragingen daarbij ook nog van tijd tot tijd beargumenteren, gaat het '*behaviouristische*' model over in een '*socio-centrisch*' model.

De desastreuze invloed van inconsequent gedrag en onduidelijke uitspraken vanuit de omgeving is terug te vinden in de opvattingen van tehuiskinderen (Meerum Terwogt e.a., 1988). Veel meer dan hun leeftijdgenoten benadrukken zij het idee dat een emotie een autonoom proces is waaraan men maar weinig kan doen. De 'random' reacties op hun gedrag hebben hun het idee gegeven dat controlepogingen niets uithalen. Ze zijn hiermee in feite in een 'learned helplessness' situatie verzeild geraakt (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Op zeer jonge leeftijd valt de invloed van dergelijke attributieproblemen meestal nog te overzien. Kleuters lijken van nature geneigd tot een positief zelfconcept (Glasberg & Aboud, 1982). Op de lagere school kan het echter al verregaande consequenties voor de hele emotionele huishouding hebben (Rholes, Blackwell, Jordan & Walters, 1980). Zo signaleerden Taylor en Harris (1984) dat tehuiskinderen achter lopen in het ontwikkelen van strategieën, waarmee men emotionele conflictsituaties het hoofd kan bieden.

Ten slotte de '*solipsistische*' activiteiten van het kind. Voor de meeste zaken geldt dat iets pas werkelijk doorgrond wordt als je het zelf hebt meegemaakt en bij jezelf hebt geregistreerd. Deze constatering krijgt meer nadruk,

naarmate de verbale mogelijkheden om iets duidelijk te maken beperkter zijn. Dit is bij uitstek het geval voor ons gevoelsleven. Om zich ten volle te realiseren wat iemand bedoelt zal het kind dan ook altijd 'de blik naar binnen moeten richten'. We zagen dit al bij de verwerking van emotionele concepten. Als er over 'bang' gepraat wordt, begrijpt het kind pas echt wat hiermee bedoeld wordt als het dit woord niet alleen in verband met de situatie en het vertoonde gedrag kan brengen, maar ook met een intern gevoel. We kunnen het kind tot deze activiteit stimuleren door in gesprekken naar dit soort mentale concepten te verwijzen.

Belangrijk is echter ook dat het kind de kennis over het functioneren van de eigen binnenwereld als maatstaf gaat gebruiken om veronderstellingen over de emotionele toestand van anderen te doen. Het krijgt daarmee de mogelijkheid de emoties van anderen te begrijpen, zonder zelf die emotie te ondergaan. Harris (in druk) wijst er op dat verbeeldingsspelletjes een belangrijke rol kunnen spelen in het soepel omgaan met mentale concepten. De simulatie van de werkelijkheid in de 'doen alsof' spelletjes, die jonge kinderen vaak met elkaar of met hun ouders spelen, is een belangrijke stap in de ontwikkeling van een meer omvattende 'theory of mind'. Het beproeven wat er gebeurt 'als je doet alsof je boos bent', maakt het gemakkelijker dit soort mechanismen ook 'buiten jezelf' te plaatsen en op anderen te projecteren.

Binnen alle drie de modellen is het belang van de opvoeders dus prominent aanwezig. Men kan dit soort 'sociaal-constructivisme' nog verder voeren. Men gaat er over het algemeen van uit dat een baby met een beperkt aantal aangeboren emotieprogramma's ter wereld komt. Ze moeten natuurlijk een 'blij' gevoel nog als zodanig leren te benoemen, maar het is bij de geboorte als een discreet signaal, met een eigen basaal responsprogramma, aanwezig. Andere wetenschappers – vooral antropologen – wijzen dit idee rigoreus af. Zij claimen dat elke afzonderlijke emotie-ervaring de resultante van opvoedingspraktijken is (Lutz, 1987).

Zelfs als we niet zover gaan om deze veronderstelling over te nemen, dan mag het toch verbazing wekken dat er zo weinig expliciete ideeën over de stimulering van de emotionele ontwikkeling zijn geformuleerd, waar er zo'n

grote rol voor een dergelijke stimulering lijkt te zijn weggelegd.

Literatuur

- Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman & J. D. Teasdale, Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- Astington, J. W., P. L. Harris & D. R. Olson, *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- Barden, R. C., F. A. Zelko, S. W. Duncan & J. C. Masters, Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39, 368-376.
- Borke, H., Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 263-269.
- Bower, G. H., Mood and memory. *American Psychologist*, 1981, 36, 129-148.
- Bowlby, J., *Attachment and loss, Vol. I: Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1971.
- Bretherton, I., J. Fritz, C. Zahn-Waxler & D. Ridgeway, Learning to talk about emotions: A functional perspective. *Child Development*, 1986, 57, 529-548.
- Bretherton, I., S. McNew & M. Beeghly-Smith, Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a 'theory of mind'? In: M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- Bretherton, I. & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985, 50, Serial No 209.
- Broadhurst, P. L., Emotionality and the Yerkes-Dodson Law. *Journal of Experimental Psychology*, 1957, 54, 345-352.
- Brodman Band, E. & J. R. Weisz, How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 1988, 24, 247-253.
- Bridges, K. M. B., Emotional development in early infancy. *Child Development*, 1932, 11, 324-341.
- Campos, J. J. & C. R. Stenberg, Perception, appraisal and emotion: The onset of social referencing. In: M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- Camras, L. A., Facial expressions used by children in a conflict situation. *Child Development*, 1977, 48, 1431-1435.
- Camras, L. A., Children's understanding of facial

- expressions used in a conflict situation. *Child Development*, 1980, 51, 879-885.
- Carlson, C. R., E. Swartz Felleman & J. C. Masters, Influence of children's emotional states on the recognition of emotion in peers and social motives to change another's emotional state. *Motivation and Emotion*, 1983, 7, 61-79.
- Carroll, J. J. & M. S. Steward, The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 1984, 55, 1486-1492.
- Cole, P. M., Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 1986, 57, 1309-1321.
- DePaulo, B. M. & A. Jordan, Age changes in deceiving and detecting deceit. In: R. S. Feldman (Ed.), *Development of nonverbal behavior in children*. New York: Springer-Verlag, 1982.
- Easterbrook, J. A., The effect of emotion on cue utilization and the organization of behaviour. *Psychological Review*, 1959, 66, 183-201.
- Ekman, P. & W. V. Friesen, *De ontmasking van het gezicht*. Bloemendaal: Nelissen, 1979.
- Ferguson, T. J. & B. G. Rule, An attributional perspective on anger and aggression. In: R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews, Vol. I*. New York: Academic Press, 1983.
- Glasberg, R. & F. Aboud, Keeping one's distance from sadness: Children's self-reports of emotional experience. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 287-293.
- Graham, S., Children's developing understanding of the motivational role of affect: an attributional analysis. *Cognitive Development*, 1988, 3, 71-88.
- Graham, S., C. Doubleday & P. A. Guarino, The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger and guilt. *Child Development*, 1984, 55, 561-565.
- Graham, S. & B. Weiner, From an attributional theory of emotion to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 1986, 4, 152-179.
- Gray, J. A., *The psychology of fear and stress*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1971.
- Harris, P. L., Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1983, 33, 1, 1-20.
- Harris, P. L., The child as a psychologist. In: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education*. Oxford: Blackwell, 1983 b.
- Harris, P. L., What children know about situations that provoke emotions. In: M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum, 1985.
- Harris, P. L., *Children and emotions*. London: Blackwell (in druk).
- Harris, P. L. & D. Gross, Children's understanding of real and apparent emotion. In: J. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Harris, P. L., K. Donnelly, G. R. Guz & R. Pitt-Watson, Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 1986, 57, 895-909.
- Harris, P. L. & M. S. Lipian, Understanding emotion and experiencing emotion. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- Harris, P. L. & T. Olthof, The child's conception of emotion. In: G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social cognition: The individual and the social in cognitive development*. Sussex: Harvester Press, 1982.
- Harris, P. L., T. Olthof & M. Meerum Terwogt, Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1981, 22, 247-261.
- Harris, P. L., T. Olthof, M. Meerum Terwogt & C. E. Hardman, Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioural Development*, 1987, 10, 319-343.
- Harter, S., *Children's understanding of multiple emotions: A cognitive developmental approach*. Address to the Ninth Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Philadelphia, June 1979.
- Harter, S., A cognitive-developmental approach to children's understanding of affect and trait labels. In: F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context*. New York: Guilford Press, 1983.
- Harter, S. & B. Buddin, Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a developmental acquisition sequence. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, April 1983.
- Harter, S., K. Wright & S. Bresnick, A developmental sequence in the understanding of pride and shame. Paper presented at the Society for Research in Child Development meeting, Baltimore, April 1987.
- Isen, A. M. & T. E. Shalcker, The effects of feeling state on evaluation of positive, neutral and negative stimuli: When you "accentuate the positive" do you "eliminate the negative?" *Social Psychology Quarterly*, 1982, 45, 58-67.
- Isen, A. M., T. E. Shalcker, M. Clark & L. Karp, Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 1-12.
- Izard, C. E., G. M. Wehmer, W. L. Livsey & J. R. Jennings, Affect, awareness and performance. In: S. S. Tomkins & C. E. Izard (Eds.), *Affect, cognition and personality* (pp. 2-41). London: Tavistock Publ., 1965.
- Kopp, C., Antecedents of self-regulation: A devel-

- opmental perspective. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 199-214.
- Koriat, A., R. Melkman, J. R. Averill & R. S. Lazarus, The self-control of emotional reactions to a stressful film. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 40, 601-619.
- Lewis, M., Cultural differences in children's knowledge of emotion scripts. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *The child's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Lewis, M. & L. Michalson, *Children's emotions and moods*. New York: Plenum Press, 1983.
- Lutz, C., Goals, events, and understanding in Ifaluk emotion theory. In: D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Masters, J. C., R. C. Barden & M. E. Ford, Affective states, expressive behavior and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 380-390.
- Masters, J. C. & C. R. Carlson, Children's and adults' understanding of the causes and consequences of emotional states. In: C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*. New York, Cambridge University Press, 1984.
- Masters, J. C., M. E. Ford & R. A. Arend, Children's strategies for controlling affective responses to aversive social experience. *Motivation and Emotion*, 1983, 7, 103-116.
- Masters, J. C. & J. W. Santrock, Studies in self-regulation of behavior: Effects of contingent cognitive and affective events: *Developmental Psychology*, 1976, 12, 334-348.
- Meerum Terwogt, M., *Emotional development in middle childhood: A cognitive view*. Dissertation, Amsterdam: Vrije Universiteit, 1984.
- Meerum Terwogt, M., Affective states and task performance in naive and prompted children. *European Journal of Psychology of Education*, 1986, 1, 31-40.
- Meerum Terwogt, M., Children's behavioural reactions in situations with a dual emotional impact. *Psychological Reports*, 1987, 61, 1002.
- Meerum Terwogt, M., A. Bannenberg & A. Claessen, *Children's anticipations of the effects of emotional situations on themselves and others* (in voorbereiding).
- Meerum Terwogt, M., W. Koops, T. Oosterhoff & T. Olthof, Development in processing of multiple emotional situations. *Journal of General Psychology*, 1986, 113, 2, 109-119.
- Meerum Terwogt, M. & H. Kremer, Reacties van kinderen op emotionele expressies: Op zoek naar congruentie-effecten. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1989, 44, 157-165.
- Meerum Terwogt, M. & T. Olthof, Awareness and self-regulation of emotions in young children. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *The child's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Meerum Terwogt, M., J. Schene & P. L. Harris, Self-control of emotional reactions by young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1986, 27, 357-366.
- Meerum Terwogt, M., J. Schene & W. Koops, De opvattingen van emoties bij uithuis geplaatste en thuis opgevoede kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1988, 43, 363-375.
- Mischel, H. N. & W. Mischel, The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 1983, 54, 603-619.
- Mischel, W. & C. J. Patterson, Effective plans for self-control in children. In: A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
- Nunner-Winkler, G. & B. Sodian, Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 1988, 59, 1323-1338.
- Olthof, T., M. Meerum Terwogt, O. Pantaleon van Eck & W. Koops, Children's conception of the integration of successive emotions. *Perceptual and Motor Skills*, 1987, 65, 407-414.
- Reissland, N., The development of emotion in young children. Unpublished doctoral thesis. Department of Experimental Psychology, Oxford: University of Oxford, 1988.
- Rholes, W. S., J. Blackwell, C. Jordan & C. Walters, A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, 1980, 16, 616-624.
- Rothbaum, F., J. R. Weisz & S. S. Snyder, Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 42, 5-37.
- Saarni, C., Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 424-429.
- Saarni, C., An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 1984, 55, 1504-1513.
- Sartre, J. P., *The emotions*. New York: Philosophical Library, 1948.
- Seidner, L. B., D. J. Stipek & N. D. Feshbach, A developmental analysis of elementary school-aged children's concepts of pride and embarrassment. *Child Development*, 1988, 59, 367-377.
- Smetana, J. G., Preschool children's conception of moral and social rules. *Child Development*, 1981, 52, 1333-1336.
- Spence, K. W., A theory of emotionally based drive (D) and its relation to performance in simple learning situations. *American Psychologist*, 1958, 13, 131-141.
- Stewart, R. B. & R. S. Marvin, Sibling relations; The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 1984, 55, 1322-1332.

- Taylor, D.A. & P.L. Harris, Knowledge of strategies for the expression of emotion among normal and maladjusted boys: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1984, 24, 141-145.
- Thompson, R.A., Causal attributions in children's emotional understanding. In: C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), *Children's understanding and emotion*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- Trabasso, T., N.L. Stein & L.R. Johnson, Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. In: G. Bower (Ed.), *Advances in learning and motivation, Vol. 15*. New York: Academic Press, 1981.
- Yerkes, R.M. & J.D. Dodson, The relation of strength stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurological Psychology*, 1908, 18, 459-482.
- Young, P.T., *Motivation and emotion*. New York: Wiley & Sons, 1961.

Curriculum vitae

M. Meerum Terwogt studeerde psychologie (specialisatie: functieleer) aan de U.v.A. en is thans werkzaam als universitair docent aan de vakgroep kinder- en jeugdpsychologie van de V.U. te Amsterdam. In 1984 promoveerde hij op het proefschrift "Emotional development in middle childhood: A cognitive view".

Adres: Vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie, Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

Manuscript aanvaard 7-4-'89

Summary

Meerum Terwogt, M. 'Emotional development in middle childhood.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 225-239.

In middle childhood there is a fast grow of cognitive abilities. This has a major effect on the child's emotional development. There is an increase in the amount of information that can be processed at the same time. By this new emotions like proudness and shame develop since the child is able to combine private interests with social considerations. Emotional behaviour gets influenced by moral and conventional rules. It is often enough to hide the expression of an emotion. Sometimes it is better to fight the feeling itself, by a re-appraisal of the situation. By reflection on the own emotional processes and observation of the behaviour of others, the child develops the knowledge that is necessary for flexibel emotional behaviour. The community can stimulate this activity, or contribute to the child's knowledge in a direct way.

Een trainingsprogramma voor kinderen met leerproblemen gericht op het aanleren van concrete representaties voor redactie-opgaven

M. W. M. JASPERS en E. C. D. M. VAN LIESHOUT*

Vakgroep Orthopedagogiek, Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

Met het oog op de ontwikkeling van een computergestuurd trainingsprogramma voor het oplossen van redactie-opgaven werd een onderwijsleerexperiment uitgevoerd, waarin de aandacht gericht was op de opbouw van een interne probleemrepresentatie door moeilijk lerende kinderen. In deze training werd het presenteren van de acties en relaties van een redactie-opgave geïnstrueerd door kinderen met blokken te laten manipuleren. De kinderen leren representaties voor redactiesommen op te bouwen die overeenstemmen met de specifieke semantische probleemstructuur. De resultaten, die via een meervoudig basislijn design over proefpersonen verkregen werden, lieten een significante prestatieverbetering als gevolg van de training zien. Dit onderwijsleerexperiment fungeerde als een pilot-studie voor lopend onderzoek met computergestuurde instructie.

1 Inleiding

In deze bijdrage aan de thema-serie 'Instructie van kinderen met ernstige leerproblemen' staat het rekenen centraal.

Kinderen met leerproblemen hebben moeite met het correct oplossen van redactieopgaven (Bilsky & Judd, 1986; Goodstein, Cawley, Gordon & Helfgott, 1971). Het voornaamste doel van ons onderzoek is instructie-variabelen te identificeren, die het inzicht kunnen vergroten in de wijze waarop de mathemati-

sche probleemoplossingsvaardigheden van deze kinderen verbeterd kunnen worden. Het onderzoek, waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan, betreft de ontwikkeling en evaluatie van instructieprocedures die kinderen met een leerachterstand oefenen in het oplossen van redactie-opgaven.

Het onderwijzen van redactie-opgaven is belangrijk vanwege twee gerelateerde redenen: De eerste en meer traditionele reden is dat redactie-opgaven als representaties van probleemsituaties in het dagelijks leven bruikbaar zijn. Volgens deze opvatting moet een redactie-opgave het kind in de gelegenheid stellen zijn technische rekenvaardigheden 'in de praktijk' toe te passen. Deze gedachtengang veronderstelt dat men een redactie-opgave oplost met de kennis, die men in de school op heeft gedaan. Zo zou het kind voorbereid worden op situaties, die zich later in de praktijk voordoen. Men kan echter twijfelen aan de ecologische validiteit van redactie-opgaven als representaties van de mathematische relaties in dagelijkse situaties, wanneer in het rekencurriculum slechts een beperkte selectie van alle mogelijke probleemttypen vertegenwoordigd is. De Corte en Verschaffel (1984) onderzochten diverse rekencurricula en troffen inderdaad slechts een beperkt aantal probleemttypen aan. Wanneer de probleemttypen wel zorgvuldig geselecteerd worden en goed geconstrueerd zijn, kunnen zij wellicht de hierboven beschreven functie van oefensituatie voor de praktijk vervullen.

In de tweede plaats kunnen redactie-opgaven van nut zijn voor het aanleren van symbolische representaties voor mathematische relaties. Empirische bevindingen doen vermoeden dat kinderen de mathematische relaties van redactie-opgaven symbolisch kunnen leren presenteren aan de hand van een somnotatie, waarin de semantische structuur van de opgave tot uiting komt (Bebout, 1986). Bebout sloot met haar instructie aan op de vaardigheid van kinderen om redactie-opgaven con-

* Wij danken S. van Dongen en Chr. Halferkamps voor hun assistentie bij de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek.

creet te representeren. Deze kinderen leerde zij directe en indirecte somnotaties op te stellen, die de concrete representaties weerspiegelden. Ook Moser en Carpenter (1982) vonden aanwijzingen dat kinderen somnotaties kunnen leren opstellen en oplossen, die de concrete representaties vanuit redactie-opgaven volgen.

De slechte prestaties van moeilijk lerende kinderen en kinderen met leerstoornissen met betrekking tot schoolse vaardigheden in het algemeen is voor een belangrijk deel te verklaren op grond van deficiënte informatieverwerkingsstrategieën en een tekort aan metacognitieve vaardigheden (Hall, 1980; Sternberg, 1981). Laboratoriumonderzoek en onderwijsexperimenten hebben aangetoond dat deze kinderen wel degelijk in staat zijn zich dergelijke oplossingsstrategieën eigen te maken (Brown, Campione & Day, 1981; Hall, 1980). Door een adequate taakstrategie te instrueren en door deze kinderen bewust te maken van de benodigde cognitieve operaties kon dit bereikt worden. Hierbij wijzen Brown e.a. (1981) op de noodzaak van een gestructureerde benadering, waarin de kinderen elke leerstap expliciet dienen uit te voeren. De strategiestappen moeten daarbij niet alleen geëxpliciteerd worden, maar kinderen moeten tevens geïnstrueerd worden in het toepassen en uitvoeren van de taakstrategie. Het volgen, controleren, evalueren en zo nodig bijsturen van de oplossingsroute vormen belangrijke onderdelen van de strategietraining.

Het oplossen van een redactie-opgave omvat het uitvoeren van verschillende strategiestappen (De Corte, Verschaffel & De Win, 1985). De Corte e.a. (1985) beschrijven een model voor het oplossen van eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes. De eerste fase in dit model betreft de constructie van een interne probleemrepresentatie. Aan de hand van de opgavetekst wordt een globale abstracte interne representatie van de belangrijkste elementen en relaties uit de opgave opgebouwd. Deze interne probleemrepresentatie bestaat uit een complex, geïntegreerd netwerk van verzamelingen, relaties tussen verzamelingen en bijbehorende kwantiteiten. Op basis van deze representatie wordt een geschikte rekenhandeling geselecteerd.

Het zorgvuldig lezen van de opgavetekst lijkt een noodzakelijke voorwaarde voor een goede representatieopbouw. Kinderen met

leerproblemen lezen echter niet de gehele tekst, maar selecteren slechts de getallen uit het probleem (Goodstein e.a., 1971). De Corte en Verschaffel (1987) observeerden oogbewegingen van kinderen die redactie-opgaven ter oplossing kregen voorgelegd en constateerden dat kinderen die slecht presteerden niet naar de vraagzin keken (die de onbekende kwantiteit beschrijft) of slechts naar de getallen keken.

Tot op heden werden twee instructiemethoden door ons ontwikkeld. De eerste methode leert het kind een redactie-opgave planmatig aan te pakken en te analyseren. De tweede benadering is meer gericht op de specifieke semantische schema's, die aan de verschillende probleemttypen ten grondslag liggen. Daarbij wordt gepoogd rechtstreeks de probleemrepresentatie van het kind in gunstige zin te beïnvloeden. Beide instructiemethoden zullen hierna toegelicht worden.

Beïnvloeding van aanpakgedrag en tekstanalyse

In de eerste instructiemethode worden kinderen bewust gemaakt van de opeenvolgende stappen in het oplosproces en worden kinderen getraind in het gericht verzamelen en selecteren van de relevante gegevens uit het probleem.

De effectiviteit van deze training werd aangetoond in twee experimenten, één waarin een proefleider zelf de instructie verzorgde (Van Lieshout & Anbeek, 1986; Van Lieshout, 1986) en één waarin de kinderen met behulp van een microcomputer werden getraind (Van Lieshout, 1987a, 1988). Een uitvoerige beschrijving van de gecomputeriseerde training is elders te vinden (Van Lieshout, 1987a, 1987b; Van Lieshout & Anbeek, 1988). Het kind kreeg in deze training de opgave gepresenteerd alsmede een zogenaamde 'planlijst'. Deze planlijst bestond uit 7 labels, die elk een van de stappen uit de taakstrategie beschrijft. Deze strategiestappen zijn achtereenvolgens:

1. lees de opgavetekst,
2. bepaal wat gevraagd wordt,
3. bepaal wat bekend en nodig is om het probleem op te lossen,
4. selecteer de getallen, waarmee je het probleem moet oplossen,
5. stel een somnotatie op,
6. geef het antwoord en
7. controleer het antwoord.

Het kind moest elke volgende strategiestap kenbaar maken door op het juiste staplabel te wijzen op een aanraakscherm. Nadat het kind de juiste stap had geselecteerd, kon het de desbetreffende stap uitvoeren. In de stappen 'gevraagd' en 'wat weet je' moesten o.a. de woorden aangewezen worden, die aangeven welke de gevraagde verzameling is, respectievelijk welke de bekende verzamelingen zijn. Hiermee werd beoogd de kinderen tot een zorgvuldige analyse van de opgavetekst te brengen.

In de zojuist beschreven training wordt de probleemrepresentatie van het kind niet direct beïnvloed, maar wordt de aandacht van het kind vooral gericht op de noodzakelijke stappen die een goede opbouw van de representatie mogelijk maken. Hiermee is niet gezegd dat de vorming van een representatie, die de beschreven sets en relaties juist weergeeft, ook gewaarborgd is. De resultaten van het experiment met de gecomputeriseerde training laten zien dat de grote, significante prestatieverbetereing mogelijk een gevolg is van het beter identificeren van de relevante verzamelingen (Van Lieshout, 1988). Kortom, door de aandacht die het leren selecteren van relevante gegevens krijgt, lijkt deze training voor het succesvol uitvoeren van de door De Corte e.a. (1985) beschreven eerste fase van het probleemoplossingsproces eerder voorwaardescheppend dan rechtstreeks van invloed te zijn.

Beïnvloeding van de probleemrepresentatie

De moeilijkheden die kinderen met leerproblemen ondervinden bij het oplossen van redactie-opgaven kunnen in belangrijke mate voortkomen uit een incomplete of incorrecte probleemrepresentatie. Het is de vraag of probleemoplossingsstrategieën, zoals manipuleren met blokken of tellen op de vingers bij deze kinderen in dezelfde mate tot ontwikkeling zijn gekomen als bij reguliere basisschoolkinderen in de kleuterleeftijd duidelijk het geval is. Daarnaast is het mogelijk dat kinderen met leerproblemen het merendeel van deze strategieën zijn vergeten of dat deze in onbruik zijn geraakt, bijvoorbeeld bij de aanvang van het formele rekenonderwijs, waarin vaak weinig of geen aandacht voor spontane informele oplossingsstrategieën bestaat. De prestaties van deze kinderen kunnen wellicht verbeteren wanneer hen geleerd wordt de semantische

structuur van een redactie-opgave via een externe representatie uit te beelden. Indien kwantitatieve representaties, zoals die door jonge competente probleemoplossertjes worden gebruikt, tot een goede oplossing leiden, dan lijkt de ontwikkeling alsmede onderzoek naar de effectiviteit van een representatietraining een zinvolle route. Het is niet ondenkbaar dat kinderen met leerproblemen profiteren van een training, waarin hun geleerd wordt externe representaties aan de hand van concreet materiaal te construeren. Het leren hanteren van een externe concrete probleemrepresentatie kan de kinderen mogelijk vaardiger maken in het vormen en toepassen van een mentale representatie.

Zo constateerden Ibarra en Lindvall (1982) dat de kansen dat een redactie-opgave juist begrepen wordt toenemen wanneer concreet materiaal gebruikt wordt om de opgave te representeren. De experimentele conditie, waarin dit materiaal fungeerde als middel om de beschreven situatie in de opgave uit te beelden, bleek het meest effectief in het doen toenemen van het begrip voor redactie-opgaven. Een aantal kinderen bleek echter zelfs onder deze maximale condities het eenvoudigste type redactie-opgave niet te begrijpen. Ibarra en Lindvall veronderstelden dat deze kinderen specifiek geïnstrueerd en geoefend moeten worden in het oplossen van redactie-opgaven. Remediëring van deze kinderen moet volgens hen 'leren van een model' bevatten en op het eigenhandig uitvoeren van de geïnstrueerde strategie gericht zijn.

In dit leren dienen vier componenten opgenomen te worden:

1. het vinden van de identiteit van de verzameling,
2. het bepalen van het aantal elementen in de verzameling,
3. het kiezen van de operaties op verzamelingen en
4. het vaststellen van de identiteit van de antwoordverzameling.

Deze componenten fungeerden als richtlijn in de beschrijving van de concrete representaties die Lindvall, Tamburino en Robinson (1982) kinderen aanleerden. Zij ontwikkelden een instructiemethode waarin proefpersonen geleerd werd diagrammen te tekenen om acht typen redactie-opgaven te representeren. Voor alle acht getrainde probleemttypen werden verschillende diagrammen geïnstrueerd.

Deze acht probleemt看typen waren allen afgeleid van vier basistypen: het oorzaak-veranderingstype, het combinatietype, het vergelijkingstype en het gelijkmakingstype.

Redactie-opgaven van het *oorzaak-veranderingstype* zijn opgaven, waarin een kwantitatieve verandering beschreven wordt, die toe te schrijven is aan een actie of gebeurtenis: Maaike had 9 knikkers. Maaike verloor 5 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Maaike over?

In tegenstelling tot deze opgaven wordt in opgaven van het *combinatietype* een statische situatie beschreven. In combinatie-opgaven moeten ofwel twee delen gecombineerd worden tot een geheel ofwel moet het aantal van een van de delen bepaald worden, gegeven de kwantiteit van het geheel: Piet heeft 4 knikkers. Marijke heeft 5 knikkers. Hoeveel knikkers hebben Piet en Marijke samen?

Ook in opgaven van het *vergelijkingstype* wordt een statische situatie beschreven; nu moeten echter twee kwantiteiten vergeleken worden: Moniek heeft 6 knikkers. Jan heeft 2 knikkers meer dan Moniek. Hoeveel knikkers heeft Jan?

Ten slotte levert een synthese van het vergelijkingstype en oorzaak-veranderingstype het *gelijkmakingstype* op, waarin twee kwantiteiten gelijk gemaakt dienen te worden: Piet heeft 3 knikkers. Evert heeft 5 knikkers. Hoeveel knikkers moet Piet er bij krijgen om evenveel knikkers als Evert te hebben?

Binnen elk probleemtype kan opnieuw een onderverdeling gemaakt worden naar de aard van de onbekende kwantiteit. Iedere verzameling kan immers de onbekende kwantiteit bevatten. Systematische variatie van deze 4 probleemt看typen met de aard van de onbekende kwantiteit levert 17, in moeilijkheidsgraad variërende, probleemt看typen op (Heller, 1979; De Corte & Verschaffel, 1982).

Het experiment van Lindvall e.a. (1982) werd na enkele wijzigingen in de trainingsprocedure en het experimentele design met moeilijk lerende kinderen gerepliceerd (Van Lieshout, 1986). De effectiviteit van deze trainingsmethode werd aangetoond in een meervoudig basislijndesign over proefpersonen.

Aangezien getekende diagrammen moeilijk automatisch te interpreteren en evalueren zijn in computergestuurde experimenten en enkele verbeteringen in de procedure noodzakelijk leken, werden nieuwe experimenten uitgevoerd.

In deze experimenten werd een nieuw ontwikkelde trainingsprocedure geëvalueerd, waarin de vier componenten naar het voorbeeld van Lindvall e.a. als uitgangspunt dienden voor de geïnstreerde materiële representaties. Van één van deze experimenten wordt hier verslag gedaan. Over een ander experiment, dat op een aantal punten in de methode afweek van het huidige, is elders gerapporteerd (Van Lieshout & Jaspers, 1987).

Concrete oplossingsstrategieën bij competente kinderen

Aangezien de spontane externe probleemrepresentaties van competente jonge probleemoplossers een centrale rol spelen in het huidige experiment, zal daar nu dieper op ingegaan worden. Tabel 1 geeft een overzicht van de materiële oplossingsstrategieën, die jonge onervaren, maar competente probleemoplossertjes in het algemeen hanteren bij het oplossen van een bepaald probleemtype (Carpenter, Hiebert & Moser, 1981, 1983; Carpenter & Moser, 1984; De Corte & Verschaffel, 1982).

Tabel 1 Een overzicht van de concrete oplossingsstrategieën die gebruikt worden door de meeste competente probleemoplossertjes

Opgavetype:	C, H, & M*	C & V*
oorzaak-veranderings 1	'ATMM'	'ATMM' ←
oorzaak-veranderings 2	'afschieden'	'afschieden'
oorzaak-veranderings 3	'toevoegen'	'toevoegen' ←
oorzaak-veranderings 4	n.g.	n.g.
oorzaak-veranderings 5	n.g.	n.g.
oorzaak-veranderings 6	n.g.	n.g.
combinatie 1	'ATMM'	'ATMM' .. of →←
combinatie 2	n.g.	'toevoegen' ..
combinatie 2'	'afschieden'	n.g.
vergelijking 1	'matchen'	'matchen'←
vergelijking 2	n.g.	n.g.
vergelijking 3	'ATMM'	'matchen'+
vergelijking 4	n.g.	n.g.
vergelijking 5	n.g.	n.g.
vergelijking 6	n.g.	n.g.
n.g.	= niet gebruikt	
..	= twee aparte sets	
→←	= twee sets, die vervolgens samengevoegd worden	
←	= toevoegen van een set aan een bestaande set	
-	= één op één relatie tussen sets	
+	= twee sets, waarvan set b uit 6 objecten meer bestaat dan set a.	

*C, H, & M = naar onderzoek van Carpenter, Hiebert, & Moser (1981, 1983)

C & V = naar onderzoek van De Corte & Verschaffel (1982) en Verschaffel (1984)

Tabel 2 *Drie uitvoeringsmodaliteiten van de ATMM-strategie, naar De Corte en Verschaffel (1982) en Verschaffel (1984)*

de .. uitvoeringsmodaliteit	= het kind construeert een set van 'a' objecten. Vervolgens construeert het kind een set van 'b' objecten. Ten slotte worden beide sets geteld.
de →← uitvoeringmodaliteit	= het kind construeert twee sets op dezelfde wijze als hierboven beschreven. Voordat het kind de sets telt, worden deze naar elkaar toegeschoven.
de ← uitvoeringsmodaliteit	= het kind construeert een set van 'a' objecten. Wanneer het aantal objecten dat toegevoegd moet worden bekend is ($a + b = .$), worden de 'b' objecten toegevoegd aan set 'a' en wordt het totaal aantal objecten geteld. Wanneer echter het totaal aantal objecten bekend is, maar 'b' onbekend ($a + . = c$) worden objecten toegevoegd aan set 'a' totdat het totaal aantal objecten 'c' bereikt is. Ten slotte wordt het aantal toegevoegde objecten ('b') geteld.

De oplossingsstrategieën uit het onderzoek van Carpenter en Moser (1981, 1983) en De Corte en Verschaffel (1982) komen grotendeels overeen. Een belangrijk onderscheid doet zich voor in de beschrijving van de zogenaamde 'Alles Tellen Met Materiaal strategie' (ATMM-strategie). Waar De Corte en Verschaffel drie modaliteiten van de ATMM-strategie onderscheiden, maken Carpenter en Moser dit onderscheid niet (zie ook Tabel 2). In het huidige onderzoek kwamen de drie uitvoeringsmodaliteiten van de ATMM-strategie tot uiting in de geïnstrueerde materiële representaties. De verantwoording voor deze beslissing is elders gegeven (Jaspers & Van Lieshout, in druk).

Tabel 3 geeft voorbeelden van deze pro-

bleemtypen. Algemeen gold dat zowel de jonge competente probleemoplossertjes uit het onderzoek van Carpenter en Moser, als uit het onderzoek van De Corte en Verschaffel een matchingstrategie hanteerden bij het oplossen van VG1 opgaven. Op overeenkomstige wijze hanteerden de meeste competente kinderen uit het onderzoek van De Corte en Verschaffel een matchingstrategie voor het oplossen van VG3 opgaven. Daarentegen gebruikten de kinderen uit het onderzoek van Carpenter en Moser overwegend een ATMM-strategie bij VG3 opgaven. In dit onderzoek werd besloten een matchingstrategie te instrueren voor VG3 opgaven. De argumentatie hiervoor is elders te vinden (Jaspers & Van Lieshout, in druk).

Tabel 3 *Voorbeelden van de opgavetypen, die in het onderzoek gebruikt werden*

oorzaak-veranderings-2: (OV2)	Marijke had 6 appels. Zij at 2 appels op. Peter had 3 appels. Hoeveel appels heeft Marijke over?
oorzaak-veranderings-3: (OV3)	Marijke had 2 appels. Zij kreeg er wat appels bij. Peter had 3 appels. Nu heeft Marijke 6 appels. Hoeveel appels heeft Marijke er bijgekregen?
oorzaak-veranderings-4: (OV4)	Marijke had 6 appels. Zij at wat appels op. Peter had 3 appels. Nu heeft Marijke nog 2 appels. Hoeveel appels heeft Marijke opgegeten?
combinatie-1: (C1)	Marijke heeft 2 appels. Rob heeft 4 appels. Peter heeft 3 appels. Hoeveel appels hebben Marijke en Rob samen?
combinatie-2a: (C2a)	Marijke heeft 2 appels. Rob heeft ook wat appels. Peter heeft 3 appels. Marijke en Rob hebben samen 6 appels. Hoeveel appels heeft Rob?
combinatie-2b: (C2b)	Marijke en Rob hebben samen 6 appels. Marijke heeft 2 appels. Peter heeft 3 appels. Hoeveel appels heeft Rob?
vergelijking-1: (VG1)	Marijke heeft 2 appels. Peter heeft 3 appels. Rob heeft 8 appels. Hoeveel appels heeft Rob meer dan Marijke?
vergelijking-2: (VG2)	Marijke heeft 2 appels. Peter heeft 3 appels. Rob heeft 8 appels. Hoeveel appels heeft Marijke minder dan Rob?
vergelijking-3: (VG3)	Marijke heeft 2 appels. Peter heeft 3 appels meer dan Marijke. Rob heeft 6 appels meer dan Marijke. Hoeveel appels heeft Rob?
vergelijking-4: (VG4)	Marijke heeft 8 appels. Peter heeft 3 appels minder dan Marijke. Rob heeft 2 appels minder dan Marijke. Hoeveel appels heeft Rob?

In de introductie werd reeds vermeld, dat de kans op een goede oplossing van een redactie-opgave toeneemt wanneer de antwoordset eenvoudig te identificeren is (Riley, Greeno & Heller, 1981; Verschaffel, 1984; Ibarra & Lindvall, 1982). Hiertoe werden de kinderen in dit onderzoek geïnstrueerd rode blokken te gebruiken in hun representaties wanneer het samenvoegen van sets problemen opleverde in het markeren van de antwoordset.

2 *Vraagstelling*

Het voornaamste doel van ons onderzoek was na te gaan of kinderen met leerproblemen oplossingsstrategieën kunnen worden aangeleerd, waarin externe representaties voor redactiesommen gevormd worden en of hierdoor de prestaties van de kinderen verbeteren. Er werd een positief effect op de prestaties verwacht omdat, zoals De Corte e.a. (1985) op basis van diverse onderzoeken in hun model geëxpliciteerd hebben, het oplossen van redactie-opgaven de opbouw van een adequate representatie vereisen. Omdat externe probleemrepresentaties van jonge competente oplossertjes de semantische structuur van redactie-opgaven lijken weer te geven, werden hun oplossingsstrategieën als modellen gekozen voor het te instrueren handelingsverloop. Door kinderen een oplossingsstrategie aan te leren, waarin de betekenisstructuur van redactie-opgaven in de externe configuraties tot uiting komt, kunnen de prestaties van kinderen met leerproblemen wellicht verbeteren. Verder fungeerde dit trainingsexperiment als pilotstudie voor toekomstige experimenten, waarin de training van kinderen met leerproblemen met behulp van een computer plaatsvindt. Ten slotte was het van belang na te gaan of kinderen met leerproblemen van de geconstrueerde training zouden profiteren.

3 *Onderzoeksopzet*

Proefpersonen en design

Zes moeilijk lerende kinderen (uit het MLK-onderwijs), 1 jongen en 5 meisjes werden getraind binnen twee meervoudige basislijndesigns over proefpersonen (Kratochwill, 1978), bestaande uit een basislijnperiode, twee instructiesessies, een trainingsperiode afgewis-

seld met probe-sessies en nametingssessies. De kinderen varieerden in leeftijd van 9 tot 13 jaar. Kinderen van twee MLK-scholen in Nijmegen en Arnhem werden, voorafgaande aan het eigenlijke trainingsexperiment getoetst op hun:

1. leesvaardigheidsniveau (aan de hand van CITO 'Technisch lezen 2'),
2. begrip van kwantiteit en relaties (aan de hand van CITO 'Begrippentoets'),
3. oplossingsvaardigheid met betrekking tot redactiesommen (met behulp van 10 redactie-opgaven).

Op grond van de resultaten van deze voortoets werden per school 3 kinderen geselecteerd. Deze kinderen konden allen goed (hardop) lezen, hadden een goed begrip van kwantiteit en relaties maar presteerden daarentegen slecht op de redactie-opgaventoets. Van de geselecteerde proefpersonen werden basislijngegevens verzameld. Van elke school werd de leerling met de meest stabiele basislijn als eerste in training genomen. Na elke twee trainingssessies volgde een meetsessie. Bij de nog niet in training genomen proefpersonen werd de basislijnbepaling voortgezet. Zodra een verandering in de data serie van de meetsessies zichtbaar was, werd de tweede proefpersoon in training genomen. Op dezelfde wijze werd de start van de training voor de derde proefpersoon bepaald. Ten slotte werden de getrainde proefpersonen in de nametingsfase onderzocht op het in stand blijven van hun prestaties. De meetsessies van de nametingsfase waren procedureel gelijk aan de meetsessies van de basislijn- en trainingsfase.

Materiaal

In elke sessie werden de proefpersonen 10 redactie-opgaven met irrelevante informatie op afzonderlijke kaartjes voorgelegd. Wanneer de opgaven slechts twee getallen bevatten, neemt de kans op het toevallig geven van het juiste antwoord op basis van een onjuiste interpretatie van de tekst toe. Door irrelevante informatie in de vorm van een derde getal toe te voegen, reduceert deze kans tot nul. De plaats van de irrelevante informatie werd constant gehouden voor alle probleemttypen. Alle getallen uit de opgave waren kleiner dan 10. Geen van de getallen uit de opgave kwam overeen met het juiste antwoord. Een sessie bestond uit de volgende probleemttypen: van het oorzaak-veranderingstype werden de op-

gaventypen 2, 3 en 4 aangeboden, van het combinatietype de opgaven 1, 2a en 2b en van het vergelijkingstype de opgaven 1, 2, 3 en 4 (zie Tabel 3 voor een overzicht).

De proefpersonen moesten de problemen oplossen door gebruik te maken van witte en rode blokken. De voorraad blokken, die het kind van elke kleur ter beschikking stond, was voldoende groot om een representatie op te kunnen bouwen van het totaal van alle getallen uit de opgave. Zo werd voorkomen dat kinderen slechts op basis van het aantal aangeboden blokken en niet op basis van begrip van de opgave bepaalde blokkenconfiguraties niet construeerden.

Procedure

Gedurende de meetsessies moest het kind de opgaven geheel zelfstandig oplossen, zonder gebruik te maken van materiaal en zonder hulp of feedback van de trainer. Feedback omtrent de juistheid van het antwoord werd achterwege gelaten om ontmoediging van de proefpersonen met name tijdens de basislijnsessies tegen te gaan.

Instructie. Voorafgaande aan de training vonden twee instructiesessies plaats. In deze sessies werd de kinderen individueel de taakstrategie geïnstrueerd. Hierbij gaf de trainer uitleg en deed de trainer de handelingen, die het kind tijdens de trainingssessies moest uitvoeren, voor. Gedurende de eerste sessie loste de trainer de eerste helft van de opgaven en gedurende de tweede sessie de tweede helft van de opgaven op. Bij het oplossen van de opgaven gebruikte de trainer steeds blokken. Vervolgens moesten de kinderen dit blokkenpatroon naleggen. Wanneer een handeling verkeerd werd uitgevoerd bood de trainer hulp bij het oplossen.

Afhankelijk van het opgavetype moesten bij oorzaak-veranderingsopgaven ofwel blokken toegevoegd worden aan een beginset (OV3) ofwel blokken afgesplitst worden uit een beginset (OV2, OV4) om de vereiste representaties te verkrijgen. Bij OV3 opgaven moest een onbepaald aantal blokken toegevoegd worden aan een beginset, totdat het totaal aantal blokken van de eindset bereikt was. Wanneer deze blokken eenmaal toegevoegd waren ontstond een rij blokken, waarin vervolgens de antwoordset aangewezen moest worden. Aangezien de antwoordset moeilijk te identificeren is

in een aansluitende rij witte blokken, moesten rode blokken gebruikt worden bij het toevoegen.

De volgorde van introductie van de relevante sets bepaalde de vereiste blokkenconfiguratie voor combinatieopgaven. Zo werden C1 en C2a opgaven gerepresenteerd door blokken, in een afzonderlijke rij, toe te voegen aan een beginset. Daarentegen moesten in C2b opgaven blokken afgesplitst worden uit een totaalset, zodat ook bij dit type opgaven twee afzonderlijke rijen blokken ontstonden.

Ten slotte dienden de sets bij alle VG opgaven in twee rijen in een 1 op 1 relatie corresponderend onder elkaar gelegd te worden, zover als de kleinste verzameling toeliet.

Training. Gedurende de trainingssessies dienden de proefpersonen de 10 redactie-opgaven met behulp van blokken op te lossen volgens het geïnstrueerde handelingsverloop. Dit handelingsverloop bestond uit drie opeenvolgende stappen, die na elkaar uitgevoerd dienden te worden. Een stap bestond uit één van de volgende acties: het representeren van een bekende kwantiteit met blokken, het toevoegen aan of afsplitsen van blokken uit een bestaande set, en het lokaliseren van de antwoordset door blokken aan te wijzen.

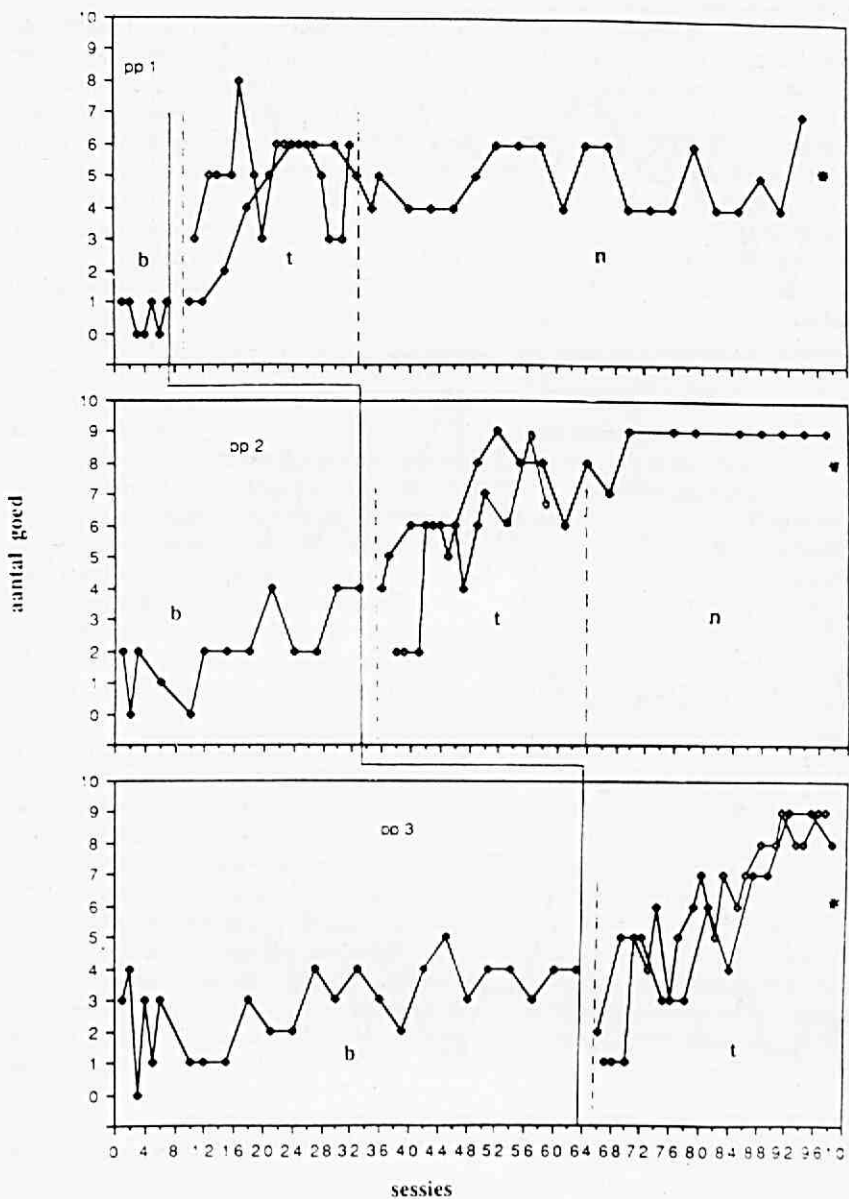
De trainer observeerde het handelingsverloop binnen iedere stap en gaf gestandaardiseerde feedback. Wanneer een kind bij de eerste poging faalde volgde een algemene aanwijzing, die betrekking had op de gemaakte fout. Hierbij werden verschillende typen fouten onderscheiden en elke fout werd vergezeld van de bijbehorende feedback. Foutentypen betroffen: het leggen van een onjuist aantal blokken, onjuiste plaatsing van sets ten opzichte van elkaar, onjuist kleurgebruik, het aanwijzen van een onjuist aantal blokken of het aanwijzen van blokken in een andere set dan de antwoordset. Daarbij kon een foute handeling uit meer dan één type fout bestaan. Bijvoorbeeld:

Piet had 4 knikkers. Jan had 5 knikkers. Piet won wat knikkers. Nu heeft Piet 6 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Piet gewonnen?

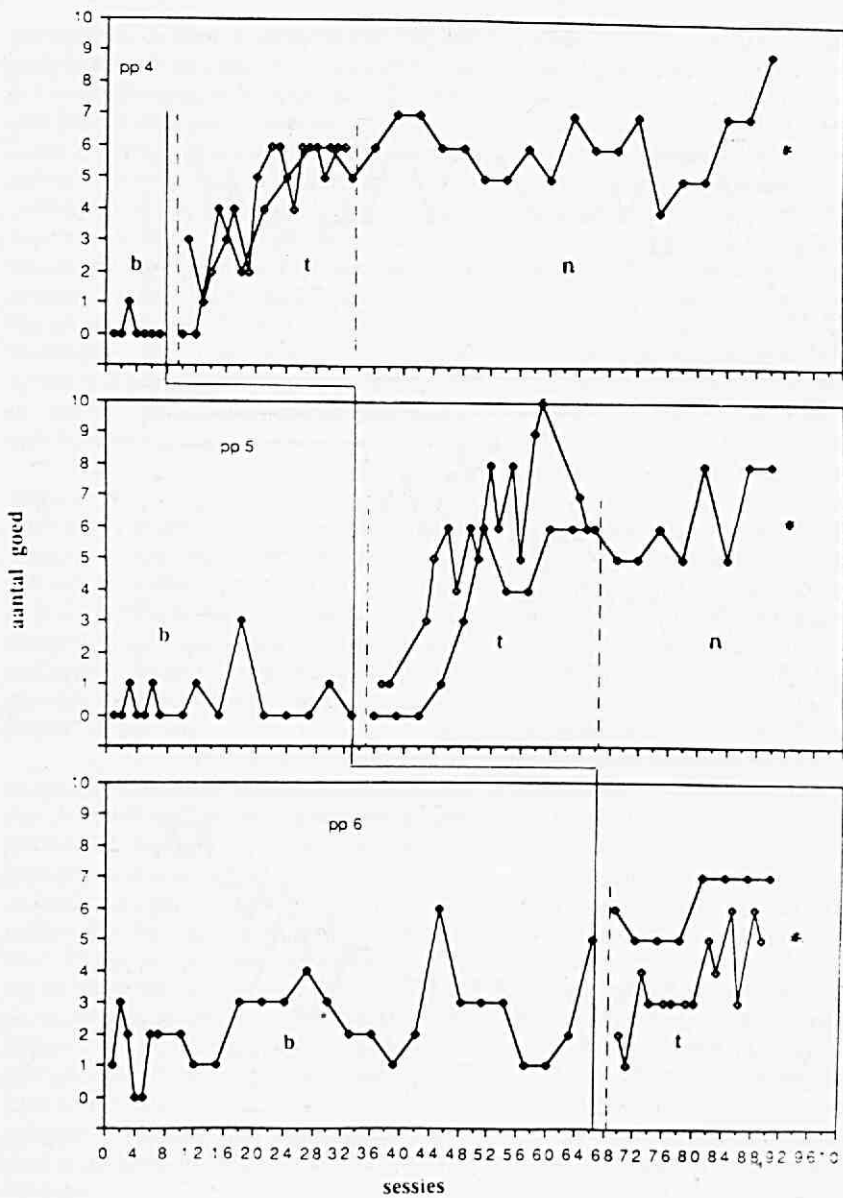
Stap 1: het kind legt een set van 4 witte blokken. (correct)

Stap 2: het kind legt een tweede set van 3 witte blokken in een aparte rij. (incorrect)

De foute handeling in stap 2 kan onderverdeeld worden in 3 typen fouten:



Figuur 1 Aantal goed beantwoorde redactie-opgaven tijdens de meet- en trainingssessies per proefpersoon en per sessie voor het eerste design; b = basislijn, t = training, n = nameting; gesloten rondjes: prestaties tijdens de meetsessies; open rondjes: prestaties tijdens de trainingssessies met als scoringscriterium dat alle strategiestappen correct uitgevoerd zijn



Figuur 2 Aantal goed beantwoorde redactieopgaven tijdens de meet- en trainingsessies per proefpersoon en per sessie voor het tweede design; b = basislijn, t = training, n = nameting; gesloten rondjes: prestaties tijdens de meetsessies; open rondjes: prestaties tijdens de trainingsessies met als scoringscriterium dat alle strategiestappen correct uitgevoerd zijn

(a) het aantal toegevoegde blokken komt niet overeen met het vereiste aantal.

(b) de plaats van de tweede set stemt niet overeen met de gewenste plaats.

(c) de kleur, die gebruikt is om de tweede set te representeren is niet juist. (wit i.p.v. rood)

Ondanks de uniciteit van de representaties, die werden aangeleerd, was het voornaamste doel de opgaven via deze betekenisvolle configuraties inzichtelijk te maken. Op grond hiervan werd besloten de feedback af te stemmen op de meest ernstig bevonden fout. In dit geval werd de feedback afgestemd op het verkeerde aantal blokken.

Na een fout bij de eerste poging volgde een tweede kans. Wanneer het kind ook bij deze poging faalde, werd het vereiste blokkenpatroon door de trainer voorgelegd. In tegenstelling tot de meetsessies, waarin het kind kon volstaan met een numeriek antwoord, beschouwde de trainer het aantal aangewezen blokken tijdens de trainingssessies als het antwoord op de opgave.

Transfertaak. Aan de hand van een transfertaak werd exploratief nagegaan of de getrainde kinderen in staat waren de geleerde oplossingsstrategieën te generaliseren naar niet getrainde opgaven. Hiervoor werd een redactie-opgaventoets ontworpen, waarin de 10 aangeboden opgavetypen zich onderscheiden van de getrainde opgavetypen door systematische variatie van de irrelevante informatie. Elke opgave diende zonder materiaal en zonder hulp of feedback van de trainer opgelost te worden.

4 Resultaten

De resultaten staan grafisch weergegeven in Figuur 1 en 2. De open rondjes geven het aantal juist opgeloste opgaven tijdens de trainingsfase weer. In (de trainingssessies van) die fase werd een opgave alleen goed gescoord wanneer alle strategiestappen zelfstandig en correct werden uitgevoerd. De gesloten rondjes geven de prestaties tijdens de meetsessies weer. Tijdens deze sessies dienden de proefpersonen de redactie-opgaven zonder materiaal en zonder hulp van de proefleider op te lossen. De prestaties van alle proefpersonen verbeterden tijdens de meetsessies in de trainingsfase (curve met gesloten rondjes).

Het gemiddeld aantal goed opgeloste opgaven steeg van 1,17 in de basislijn naar 4,90 in de trainingsfase. Aan de hand van een tijdserie-analyse (Tyron, 1982) werden de data op significantie getoetst. Als onderdeel van deze tijdserie-analyse werden de *basislijndata* getoetst op het voorkomen van trends. Bij een p-waarde van 5% werden geen significante trends gevonden in de basislijnen van proefpersoon 1, 3, 4 en 5 (proefpersoon 1: $z = 0.99$, $n = 6$, n.s.; proefpersoon 3: $z = 1.04$, $n = 25$, n.s.; proefpersoon 4: $z = 0.52$, $n = 7$, n.s.; proefpersoon 5: $z = 1.32$, $n = 16$, n.s.). De trends in de basislijn van proefpersoon 2 en 6 zijn echter bij een p-waarde van 5% wel significant (proefpersoon 2: $z = 1.94$, $n = 13$, $p < .05$; proefpersoon 6: $z = 2.00$, $n = 27$, $p < .05$). Zoals verwacht gaf de verandering in prestaties tijdens de *trainingsfase* voor proefpersoon 1, 3, 4 en 5 een significante trend te zien (proefpersoon 1: $z = 3.87$, $n = 15$, $p < .01$; proefpersoon 3: $z = 4.37$, $n = 37$, $p < .01$; proefpersoon 4: $z = 3.60$, $n = 16$, $p < .01$; proefpersoon 5: $z = 4.51$, $n = 27$, $p < .01$). Voor het geval waarin in de basislijn een significante trend voorkomt, stelt Tyron (1982) een alternatieve toetsingsmethode voor. Deze methode bestaat uit het berekenen van verschillcores voor de meetsessies uit de trainingsfase en de basislijnfase. Met behulp van deze methode werd voor proefpersoon 2 en 6 nagegaan of zich een significante trend tijdens de trainingsfase voordeed. De trainingsfase van proefpersoon 2 liet een significante trend zien, terwijl dit in tegenstelling tot het verwachte trainingseffect bij proefpersoon 6 uitbleef (proefpersoon 2: $z = 2.80$, $n = 8$, $p < .01$; proefpersoon 6: $z = 1.00$, $n = 8$, n.s.).

De door Tyron (1982) voorgestelde toetsingsprocedure sluit weliswaar goed aan bij de rationale van het meervoudige basislijn design, maar is aan kritiek onderhevig (Blumberg, 1984). Mede hierom werd besloten een andere tijdserie-analyse uit te voeren. Deze analyse is beschreven door Oud (1981) en toetst of de gefitte curve van de trainingsfase significant afwijkt van de geëxtrapolerde curve van de basislijn. Hiervoor werden de gegevens van alle proefpersonen samen genomen. In de analyse werden de 6 basislijndata, die direct aan de training voorafgingen en de eerste 8 meetsessies van de trainingsfase betrokken. De analyse vond op basis van een hiërarchische toetsing van een constante en

Tabel 4 Gemiddeld percentage goed opgeloste sommen per opgavetype tijdens de training

Oorzaak-verandering				Combinatie				Vergelijking				
OV2	OV3	OV4	Totaal	C1	C2a	C2b	Totaal	VG1	VG2	VG3	VG4	Totaal
84	49	85	73	46	34	39	39	52	68	15	37	43

een lineaire component plaats. Aangezien de toets voor compound symmetry niet significant was, werd een mixed model analyse (met herhaalde metingen) uitgevoerd. De lineaire component bleek significant te zijn, $F(1,69) = 33,36, p < .001$. Dit betekent dat er een verandering plaats heeft gevonden in de lineaire trend van basislijn- naar trainingsfase.

Over het algemeen stabiliseert het trainingseffect voor alle proefpersonen (zie Figuur 1). Proefpersoon 1 vormde hierop een uitzondering, ofschoon het percentage goed opgeloste sommen tijdens de nameting (48%) gemiddeld hoger lag dan tijdens de meetsessies in de trainingsfase (39%). Bij proefpersoon 2 is de stabilisatie van het trainingseffect zeer duidelijk waarneembaar, ook proefpersoon 2 presteerde tijdens de nametingen (85% goed) gemiddeld genomen beter dan tijdens de meetsessies in de trainingsfase (64% goed) evenals proefpersoon 4 (nameting: 61% goed, meetsessies tijdens de training: 36% goed) en proefpersoon 5 (nameting: 73% goed, meetsessies tijdens de training: 36% goed).

De open rondjes geven het aantal zelfstandig goed opgeloste opgaven in de trainingsfase per sessie weer (zie Figuur 1 en 2). Met uitzondering van de curven van proefpersoon 1 en proefpersoon 6 laten ook deze curven een duidelijke prestatieverbetering zien. Ondanks het strenge scoringscriterium dat gehanteerd werd binnen de trainingssessies geven de meeste proefpersonen er blijk van de aangeleerde oplossingsroute geheel foutloos te kunnen uitvoeren. Hiervoor moest de proefpersoon immers alle stappen in de juiste volgorde zonder hulp of feedback uitvoeren.

Transfertaak

De resultaten van de transfertaak staan door middel van een asterisk weergegeven in Figuur 1 en 2. In tegenstelling tot de getrainde opgavetypen, waar de irrelevante informatie op een vaste plaats in de opgave stond, werd in de transfertaak de plaats van de irrelevante infor-

matie systematisch gevarieerd in opgavetypen van dezelfde soort. In vergelijking met de prestaties op de nametingen (gemiddeld 67% goed) laten de proefpersonen 1, 2, 4 en 5 een lichte prestatiedaling zien op de transfertaak (gemiddeld 62,5% goed). Ook de prestaties van proefpersonen 3 en 6 vallen enigszins terug op de transfertaak (gemiddeld 55% goed) in vergelijking met de prestaties op de meetsessies in de trainingsfase (gemiddeld 59,5% goed). Daarentegen laten de resultaten van de transfertaak (gemiddeld 60% goed) een duidelijke prestatieverbetering ten opzichte van de resultaten van de basislijn (gemiddeld 13,3% goed) zien.

Kwalitatieve foutenanalyse

Uit de percentages goed opgeloste sommen per opgavetype (oorzaak-veranderings-, combinatie- en vergelijkingstype) kan de moeilijkheidsgraad van de verschillende handelingspatronen tijdens de training afgeleid worden (zie Tabel 4).

De oorzaak-veranderingsopgaven lijken de proefpersonen de minste problemen op te leveren, gevolgd door de combinatie- en vergelijkingsopgaven. Binnen het oorzaak-veranderingstype werden de oorzaak-veranderings 3 opgaven (zie Tabel 3) het slechtst gemaakt. Bij deze opgaven moesten blokken toegevoegd worden aan een beginset, totdat het aantal van de eindset bereikt was. Wanneer de blokken eenmaal toegevoegd waren aan de beginset, werd de plaats van toevoeging onzichtbaar. Dit was de reden dat de beschreven onbekende kwantiteit ("Zij kreeg er *wat* appels bij") met behulp van rode blokken gelegd moest worden. De prestaties op de combinatie-opgaven komen ruwweg overeen met die op de vergelijkingsopgaven.

Het aantal fouten, dat binnen elke stap gemaakt werd, gaf een grote spreiding te zien. Zo werden in stap 1 nauwelijks fouten gemaakt (9 keer), terwijl het uitvoeren van stap 2 de meeste fouten opleverde (569 keer). Ver-

moedelijk ligt de verklaring in het verschillende aantal typen fouten, dat een proefpersoon binnen een stap kon maken. In tegenstelling tot stap 2, waarin 5 verschillende fouttypen mogelijk waren, konden bij het doorlopen van stap 1 maximaal 3 fouttypen voorkomen. Fouttype 5 kwam bij stap 1 nauwelijks voor omdat de eerste set in stap 1 in alle gevallen met witte blokken gelegd moest worden.

Tabel 5 geeft voor de verschillende opgavetypen het aantal en type fouten voor stap 2 weer. Opmerkelijk is het aantal fouten in de kleurkeuze van de blokken dat bij oorzaakveranderings-3 opgaven (OV3) wordt gemaakt. Veel proefpersonen gebruikten witte blokken in plaats van rode bij het toevoegen van blokken. Dit is niet zo verwonderlijk als men bedenkt dat pas in stap 3 de functie van de rode blokken duidelijk werd. Door het gebruik van rode blokken kon in de laatste stap de antwoordset eenvoudig bepaald worden.

Tabel 5 Aantal fouten per foutencategorie bij uitvoering van stap 2 per opgavetype

	Foutencategorie					
	1	2	3	4	5	6
Opgavetype						
OV2	0	14	0	-	-	0
OV3	2	0	6	14	38	3
OV4	1	6	7	-	-	0
C1	1	-	14	35	8	1
C2a	6	-	29	13	1	9
C2b	3	54	9	3	0	10
VG1	2	17	12	7	6	1
VG2	2	0	8	11	1	3
VG3	3	16	67	8	1	18
VG4	4	25	48	0	1	21

Foutencategorieën:

- 1 = geen enkele actie is ondernomen
- 2 = het toevoegen van blokken, terwijl blokken afgesplitst dienen te worden (OV2, OV4, C2b) of het afsplitsen van blokken, terwijl blokken toegevoegd dienen te worden (OV3, C1, C2a, VG1, VG2, VG3, VG4)
- 3 = het leggen van een verkeerd aantal blokken
- 4 = het leggen van een juist aantal blokken op een verkeerde plaats
- 5 = het leggen van een juist aantal blokken in de verkeerde kleur
- 6 = de stap wordt door de trainer voorgedaan na twee foutieve pogingen
- = niet van toepassing.

Bij combinatie 1 opgaven doen zich vooral fouten voor in het plaatsen van de tweede set ten opzichte van de eerste. De tweede set diende in een aparte rij, op enige afstand van de eerste gelegd te worden. Het kwam echter veelvuldig voor dat proefpersonen na het apart leggen van de tweede set, de beide sets naar elkaar toeschoven. Na bestudering van de opgavetekst lijkt dit niet zo verwonderlijk. Er wordt immers gevraagd naar een aantal objecten dat twee personen 'samen' bezitten. De vraagzin lijkt hierbij een extra handeling uit te lokken. Eenzelfde oplossingsstrategie bij opgavetype 1 met een combinatiestructuur werd door Verschaffel (1984) geconstateerd.

De meeste fouten bij opgavetype 2a met een combinatiestructuur (C2a) doen zich voor in het leggen van een verkeerd aantal blokken. Bij opgavetype 2b met een combinatiestructuur (C2b) voegden de proefpersonen vaak blokken toe in plaats van blokken af te splitsen. Beide fouttypen lijken terug te voeren op een verkeerde interpretatie van de opgavetekst. (Voor voorbeelden van opgavetypen 2a en 2b met een combinatiestructuur, zie Tabel 3)

Vermoedelijk wordt de grootste verzameling (de superset) in deze opgavetypen door veel proefpersonen beschouwd als een aparte set, die twee personen gezamenlijk bezitten. De beschreven subsets worden niet als deelverzamelingen van deze superset beschouwd. Dit leidt bij beide opgavetypen tot het leggen van twee sets, waarvan het aantal elementen bepaald wordt door de genoemde aantallen in de opgave (in de voorbeelden, 6 en 9). Bij opgavetypen 3 en 4 met een vergelijkingsstructuur (VG3 en VG4) leverde het leggen van het juiste aantal blokken de meeste problemen op. Ook bij deze opgaven lijkt een verkeerde interpretatie van de opgavetekst ten grondslag te liggen aan deze fout. In deze opgavetypen wordt het aantal blokken, dat gelegd moet worden, niet omschreven, maar wordt slechts gerefereerd aan het aantal objecten dat een persoon meer of minder bezit dan een andere persoon. De zin 'Piet heeft 5 appels meer/minder dan An' wordt wellicht opgevat als 'Piet heeft 5 appels' en 'Piet heeft meer/minder (appels) dan An'. Dit heeft het leggen van een verkeerd aantal blokken tot gevolg (zie ook Verschaffel, 1984). Proefpersonen kunnen in een impasse geraken, wanneer de eerste genoemde kwantiteit het aantal van de tweede

kwantiteit overschrijdt zoals bijvoorbeeld in: 'Piet heeft 7 knikkers. An heeft 2 knikkers meer dan Piet'. Immers, interpretatie van de tweede zin als 'An heeft 2 knikkers' en 'An heeft meer knikkers dan Piet' leidt tot een onoplosbaar probleem.

Tabel 6 geeft een overzicht van de prestaties op deze opgavetypen tijdens de basislijn-, trainings- en nametingsfase. De tabel laat een prestatieverbetering zien in het aantal goed opgeloste opgaven per opgavetype.

Tabel 6 Gemiddeld percentage goed opgeloste sommen tijdens de meetsessies van de basislijn-, trainings- en nametingsfase voor de opgavetypen oorzaak-verandering 3, combinatie 1, 2a en 2b en de vergelijking 3 en 4

	OV3	C1	C2a	C2b	VG3	VG4
Basislijnfase	13	40	3	2	2	5
Trainingsfase	70	70	34	26	14	37
Nametingsfase	87	96	69	57	24	53

5 Discussie

De trainingsprocedure heeft de vaardigheid in het oplossen van de aangeboden redactie-opgaven bij de kinderen die afkomstig waren uit het MLK-onderwijs duidelijk verbeterd. Beide statistische analysemethoden lieten een significant trainingseffect zien. De aangetoonde effectiviteit is in overeenstemming met de resultaten van twee andere experimenten, waarin de proefpersonen geïnstrueerd werden in het opbouwen van externe representaties voor eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes (Lindvall e.a., 1982; Van Lieshout, 1986). In beide onderwijsleerexperimenten werd proefpersonen het tekenen van diagrammen om redactie-opgaven op te lossen aangeleerd. Terwijl de proefpersonen in het onderzoek van Lindvall e.a. (1982) uit het regulier onderwijs kwamen, werden de proefpersonen in ons onderzoek geselecteerd uit het LOM-onderwijs (Van Lieshout, 1986) of het MLK-onderwijs (onderhavige experiment). Daarnaast werden de proefpersonen in onze experimenten, in tegenstelling tot de proefpersonen in het onderzoek van Lindvall e.a. zowel streng geformaliseerde oplossingsroutes aangeleerd als gestructureerde feedback gegeven. Ten slotte werd een strengere experimentele controle uitgevoerd door de keuze van het onderzoeksdesign.

De resultaten van het huidige experiment worden tevens ondersteund door de resultaten van een onderwijsexperiment, waarin kinderen uit het MLK-onderwijs eveneens geleerd werd blokken te gebruiken om redactie-opgaven op te lossen (Van Lieshout & Jaspers, 1987). In dit experiment werd slechts met witte blokken gewerkt en werd een staaf gebruikt om de antwoordset te markeren. Bovendien was het de proefpersonen toegestaan blokken te gebruiken tijdens de meetsessies. Aangezien deze sessies daarmee niet verschilden van de trainingssessies kan het trainingseffect niet verklaard worden uit de beschikbaarheid van blokkenmateriaal. Kennelijk moet het effect gezien worden als een gevolg van de inoefening van de oplossingsstrategieën. Een nadeel van de beschikbaarheid van blokkenmateriaal tijdens de meetsessies was dat de prestatieverbeteringen wel gezien kunnen worden als een gevolg van een verbeterde externe representatievaardigheid, wat niet hoeft te betekenen dat ook de interne verbeterd is. Door de afwezigheid van blokkenmateriaal in de meetsessies van het huidige experiment kan de prestatieverbetering gezien worden als het gevolg van een verbeterde interne representatie. De toename in het aantal goed opgeloste opgaven tijdens de trainingssessies indiceert dat de proefpersonen de geïnstrueerde oplossingsroutes succesvol leerden toepassen. De toename in het aantal goed opgeloste opgaven tijdens de sessies zonder training (meetsessies) kan een aanwijzing zijn voor verinnerlijking van de aangeleerde strategieën. Dit gold zelfs voor de opgavetypen, die de meeste fouten te zien gaven in het aanleren van de geïnstrueerde strategieën (zie Tabel 5 en 6). Wellicht werd door het vormen van betekenisvolle externe representaties de opbouw van interne probleemrepresentaties in termen van schematypen gestimuleerd (zie Heller, 1979).

Betekent dit nu dat het aanleren van specifieke probleemoplossingsstrategieën de vaardigheid in het oplossen van redactie-opgaven in het algemeen bevordert? Een definitieve conclusie lijkt voorsnog voorbarig. Met zekerheid kan aangenomen worden dat de kinderen de getrainde opgavetypen beter leerden te onderscheiden en op te lossen. Hoewel het mogelijk is dat zij slechts algoritmische oplossingsprocedures aanleerden voor de opgavetypen, die werden aangeboden. Deze opgavetypen vertegenwoordigen namelijk

slechts een deelverzameling van de totale verzameling opgavetypen, die onderscheiden kan worden (Vergnaud, 1982; Verschaffel, 1987).

Ofschoon de prestaties van de kinderen op de transfertaak terugvielen, was bij alle proefpersonen een prestatieverbetering ten opzichte van de basislijn waarneembaar. Hierbij moet echter opgemerkt worden dat de opgaven uit de transfertaak van hetzelfde type waren als de getrainde opgaven. Slechts de plaats van de irrelevante informatie werd systematisch gevarieerd. Het is voornamelijk de vraag of zich een vergelijkbare prestatieverbetering zal voordoen op een transfertaak, die samengesteld is uit andere opgavetypen. Hiermee lijkt een eindconclusie uitgesteld te moeten worden totdat ook transfereffecten naar niet getrainde opgavetypen onderzocht zijn.

Eerder bespraken we een door ons ontwikkeld trainingsprogramma, waarin kinderen een algemenere taakstrategie werd aangeleerd (Van Lieshout & Anbeek, 1988; Van Lieshout, 1987a, 1987b). In deze training werden kinderen geoefend in het selecteren van belangrijke informatie uit de opgavetekst en werd hun aandacht gericht op belangrijke aspecten van de taak. Ook dit trainingsprogramma is effectief gebleken. De ontwikkeling van een derde trainingsprogramma, samengesteld uit de componenten van de eerste en tweede training wordt overwogen.

Tevens zou toekomstig onderzoek gericht kunnen zijn op transfereffecten naar nieuwe probleemttypen. Vermoedelijk oefent de algemene trainingsprocedure in vergelijking tot de huidige een grotere invloed uit op niet getrainde probleemttypen, aangezien deze training minder specifiek is voor bepaalde opgavetypen (Van Lieshout, 1986). Ten slotte kan aan de hand van onderzoek nagegaan worden of kinderen zich laten differentiëren op specifieke vaardigheden, die belangrijk geacht worden voor het correct oplossen van redactieopgaven. Als kinderen daarin verschillen, dan kan de remediëring van een kind door opname van bepaalde trainingscomponenten mogelijk individueel aangepast worden. Zo kan het voorkomen dat bepaalde kinderen slechts getraind hoeven te worden in het representeren van redactieopgaven, terwijl het trainen van andere kinderen een algemene taakstrategie of een combinatie van beiden vereisen (Van Lieshout, 1986).

Literatuur

- Bebout, H., *Children's symbolic representation of addition and subtraction verbal problems*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1986.
- Bilskey, L. H. & T. Judd, Sources of difficulty in the solution of verbal arithmetic problems by mentally retarded and non-retarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 1986, 90, 395-402.
- Blumberg, C. J., Comments on a 'simplified time-series analysis for evaluating treatment interventions'. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1984, 4, 539-542.
- Brown, A. L., J. C. Campione & J. D. Day, Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 1981, 2, 14-21.
- Carpenter, T. P., J. Hiebert & J. M. Moser, Problem structure and first grade children's initial solution processes for simple addition and subtraction problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1981, 12, 27-39.
- Carpenter, T. P., J. Hiebert & J. M. Moser, The effect of instruction on children's solutions of addition and subtraction word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 1983, 14, 55-72.
- Carpenter, T. P. & J. M. Moser, The acquisition of addition and subtraction concepts in grades one through three. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1984, 15, 179-202.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Oplossingsprocessen van eersteklassers bij eenvoudige redactieopgaven. In E. De Corte (Ed.), *Onderzoek van Onderwijs-leerprocessen. Stromingen en actuele Onderzoeksthema's*. Den Haag: S.V.O., 1982.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Redactie-opgaven in Vlaamse rekenmethoden voor de eerste klas. In E. De Moor (Ed), *PANAMA Cursusboek 2. Beschrijvingen over Reken-/Wiskundemethoden* (pp. 15-21). Utrecht: Stichting Opleiding Leraren/Vakgroep Onderzoek Wiskunde-onderwijs en Onderwijs Computercentrum, Rijksuniversiteit Utrecht, 1984.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Oogbewegingen van eersteklassers tijdens het oplossen van redactieopgaven. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 137-149.
- Corte, E. De, L. Verschaffel & L. De Win, Influence of rewording verbal problems on children's problem representation and solutions. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 460-470.
- Goodstein, H. A., J. F. Cawley, S. Gordon, & J. Helfgott, Verbal problem solving among educable mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 1971, 76, 238-241.
- Hall, R. J., An information-processing approach to the study of exceptional children. In: B. K. Ke-

- ogh (Ed.), *Advances in Special Education: Vol. 2 Perspectives on Applications* (pp. 79-110). Greenwich, Connecticut: Jai Press, 1980.
- Heller, J.I., *Schemata in the Solution of Arithmetic Word Problem Solving*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1979.
- Ibarra, C.G. & C.M. Lindvall, Factors Associated with the Ability of Kindergarten Children to Solve Simple Arithmetic Story Problems. *Journal of Educational Research*, 1982, 75, 149-155.
- Jaspers, M.W.M. & E.C.D.M. van Lieshout, A training procedure aiming at improving word problem solving for children with mathematical learning deficiencies. In: J.J. Dumont, & H. Naken (Eds.), *Learning disabilities: Vol. 2. Cognitive, social and remedial aspects*. Lisse: Swets & Zeitlinger (in druk).
- Kratochwill, T.R., Foundations of time-series research. In: T.R. Kratochwill (Ed.), *Single subject research strategies for evaluating change*. New York: Academic Press, 1978.
- Lieshout, E.C.D.M. van, *Developing a computer-assisted strategy training procedure for children with learning deficiencies to solve addition and subtraction word problems*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (ERIC Documents Reproduction Service No. ED 271 285), 1986.
- Lieshout, E.C.D.M. van, *A computer assisted training procedure to improve arithmetical word problem solving in mildly retarded children*. Poster presented at the EARLI conference, Tübingen, Germany, 1987a.
- Lieshout, E.C.D.M. van, Monitoring task behavior with a touchscreen as a means to train children with learning deficiencies to solve arithmetic word problems. In: J. Moonen, & T. Plomp (Eds.), *EURIT 86. Developments in educational software and courseware* (pp. 95-99). Oxford: Pergamon, 1987b.
- Lieshout, E.C.D.M. van, *Een metacognitief georiënteerde computergestuurde training ter bevordering van het oplossen van redactiesommen door moeilijk lerende kinderen*. Paper gepresenteerd tijdens de 'Onderwijs Researchdagen', Leuven, België, 1988.
- Lieshout, E.C.D.M. van & G.H.J. Anbeek, De computer als hulpmiddel in het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1986, 25, 78-87.
- Lieshout, E.C.D.M. van & G.H.J. Anbeek, Using a touchscreen to monitor and to modify task behavior during arithmetic word problem solving. In: F.J. Maarse, L.J.M. Mulder, W.P.B. Sjouw, & A.E. Akkerman (Eds.), *Computers in Psychology: Methods, Instrumentation and Psychodiagnostics*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Lieshout, E.C.D.M. van & M.W.M. Jaspers, A training procedure for children with learning deficiencies to improve their representation of simple arithmetic word problems. Paper presented at the EARLI conference, Tübingen, Germany, 1987.
- Lindvall, C.M., J.L. Tamburino & L. Robinson, *An exploratory investigation of the effect of Teaching Primary Grade Children to Use Specific Problem Solving Strategies in Solving Simple Arithmetic Story Problems*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1982.
- Moser, J.M. & T.P. Carpenter, *Using the microcomputer to teach problem-solving skills: program development and initial study* (Working Paper No. 328). Madison: Wiscconsin Center for Education Research, 1982.
- Oud, J.H.L., Onderzoek van orthopedagogische en onderwijskundige interventies aan de hand van tijdreeksen: een MANOVA-procedure. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1981, 6, 267-291.
- Riley, M.S., J.G. Greeno & J.I. Heller, Development of Problem Solving Abilities in Arithmetic. In: H. Ginsburg (Ed.), *The Development of Mathematical Thinking*. New York: Academic Press, 1981.
- Sternberg, R.J., Cognitive-behavioral approaches to the training of intelligence in the retarded. *The Journal of Special Education*, 1981, 15, 165-183.
- Tryon, W.W., A simplified time-series-analysis for evaluating treatment interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1982, 3, 423-429.
- Vergnaud, G., A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In: T.P. Carpenter, J.M. Moser & T.A. Romberg (Eds.), *Addition and subtraction: a cognitive perspective* (pp. 39-59). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
- Verschaffel L., *Representatie- en oplossingsprocessen van eersteklassers bij aanvankelijke redactie-opgaven over optellen en aftrekken. Een theoretische en methodologische bijdrage op basis van longitudinale, kwalitatief psychologische studie*. Unpublished doctoral dissertation, University of Leuven, Belgium, 1984.
- Verschaffel, L., Semantische structuurkenmerken, cognitieve schemata en aanschouwelijke modellen bij aanvankelijke redactie-opgaven. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1987, 12, 165-172.

Curricula vitae

M. W. M. Jaspers (1959) studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam, met als specialisatie functieleer. Van 1984 tot 1985 was zij als wetenschappelijk assistent werkzaam bij de vakgroep methodenleer aan de Universiteit van Amsterdam. Vanaf 1985 is zij als junior-medewerker aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen aangesteld op een project, waarin computergestuurde trainingen voor het oplossen van redactie-opgaven worden ontwikkeld en geëvalueerd.

E. C. D. M. van Lieshout (1945) studeerde psychologische functieleer aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Thans is hij hoofddocent rekenproblemen aan de vakgroep orthopedagogiek van dezelfde universiteit en verricht daar onderzoek op het gebied van redactierekenen en computergestuurde instructie voor kinderen met rekenproblemen. Eerder publiceerde hij over oogbewegingsonderzoek, strategietraining en aandachtsproblemen.

Adres van de auteurs: Katholieke Universiteit, Vakgroep Orthopedagogiek, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 31-10-'88

Summary

Jaspers, M. W. M. & E. C. D. M. van Lieshout. 'A computer assisted instruction program for children with learning problems, aimed at the acquisition of external representations of arithmetic word problems.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 240-255.

In order to develop computer assisted instruction to solve arithmetic word problems of mildly retarded children, an experiment was performed in which attention was drawn to the internal representation of the problems. Therefore, a training procedure was constructed to instruct children to represent the actions and relationships described by manipulating cubes. These mildly retarded children were taught to build external representations that fit in with the specific semantic problem structures. The results, which were obtained in a multiple baseline design across subjects, showed a significant increase in performance due to this training procedure. This experiment was a pilot study for subsequent research with computer assisted instruction.

Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep drie en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken*

R. DAMHUIS, K. DE GLOPPER en
E. VAN SCHOOTEN

*Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
van de Universiteit van Amsterdam*

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan over een verkennend onderzoek naar de samenhangen tussen de leesprestaties van allochtone leerlingen uit de derde groep van het basisonderwijs en kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergrond. Kenmerken van het onderwijs blijken niet of nauwelijks samen te hangen met de leesprestaties van de allochtone leerlingen. Samenhangen zijn er wel met variabelen die de leerlingen en hun achtergrond betreffen: de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen, de Nederlandse taalvaardigheid en het taalgebruik in het gezin, het percentage allochtonen op school en in de schoolomgeving en de taalachtergrond van de leerlingen.

1 Inleiding

Dat allochtone leerlingen problemen ondervinden in het Nederlandse onderwijs is inmiddels algemeen bekend. Ook wordt algemeen aanvaard dat een aanzienlijk deel van die problemen veroorzaakt wordt door de geringere Nederlandse taalvaardigheid van deze meertalige leerlingen in vergelijking met van huis uit Nederlandstalige leerlingen. Minder duidelijkheid bestaat er over de precieze grootte van de achterstand in Nederlandse taalvaardigheid van allochtone kinderen die al lange tijd in Nederland verblijven en over de factoren die deze achterstand beïnvloeden. Aan de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek is onder meer onderzoek verricht naar de leesvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leer-

lingen in de derde groep van het basisonderwijs. In een vorig artikel (Damhuis, De Gloppler & Van Schooten, 1989) bespraken we de prestaties van deze leerlingen bij het aanvankelijk lezen, waarbij we zijn ingegaan op prestatieverschillen tussen Nederlandse, Turkse, Marokkaanse en Berber leerlingen. Niet alleen tussen leerlingen met verschillende taalachtergronden bestaan aanzienlijke verschillen; ook de prestaties van leerlingen met dezelfde taalachtergrond variëren sterk. In het onderhavige artikel gaan we na met welke factoren deze laatste verschillen samenhangen.

Bij het tweede-taalverwervingsproces moet onderscheid gemaakt worden tussen de structuur en het tempo van de verwerving (Extra, 1982). De structuur betreft de wijze waarop de tweede taal (T2) verworven wordt en het soort stappen dat de taalleerder doorloopt. In grote lijnen is de structuur van het tweede-taalverwervingsproces voor alle tweede-taalverwerwers gelijk. Wat wél aanzienlijk kan verschillen tussen tweede-taalleerders is het tempo of de snelheid waarmee de T2 verworven wordt, en daarmee samenhangend het tweede-taalverwervingssucces of het bereikte niveau op een bepaald moment (Vermeer, 1986). De oorzaak van die verschillen in tempo en succes wordt vooral gezocht in extra-linguïstische factoren.

In het buitenland is reeds veel onderzoek verricht naar de invloed van diverse factoren op tweede-taalverwerving. Wij stippen hier alleen enkele belangrijke tendensen aan. Een uitgebreid overzicht van resultaten van buitenlands onderzoek op dit gebied, geven Lalleman (1986) en Vermeer (1986) voor invloed op taalverwerving in het algemeen, en Verhoeven (1987) voor invloed op leesvaardigheid in T2.

In de meeste buitenlandse studies stond de *mondelinge taalvaardigheid* centraal. Een groot deel van deze studies was gericht op attitudes en motivatie van de tweede-taalleerder. Gardner en Lambert (1972) formuleerden als hypothese dat integratieve motivatie tot betere resultaten leidt dan instrumentele motiva-

* Dit onderzoek werd gefinancierd door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), op verzoek van het Ministerie van Onderwijs.

tie; later echter verwierpen zij deze hypothese. Meisel, Clahsen en Pienemann (1981) maakten aannemelijk dat een ander onderscheid een rol speelde: een integratieve oriëntatie kan tot hogere vaardigheid in de tweede taal leiden dan een segregatieve oriëntatie. Ook van een positieve attitude van de tweede-taalleerder ten opzichte van de T2 werd gunstige invloed op het tweede-taalverwervingssucces aangetoond (b.v. Adler, 1977). Voorts zijn er studies die het belang van contact met tweede-taalsprekers benadrukken (Klein & Ditmar, 1979; D'Anglejan, 1978; Richards, 1972).

Ook in Nederland heeft men onderzoek gedaan naar de samenhang tussen extra-linguïstische factoren en de mondelinge vaardigheid in de tweede taal van kinderen. Een aantal studies was vooral gericht op sociaal-psychologische factoren of de sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen en/of hun ouders. Appel (1984) vond geen duidelijk samenhang tussen culturele oriëntatie en mondelinge, productieve taalvaardigheid in het Nederlands bij Turkse en Marokkaanse kinderen tussen 8 en 13 jaar, na twee en drie jaar verblijf in Nederland. Lalleman (1986) vond een zwakke samenhang tussen sociale afstand en culturele afstand enerzijds en Nederlandse taalvaardigheid van in Nederland geboren Turkse kinderen anderzijds; met psychologische afstand was de samenhang niet significant. Vermeer (1986) maakte in tegenstelling tot Lalleman onderscheid tussen de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders en die van de kinderen. Tot sociaal-culturele oriëntatie rekende hij de taalkeuze, het taalcontact en de motivatie. Hij constateerde voor Turkse en Marokkaanse leerlingen een samenhang tussen taalkeuze en taalcontact van het kind en de mondelinge, productieve taalvaardigheid in het Nederlands, maar niet tussen de sociaal-culturele oriëntatie van de ouders en de Nederlandse taalvaardigheid van het kind.

Ook andere factoren zijn in onderzoek aan bod gekomen. Veelbesproken is de invloed van het percentage niet-Nederlandstalige (NNT-)leerlingen in de klas of op de school. Hoge concentraties van NNT-leerlingen op school (Koot & Tjon A Ten, 1982; Van Esch, 1983) of in de klas (WSTT, 1977) hangen samen met slechtere schoolprestaties of minder succes bij het verwerven van de tweede taal. Het percentage NNT-leerlingen wordt daarbij niet altijd als oorzaak van de samen-

hang gezien: Koot en Tjon A Ten schrijven de verschillen toe aan een hogere sociaal-economische status in de niet-concentratiescholen. Voor kleuterklassen met een hoog percentage NNT-kinderen werd gevonden dat de gelegenheid tot tweede-taalverwerving zowel kwantitatief als kwalitatief minder goed was dan in klassen met minder NNT-kinderen (Damhuis, 1988).

De Bot, Buster en Janssen-Van Dielen (1985) rapporteren over de invloed van leerling-, leerkracht-, school- en onderwijskenmerken op de Nederlandse taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse kinderen in het lager en voortgezet onderwijs. Zij vonden slechts zeer geringe samenhangen met onderwijskenmerken. Ook voor buitenschools taalcontact en sociale omgeving konden zij nauwelijks samenhang aantonen. Boers, Van den Bosch en Verhoeven (1987) verrichtten onderzoek naar de invloed van culturele oriëntatie en taalaanbod op de mondelinge Nederlandse taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen van 5, 7 en 9 jaar. Zij kwamen tot de conclusie dat taalaanbod en culturele oriëntatie vooral in de eerste fase van het tweede-taalverwervingsproces een grote invloed hebben en dat die invloed afneemt naarmate de kinderen ouder worden. Verkuyten en De Jong (1987) doen verslag van een onderzoek naar de samenhang tussen zelfwaardering en schoolvorderingen (o.a. begrijpend lezen) van Turkse en Nederlandse leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Zij constateerden dat Turkse leerlingen géén lagere zelfwaardering hadden dan Nederlandse. Wél hing voor de Turkse leerlingen hoge zelfwaardering samen met hogere prestaties in begrijpend lezen. Zij suggereren echter een invloed in andere richting dan veelal wordt aangenomen, namelijk van schoolvorderingen op de zelfwaardering.

Op het gebied van de *leesvaardigheid* in T2 is in het buitenland vrij veel onderzoek gedaan naar de invloed van tweetalig onderwijs. Een gunstige invloed van tweetalig onderwijs lijkt aannemelijk (Willig, 1985). Ook curriculumkenmerken (Williams, 1979), de houding van de leerkracht (Good & Brophy, 1974) en leerlingkenmerken, onder andere de mondelinge taalvaardigheid in T2 (Goodman & Goodman, 1978) bepalen mede het succes in het leren lezen.

In Nederland is weinig onderzoek verricht

naar de invloed van extra-linguïstische factoren op de leesvaardigheid in het Nederlands als tweede taal. Wijnstra (1985) vond geen aanwijzingen voor een systematisch verband tussen de scores voor technisch en begrijpend lezen van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen en het percentage NNT-leerlingen op school. Voor Turkse en Marokkaanse leerlingen daarentegen was er wel verband tussen dat percentage en de scores voor begrijpend lezen: leerlingen op scholen met minder dan 50% NNT-leerlingen presteerden significant beter dan leerlingen op scholen met meer dan 50% NNT-leerlingen. Verhoeven (1987) toonde voor Nederlandse leesvaardigheid van Turkse kinderen in de derde en vierde groep samenhangen aan met mondelinge vaardigheid in de tweede taal. Daarnaast vertoonde vanaf de vierde groep de sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen een aanzienlijke samenhang met de Nederlandse leesvaardigheid.

De studies naar de invloed van extra-linguïstische factoren op tweede-taalverwerving hebben gemeen dat de gevonden correlaties meestal laag zijn en dat de verklaarde variantie gering is (Van Boeschoten, Verhoeven & Vermeer, 1986).

In het hier gerapporteerde onderzoek staat de rol van het onderwijs centraal. Ons doel is inzicht te krijgen in de samenhang tussen kenmerken van het onderwijs en leesprestaties in de tweede taal. Hoewel kenmerken van het onderwijs centraal staan, blijft de mogelijke invloed van factoren buiten het onderwijs niet buiten beschouwing. In het onderzoek zijn ook kenmerken van de leerlingen en hun achtergrond betrokken. We onderscheiden dus twee groepen variabelen: *onderwijskenmerken*, waartoe we alle variabelen rekenen die met de school, de leerkracht, de klas of klasgenoten te maken hebben en *leerling- en achtergrondkenmerken*, waartoe we de variabelen rekenen die op de leerlingen zelf of op personen en omstandigheden in hun omgeving betrekking hebben. In dit artikel behandelen we de volgende vragen:

1. Welke samenhangen vertonen de prestaties bij het aanvankelijk lezen in het Nederlands van allochtone leerlingen die minstens vanaf hun tweede levensjaar in Nederland verblijven, met kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergrond?
2. In welke mate kunnen deze prestaties voor-

seld worden op basis van kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergrond?

Ons onderzoek heeft een verkennend en beschrijvend karakter. Wij toetsen geen hypothesen of theorieën omtrent factoren die op de leesvaardigheid in een tweede taal van invloed zijn. Wel proberen we in onze keuze van variabelen aan te sluiten bij de hierboven besproken studies. Een andere beperking van ons onderzoek ligt in de methode van dataverzameling. De gegevens over kenmerken van het onderwijs, de leerlingen en hun achtergronden zijn verzameld met behulp van schriftelijke vragenlijsten. Bepaalde variabelen laten zich op deze wijze beter meten dan andere. Uit onderzoek is bij voorbeeld bekend dat de tijdbesteding van leerkrachten met schriftelijke bevraging maar beperkt betrouwbaar gemeten kan worden (Otter, 1987; De Gloppe, 1988).

2 Onderzoeksopzet

Steekproef

Een steekproef van 478 scholen met één of meer allochtone leerlingen werd aangeschreven. De steekproef was ongestratificeerd. Van de scholen was niet bekend in welke groep de allochtone leerlingen zich bevonden en van welke nationaliteit zij waren. Er waren 153 scholen die niet reageerden. 196 scholen konden niet deelnemen omdat ze geen NNT-leerlingen in de derde groep hadden. Door 71 scholen is om andere redenen geen medewerking verleend. De leerkrachten van 62 derde groepen (58 scholen) waren tot medewerking bereid. Van de NNT-leerlingen uit deze groepen zijn de toenmalige reguliere kleuterleerkrachten benaderd en, wanneer dit van toepassing bleek te zijn, ook de speciale leerkrachten. (De reguliere kleuterleerkracht is degene die een eigen klas heeft en daar het grootste deel van de tijd verantwoordelijk voor is. De speciale leerkracht heeft geen eigen klas, maar geeft extra lessen aan diverse kinderen uit diverse klassen. In ons geval ging het om extra lessen Nederlands aan de NNT-kinderen, vaak NNT-les genoemd. Lang niet iedere NNT-kleuter had NNT-les gehad op de kleuterschool.)

De NNT-kinderen (of hun ouders) moesten afkomstig zijn uit mediterrane landen. Boven-

dien dienden zij minstens vanaf hun tweede levensjaar in Nederland te verblijven en de hele kleuterschool doorlopen te hebben. Niet alle NNT-kinderen uit de 62 derde groepen voldeden aan deze eisen. Daarnaast bleken de groepen leerlingen die niet uit Turkije of Marokko kwamen, te klein te zijn voor gebruik in de analyses. In de steekproef bevonden zich 151 leerlingen die aan de gestelde eisen voldeden. Voor 132 van deze leerlingen verkregen we de vragenlijstgegevens van de leerkracht van de derde groep. Van de kleuterleerkrachten en de speciale leerkrachten zijn voor respectievelijk 92 en 63 leerlingen gegevens teruggekomen en gebruikt. Wanneer twee kleuterleerkrachten een vragenlijst over hetzelfde NNT-kind ingevuld hadden, is alleen de lijst die het meest recente kleuterschooljaar betrof, verwerkt. Ook de vragenlijsten over NNT-kinderen die niet aan de door ons gestelde eis van verblijfsduur voldeden, of uit een ander mediterraan land dan Turkije en Marokko afkomstig waren, zijn niet gebruikt. In Tabel 1 laten we zien voor hoeveel leerlingen uit de drie taalgroepen we over vragenlijstgegevens beschikken.

Tabel 1 *Overzicht van het aantal leerlingen waarover vragenlijstgegevens verkregen zijn (T = Turks; M = Marokkaans; B = Berber)*

Vragenlijst	Aantal leerlingen			
	T	M	B	Totaal
Leerkracht van de derde groep	55	57	20	132
Reguliere kleuterleerkracht	39	38	15	92
Speciale kleuterleerkracht	23	31	9	63

Instrumentatie

Het succes in aanvankelijk lezen in het Nederlands is gemeten met behulp van twee Cito-toetsen: de toets Technisch Lezen 1A en de toets Lees en Begrijp 1B. De eerste toets gaat na in hoeverre kinderen het ontsleutelen van woorden die bestaan uit een medeklinker, een klinker en een medeklinker, beheersen. Deze toets wordt doorgaans na 4 maanden leesonderwijs afgenomen (Verhoeven, 1980). In de tweede toets gaat het om begrijpend lezen, waarbij niet meer het technisch aspect van het lezen maar het begrip van het gelezene centraal staat. Deze toets wordt meestal na één jaar leesonderwijs afgenomen (Van der Schoot, 1980). De toets voor technisch lezen is in de tweede helft van januari 1985 afgeno-

men, die voor begrijpend lezen in de periode eind april/mei 1985. De betrouwbaarheid van de toetsen bleek hoog te zijn. Er werden nauwelijks aanwijzingen gevonden voor statistische bias in de toetsen (Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989).

De onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken zijn onderzocht met behulp van schriftelijke vragenlijsten die aan de leerkrachten zijn voorgelegd. Er zijn drie vragenlijsten gebruikt: één voor de leerkracht van de derde groep, één voor de toenmalige reguliere kleuterleerkracht en (indien van toepassing) één voor de toenmalige speciale leerkracht. Elk van de drie vragenlijsten bestond uit twee onderdelen: een algemeen deel over de school, de leerkracht en de onderwijsaanpak en een specifiek deel over iedere NNT-leerling.

De variabelen waarover vragen zijn gesteld, zijn voor de analyses gegroepeerd in blokken van inhoudelijk verwante variabelen. De meeste vragen zijn gesteld met betrekking tot de *onderwijskenmerken*. Een deel ervan betrof kenmerken van de klas- en schoolgenootjes: het percentage NNT-leerlingen in de klas en op school en de leeftijdssamenstelling van de kleutergroep. Op schoolniveau zijn vragen gesteld over de ervaring van de school met NNT-leerlingen, de doelstellingen in speel- en schoolwerkplan, de faciliteiten voor onderwijs aan NNT-leerlingen en de aanwezigheid van opvang voor NNT-leerlingen. Een andere groep vragen was gericht op de ervaring van de leerkrachten, hun scholing in verband met het onderwijs aan NNT-leerlingen en hun houding ten opzichte van het onderwijs aan NNT-leerlingen. Wat de kenmerken van het onderwijs zelf betrof, zijn vragen gesteld over de intensiteit van het onderwijs, de aanpak van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs, de frequentie en wijze van verbeteren, de organisatie van het taal- en leesonderwijs, de hoeveelheid leesonderwijs, de acceptatie door klasgenoten en de aandacht die de leerkracht aan cultuurverschillen besteedt. Ten slotte zijn er vragen gesteld over bijzondere vormen van onderwijs, en wel over de soorten extra onderwijs aan NNT-kinderen en over diverse kenmerken van de speciale lessen Nederlands aan de NNT-kinderen.

De vragen over *de leerlingen en hun achtergrond* betroffen: de taalachtergrond van de leerling, de mondelinge taalvaardigheid en het taalgebruik van de leerling en diens familiele-

den, de culturele oriëntatie en de buitenschoolse taalcontacten van de leerling, de taalcontacten van de leerling op school, het affectief gedrag van de leerling, de betrokkenheid van de ouders bij ouderactiviteiten op school en ten slotte de hoeveelheid allochtonen in de schoolomgeving.

3 Samenhangen tussen leesprestaties en kenmerken van het onderwijs

Percentage NNT-leerlingen

In Tabel 2 zijn de correlaties tussen de leesprestaties en het percentage NNT-leerlingen weergegeven. Voor technisch lezen komen de meeste correlaties overeen met de resultaten uit ander onderzoek: hogere percentages NNT-leerlingen in de klas en op school gaan samen met lagere leesprestaties. De samenhangen zijn overigens zwak te noemen. Voor begrijpend lezen zijn de correlaties lager dan voor technisch lezen.

Tabel 2 *Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en percentages NNT-leerlingen*

% NNT-leerlingen	TL	N	BL	N
In de kleutergroep	-.19	71	-.07	66
Op de hele kleuterschool	-.28	74	-.22	70
In de derde groep	-.24	149	-.17	143
Op de hele lagere school	-.16	112	-.09	106

Leeftijdssamenstelling van de kleutergroep

Nagegaan is of de kleutergroepen homogeen qua leeftijdssamenstelling waren of heterogeen. Dit kenmerk vertoont geen samenhang met de leesprestaties in de derde groep.

Ervaring van de school met NNT-leerlingen

In Tabel 3 zijn de correlaties tussen de leesprestaties en het aantal jaren ervaring van de school met onderwijs aan NNT-kinderen weergegeven. De ervaring van de lagere school blijkt niet samen te hangen met de leesprestaties; de ervaring van de kleuterschool hangt zeer zwak negatief samen. Opvallend is de negatieve samenhang tussen het aantal jaren speciale lessen en de leesprestaties.

Doelstellingen in speel- en schoolwerkplan

Acht variabelen hebben betrekking op de aanwezigheid in het speel- of schoolwerkplan van doelstellingen met betrekking tot het on-

Tabel 3 *Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en ervaring van de school met onderwijs aan NNT-leerlingen*

Jaren ervaring	TL	N	BL	N
Kleuterschool				
Met mediterrane lln.	-.21	92	-.29	87
Met niet-medit. lln.	-.04	65	-.14	61
Met speciale lessen				
voor mediterrane lln.	-.34	47	-.31	45
voor niet-medit. lln.	-.45	25	-.41	25
Lagere school				
Met mediterrane lln.	.02	128	-.08	122
Met niet-medit. lln.	.05	119	.09	113

derwijs aan NNT-kinderen. De samenhangen tussen deze variabelen en de leesprestaties blijven verwaarloosbaar klein.

Faciliteiten voor onderwijs aan NNT-leerlingen

Acht variabelen hebben betrekking op de aanwezigheid en het gebruik van extra faciliteiten voor het onderwijs aan NNT-kinderen op de kleuterschool of op de lagere school. Ook de samenhangen tussen deze variabelen en de leesprestaties blijken verwaarloosbaar klein.

Opvang van NNT-leerlingen

De aanwezigheid van opvangmogelijkheden voor 0- tot 4-jarige NNT-kinderen op de kleuterschool blijkt zwak negatief samen te hangen met de scores voor technisch lezen ($r = -.25$, $N = 149$). De aanwezigheid van opvangmogelijkheden op de lagere school vertoont een verwaarloosbare samenhang met de leesprestaties.

Ervaring van de leerkrachten

De leesprestaties blijken niet of nauwelijks samen te hangen met het aantal jaren ervaring van de kleuterleerkracht en de leerkracht van de derde groep; dit geldt zowel voor hun ervaringsjaren in het algemeen als voor hun ervaring met het onderwijs aan NNT-leerlingen. Voor de speciale leerkrachten hangt het aantal jaren ervaring met mediterrane en niet-mediterrane leerlingen in het kleuteronderwijs zwak negatief samen met de prestaties voor technisch lezen ($r = -.26$ respectievelijk $-.31$ bij $N = 58$).

Scholing van de leerkrachten i.v.m. het onderwijs aan NNT-leerlingen

Aan iedere leerkracht zijn twaalf vragen gesteld over de scholing in verband met het onderwijs aan NNT-kinderen. De mate waarin leerkrachten van de derde groep geschoold zijn, hangt niet samen met de leesprestaties. Ook voor de kleuterkrachten en de speciale leerkrachten zijn de meeste samenhangen verwaarloosbaar. Voor zover er van enige samenhang sprake is, zijn de correlaties meestal negatief.

Houding van de leerkrachten t.o.v. het onderwijs aan NNT-kinderen

Aan iedere leerkracht zijn twaalf vragen gesteld over hun houding ten opzichte van het onderwijs aan NNT-kinderen. Opnieuw vertonen de meeste variabelen een verwaarloosbare samenhang met de leesprestaties. In gevallen waarin wel enige samenhang bestaat, zijn de correlaties wisselend positief en negatief en daardoor moeilijk interpreteerbaar.

Intensiteit van het onderwijs

Aan de leerkrachten is een groot aantal vragen gesteld over de intensiteit van het mondelinge en, voor zover van toepassing, het schriftelijke taalvaardigheidsonderwijs. De vragen hadden betrekking op de frequentie van en de nadruk op uiteenlopende onderwijsactiviteiten. Het overgrote deel van de 44 variabelen hangt niet of nauwelijks samen met de leesprestaties. Alleen de hoeveelheid speciale lessen Nederlands en de hoeveelheid extra aandacht voor mondelinge taalactiviteiten in het kleuteronderwijs vertonen een zwakke, negatieve samenhang met de leesprestaties.

Aanpak van het mondelinge taalvaardigheids-onderwijs

Over de wijze waarop vorm gegeven wordt aan het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs zijn, verdeeld over de drie groepen leerkrachten, in totaal 58 vragen gesteld. De vragen betroffen bij voorbeeld de mate waarin de leerkracht haar taalgebruik aanpaste en de manier waarop het Nederlands geoefend werd met de kinderen. De aanpak van de kleuterleerkracht en van de leerkracht van de derde groep hangen niet samen met de leesprestaties. Voor het onderwijs van de speciale leerkracht zijn wel enkele samenhangen gevonden. Deze waren echter zwak en bovendien, door de

negatieve correlatie, meestal slecht te interpreteren.

Organisatie van het taal- en leesonderwijs

Aan de leerkrachten van de derde groep is gevraagd naar de wijze waarop het taalonderwijs en het leesonderwijs in hun klas georganiseerd is. Het cursorisch dan wel thematisch karakter van het taal- en leesonderwijs en het klassikaal dan wel individueel karakter van het leesonderwijs blijken niet samen te hangen met de leesprestaties van de NNT-kinderen.

De hoeveelheid leesonderwijs aan de NNT-kinderen

De leerkrachten van de derde groep hebben vermeld hoeveel weken leesonderwijs hun leerlingen tot het moment van toetsafname genoten hebben en welke onderdelen van het leesonderwijs afgerond waren op het moment van de toetsafname. Géén van deze variabelen blijkt met de leesprestaties samen te hangen.

De frequentie en wijze van verbeteren

Aan iedere leerkracht zijn vijf vragen gesteld over de frequentie waarmee de leerkracht het Nederlands van de NNT-kinderen verbetert en vijf vragen over de wijze waarop zij dat meestal doet. Voor deze variabelen is geen samenhang met de leesprestaties gevonden.

Acceptatie door klasgenoten en aandacht voor cultuurverschillen

De kleuterleerkrachten en de leerkrachten van de derde groep is gevraagd naar de mate waarin de klasgenoten elkaar accepteren en naar de wijze waarop de leerkracht aandacht besteedt aan cultuurverschillen tussen haar leerlingen. Ook deze variabelen vertonen geen of nauwelijks samenhang met de leesprestaties.

Extra onderwijs aan NNT-kinderen

Over vormen van extra onderwijs aan de NNT-kinderen zijn twaalf vragen gesteld, deels aan de kleuterleerkracht en deels aan de leerkracht van de derde groep. De meeste variabelen blijken niet met de leesprestaties samen te hangen. Enkele variabelen hangen zwak samen met de leesprestaties: de aanwezigheid van speciale lessen Nederlands op de kleuter- en op de lagere school hangt net als de hoeveelheid speciale lessen negatief samen met de leesprestaties. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van 'remedial teaching' op de lagere school.

Kenmerken van de speciale lessen Nederlands

De speciale leerkrachten hebben vragen beantwoord over de ruimte waar zij hun lessen geven, de doelen van hun lessen, het overleg dat zij hebben met de reguliere kleuterleerkrachten en de samenstelling van de groepjes waaraan zij hun lessen geven. Géén van deze variabelen blijkt samen te hangen met de leesprestaties in de derde groep.

Samenvatting

De meeste onderwijskenmerken hangen niet of nauwelijks samen met de leesprestaties van de leerlingen. Een aantal kenmerken vertoont een zwakke negatieve samenhang die tegengesteld is aan wat redelijkerwijs verwacht mag worden. Het gaat om kenmerken die te maken hebben met de ervaring van scholen en leerkrachten met het onderwijs aan NNT-leerlingen. Waarschijnlijk zijn deze samenhangen spurieus: een gevolg van de invloed van andere variabelen. Langdurige ervaring met en voorzieningen voor NNT-leerlingen zullen vooral te vinden zijn op scholen waar de achterstanden het grootst zijn: de scholen met veel NNT-leerlingen uit buurten met een hoog percentage allochtone bewoners. Het percentage NNT-leerlingen is het enige kenmerk dat een samenhang in de te verwachten richting vertoont: de variabele hangt zwak negatief samen met de leesprestaties.

4 *Samenhangen tussen leesprestaties en kenmerken van de leerlingen en hun achtergrond*

Taalachtergrond

In een eerder artikel (Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989) hebben wij verslag gedaan van de verschillen in leesprestaties tussen leerlingen van verschillende taalachtergronden. De prestaties van Turkse leerlingen bleken lager te zijn dan die van de Marokkaanse en de Berber leerlingen. Deze verschillen tussen de groepen zijn in Tabel 4 met behulp van 'dummy'-variabelen in produkt-moment correlaties uitgedrukt; op iedere dummy-variabele hebben de leerlingen van de betreffende taalgroep de score 1 en de overige leerlingen de score 0.

Mondelinge taalvaardigheid en taalgebruik

Aan de leerkrachten zijn vragen gesteld over de mondelinge taalvaardigheid van de leerlin-

Tabel 4 *Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en dummy-variabelen voor taalachtergrond*

Taalachtergrond	TL	N	BL	N
Turks	-.24	149	-.08	143
Marokkaans	.14	149	.00	143
Berber	.15	149	.10	143

gen en hun familie en over het gebruik van het Nederlands. De oordelen van de leerkrachten over de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen in de eigen taal hangen niet samen met de leesprestaties. De oordelen over de vaardigheid in en het gebruik van het Nederlands hangen wél samen met de leesprestaties. In Tabel 5 zijn de correlaties van deze laatste variabelen met de leesprestaties weergegeven. De samenhangen met de leesprestaties zijn positief en over het algemeen zwak tot matig te noemen.

Tabel 5 *Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en taalvaardigheid en taalgebruik van de leerlingen en hun familie zoals beoordeeld door de kleuterleerkracht (KLK) en de leerkracht van groep 3 (LK3)*

Taalvaardigheid en taalgebruik	TL	N	BL	N
Mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands				
van het kind KLK	.35	89	.41	84
van het kind LK3	.27	120	.33	115
van de familie KLK	.23	64	.31	60
van de familie LK3	.13	86	.27	83
Gebruik van het Nederlands in gezinscontacten				
kind met anderen KLK	.42	67	.28	64
kind met anderen LK3	.30	81	.21	79

Culturele oriëntatie en buitenschoolse taalcontacten

Achttien vragen betroffen de buitenschoolse contacten van de leerlingen met Nederlandstalige en anderstalige kinderen, de frequentie van het kijken naar Nederlandstalige televisieprogramma's en de mate waarin de leerlingen georiënteerd zijn op de Nederlandse cultuur of de cultuur van het land van herkomst. De meeste variabelen hangen niet of nauwelijks samen met de leesprestaties.

Taalcontacten op school

Aan alle leerkrachten zijn vragen gesteld over de deelname aan de activiteiten in de klas en over de contacten die de NNT-leerlingen op school hebben met Nederlandse en met allochtone klasgenoten. In het laatste geval is tevens gevraagd naar de taal waarin die contacten plaatsvonden. De taalcontacten op school, zoals opgegeven door de leerkrachten van de derde groep en van de kleutergroep, hangen in de meeste gevallen niet samen met de leesprestaties. Alleen de antwoorden van de speciale leerkrachten vertonen een consistente, zwakke, positieve samenhang met de prestaties op de toets voor begrijpend lezen.

Affectief gedrag

Wij stelden 23 vragen over het affectief gedrag van de leerlingen op school. De vraag was meestal hoe leuk de leerlingen bepaalde schoolactiviteiten vonden. Enkele vragen hadden betrekking op de verlegenheid van de leerlingen. In ongeveer de helft van de gevallen hangen deze variabelen zwak positief samen met de leesprestaties. Voor technisch lezen is de mediane samenhang met de 23 variabelen .14; voor begrijpend lezen .16.

Betrokkenheid van de ouders bij ouderactiviteiten op school

De mate waarin de ouders betrokken zijn bij ouderactiviteiten die de school organiseert, hangt niet samen met de leesprestaties van de leerlingen.

Hoeveelheid allochtone bewoners in de schoolomgeving

De leerkrachten van de derde groep en van de kleutergroep is gevraagd een indicatie te geven van de hoeveelheid allochtone bewoners in de wijk waarin respectievelijk de lagere en de kleuterschool staat. Deze variabelen hangen blijkens Tabel 6 matig negatief met de leesprestaties samen.

Tabel 6 Produkt-moment correlaties tussen scores voor technisch lezen (TL) en begrijpend lezen (BL) en de hoeveelheid allochtonen in de schoolwijk

Hoeveelheid allochtonen	TL	N	BL	N
In de wijk van de kleuterschool	-.33	67	-.27	64
In de wijk van de lagere school	-.33	111	-.19	106

Samenvatting

Een aantal van de kenmerken van de leerlingen en hun achtergronden hangen samen met de leesprestaties: de taalachtergrond, de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen en van hun familie en het taalgebruik in de familie, en de hoeveelheid allochtone bewoners in de schoolwijk. De culturele oriëntatie van de leerlingen, de binnenschoolse en de buitenschoolse contacten van de leerlingen en de betrokkenheid van de ouders bij schoolactiviteiten hangen niet of nauwelijks samen met de leesprestaties.

5 De voorspelling van de leesprestaties

Ter voorspelling van de leesprestaties zijn variabelen geselecteerd. Daarbij zijn drie criteria aangelegd. *De variabelen dienen substantieel samen te hangen met de leesprestaties*: de absolute waarde van de produkt-moment correlatie met de leesprestaties dient tenminste .20 te zijn. *De samenhang met de leesprestaties dient interpreteerbaar te zijn*: die variabelen waarvan in het voorafgaande aangenomen is dat de samenhang met de leesprestaties spurieus is, zijn niet gebruikt voor de voorspelling. De variabelen die het affectief gedrag operationaliseren zijn evenmin gebruikt omdat hun status als predictor onzeker is. Het affectief gedrag kan zeker ook als resultaat van de leesprestaties opgevat worden. *De samenhang dient op een voldoende groot aantal waarnemingen gebaseerd te zijn*. De antwoorden van de speciale leerkrachten op de vragen naar taalcontacten op school zijn daarom niet gebruikt. Voor de voorspelling van de prestaties op de toetsen voor technisch en begrijpend lezen zijn de volgende predictoren gebruikt: de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de leerling, de Nederlandse taalvaardigheid en het taalgebruik in de familie en het percentage allochtone leerlingen op de kleuterschool en op de lagere school. Deze laatste twee variabelen zijn ieder een gemiddelde over twee variabelen: het percentage in de klas of groep en het percentage op school (zie Tabel 2). Bij de voorspelling van de scores voor begrijpend lezen is bovendien de toetscore voor technisch lezen betrokken. In Tabel 7 zijn de resultaten van de uitgevoerde regressie-analyses samengevat.

Uit de tabel blijkt dat de afzonderlijke groe-

pen variabelen maar een beperkt deel van de variantie in de toetsscores voor technisch lezen verklaren: tussen 6% en 19%. Te zamen verklaren de variabelen 31% van de variantie bij technisch lezen. Een belangrijk deel van de prestatieverschillen bij technisch lezen kan derhalve niet voorspeld worden vanuit de beschikbare variabelen. Bij begrijpend lezen kan vanuit de afzonderlijke groepen variabelen tussen 1% en 29% van de variantie in de toetsscores verklaard worden. De toetsscore voor technisch lezen is de sterkste afzonderlijke pre-

dictor. Te zamen verklaren de variabelen bijna de helft van de variantie: 46%.

6 Discussie

Uit het voorafgaande is gebleken dat variabelen die te maken hebben met kenmerken van het onderwijs niet of nauwelijks samenhangen met de leesprestaties van de allochtone leerlingen uit groep drie. De aanpak en intensiteit van het mondeling en schriftelijk taalvaardigheidsonderwijs, zoals gemeten met de vragenlijsten voor de leerkrachten, lijken nauwelijks gerelateerd aan prestatieverschillen. Deze conclusie komt overeen met bevindingen van De Bot, Buster en Janssen-Van Dieten (1985) en met de resultaten van onderzoek dat gericht is op de taalleerprestaties van Nederlandstalige leerlingen (De Glopper, 1987; Blok & Eiting, 1988). Een duidelijker samenhang met de prestaties vertonen variabelen die de leerlingen en hun achtergrond betreffen. Ook deze algemene conclusie komt overeen met het eerder aangehaalde onderzoek.

Met betrekking tot afzonderlijke variabelen corresponderen onze bevindingen met resultaten uit ander onderzoek. Verhoeven (1987) constateerde eveneens een samenhang tussen leesprestaties en de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen. Het door ons gevonden verband tussen de leesprestaties en de taalvaardigheid van en het taalgebruik in de familie komt overeen met bevindingen van Vermeer (1986). Wat betreft de correlatie tussen leesprestaties en het percentage allochtonen op school kunnen wij wijzen op de overeenkomstige resultaten van Wijnstra (1985). De conclusies over de samenhang tussen leesprestaties en taalachtergrond stemmen overeen met gegevens over de mondelinge taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1986).

De toetsscores voor technisch lezen kunnen slechts voor een beperkt deel voorspeld worden vanuit de kenmerken van de leerlingen en hun achtergrond: 69% van de variantie blijft onverklaard. Wij veronderstellen dat nog een belangrijk deel van de prestatieverschillen voorspeld zou kunnen worden vanuit variabelen die in het onderhavige onderzoek niet gemeten zijn. Om er twee te noemen: het opleidings- en beroepsniveau van de ouders van de leerlingen en het leervermogen van de leerlin-

Table 7 *Voorspelling van de prestaties voor technisch lezen en begrijpend lezen: multiële correlatie (R) en verklaarde variantie (R²) voor afzonderlijke groepen predictoren en voor alle predictoren te zamen*

Predictoren	Techn. lezen		Begr. lezen	
	R	R ²	R	R ²
Technische leesvaardigheid	nvt	nvt	.53	.29
Mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van het kind KKK van het kind LK3	.37	.14	.44	.20
Mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van de familie KKK van de familie LK3 + Gebruik van het Nederlands in gezinscontacten kind met anderen KKK kind met anderen LK3	.44	.19	.39	.15
Percentage allochtone leerlingen op de kleuterschool op de lagere school	.32	.10	.16	.03
Percentage allochtone bewoners in de wijk van de kleuterschool in de wijk van de lagere school	.36	.13	.27	.07
Taalachtergrond Turks Marokkaans Berber	.25	.06	.11	.01
Alle predictoren te zamen	.56	.31	.68	.46

gen. De toetsscores voor begrijpend lezen kunnen wel voor een groter deel voorspeld worden: er blijft hier 54% van de variantie onverklaard. Aan deze voorspelling levert de toetsscore voor technisch lezen een belangrijke bijdrage, hetgeen in verband gebracht kan worden met onze opmerking over het leervermogen van de leerlingen. Dit vermogen zal door de scores voor technisch lezen zeker ten dele meegemeten worden.

Bij onze resultaten willen wij een aantal kanttekeningen plaatsen. Ten eerste moet gewaarschuwd worden tegen de interpretatie dat het onderwijsaanbod niet van invloed is op de leesprestaties van de allochtone leerlingen. De opzet van ons onderzoek laat zulke conclusies niet toe. Alle observaties zijn op slechts één moment verzameld. Voor de leesprestaties beschikken we niet over een voor- en nameting en voor de onderwijskenmerken ontbreken procesregistraties. Voor causale interpretaties over de invloed van het onderwijsaanbod zijn vergaande aanvullende veronderstellingen nodig. Zulke veronderstellingen zouden bij voorbeeld betrekking moeten hebben op de variatie in het onderwijsaanbod. We zouden moeten aannemen dat er voldoende variatie in het aanbod aanwezig is om eventuele effecten op de leerprestaties te veroorzaken. Het is maar de vraag of de variatie in de aanpak van het aanvankelijk leesonderwijs dusdanig groot is. We zouden verder moeten aannemen dat we met de gebruikte vragenlijsten de aanwezige variatie in het onderwijsaanbod goed gemeten hebben. Ook hieraan kan getwijfeld worden; uit onderzoek van Otter (1987) blijkt dat vragenlijsten onnauwkeurige metingen van de tijdbesteding van leerkrachten kunnen opleveren. Voor een beter inzicht in de effecten van onderwijskenmerken lijken andere methoden dan die van het schriftelijke survey-onderzoek nodig.

Onze resultaten laten wel belangwekkende samenhangen zien, die nader onderzoek verdienen. De gegevens suggereren bij voorbeeld dat de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen en de taalvaardigheid van en het taalgebruik in de familie van belang zijn voor de leesvaardigheid. Aan de geconstateerde samenhang willen wij vooralsnog geen causale interpretatie verbinden; daarvoor is nader onderzoek nodig, waarin voor interveniërende variabelen (zoals het leervermogen van de leerlingen) gecontroleerd wordt. Toch lijkt

ons een effect van de mondelinge taalvaardigheid wel waarschijnlijk. Het lijkt ons bovendien aannemelijk dat onze gegevens een onderschatting opleveren van de samenhang tussen de mondelinge taalvaardigheid en de leesprestaties; de kwaliteit van de meting van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen in het onderhavige onderzoek laat zeker te wensen over. Hetzelfde geldt in sterkere mate ook voor de meting van de taalvaardigheid en het taalgebruik in de familie. Van metingen met een hogere betrouwbaarheid en validiteit mogen sterkere samenhangen met de leesvaardigheid verwacht worden. Als ons vermoeden over het belang van de mondelinge taalvaardigheid juist is, onderstreept dat het belang dat de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands heeft voor de leerprestatie van allochtone leerlingen.

Ten slotte moeten enkele opmerkingen gemaakt worden over de samenhang tussen het percentage allochtone leerlingen op school en het percentage allochtone bewoners in de schoolwijk. Het percentage allochtonen is ons inziens een 'oppervlakte-kenmerk' waaronder allerlei andere variabelen schuil gaan. Een hoger percentage allochtonen zal bij voorbeeld meestal samengaan met een gemiddeld lager niveau van opleiding en beroep van de ouders. Met een hoger percentage allochtone leerlingen hangen ook kenmerken van het onderwijsaanbod samen: Damhuis (1988) constateert dat kwantitatieve en kwalitatieve kenmerken van het taalaanbod in kleutergroepen samenhangen met het percentage allochtone leerlingen. In onze gegevens valt verder een onmiskenbaar verband te constateren tussen het percentage allochtone leerlingen en de leesprestaties van hun Nederlandse klasgenoten. De produkt-moment correlatie tussen de toetsscores voor technisch lezen van de allochtone leerlingen en de gemiddelde prestaties van hun Nederlandse klasgenoten bedraagt .53; voor begrijpend lezen bedraagt de samenhang .35. Het niveau van klassen met veel allochtone leerlingen is dus over de hele linie lager. Bij beleidsmaatregelen dient de aandacht ons inziens niet louter op het percentage allochtonen gericht te zijn, maar veelmeer op de daarachter liggende factoren die met de maatschappelijke positie en het onderwijsaanbod verband houden.

- Adler, M. K., *Collective and individual bilingualism*. Hamburg: Helmut Buske, 1977.
- Anglejan, A. d', Language learning in and out of classrooms. In: J. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley: Newbury House, 1978.
- Appel, R., *Immigrant Children Learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1984.
- Boers, M., L. van den Bosch & L. Verhoeven, Taal-aanbod en culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1987, 9, 166-180.
- Boeschoten, R. van, L. Verhoeven & A. Vermeer, De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In: R. Appel (red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1986, 44-66.
- Blok, H. & M. H. Eiting, Openbare en bijzondere lagere scholen vergeleken op de taalvaardigheid van hun zesdeklassers. *Mens en Maatschappij*, 1988, 63, 3, 260-276.
- Bot, K. de, A. Buster & A. Janssen-van Dichten, Educational Settings, Teaching Methods and Second Language Proficiency of Turkish and Moroccan Children. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris, 1985, 167-186.
- Damhuis, R., *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO, 1988.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & E. van Schooten, Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 158-171.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van de lagere scholen*. Nijmegen: ITS, 1983.
- Extra, G., Nederlands en toch geen moedertaal. Oratie KHT. In: *Tilburg Studies in Language and Literature*, 1982, 3, 37-61.
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1972.
- Gloppe, K. de, Schrijfsprestaties, schrijfonderwijs en achtergrondvariabelen. In: W. K. B. Hofstee (red.), *Evaluatiemethodologie*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987, 59-67.
- Gloppe, K. de, *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Good, T. L. & J. E. Brophy, Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 390-405.
- Goodman, K. & Y. Goodman, *Reading of American children whose language is a stable rural dialect of a language other than English*. ERIC Document Reproduction Service, ED 173 754, 1978.
- Klein, W. & N. Dittmar, *Developing Grammars: the acquisition of German Syntax by foreign workers*. Berlin: Springer-Verlag, 1979.
- Koot, W. & V. Tjon A Ten, Een slecht rapport voor de overheid; Surinaamse kinderen op de basisschool. *Intermediair*, 1982, 18 juni, 19-23.
- Lallemann, J. A., *Dutch Language Proficiency of Turkish Children Born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris, 1986.
- Meisel, J., H. Clahsen & M. Pienemann, On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 1981, 3, 2, 109-135.
- Otter, M. E., *Tijdsbesteding aan moedertaalonderwijs op vier manieren gemeten*. Amsterdam: SCO, 1987.
- Richards, J. C., Social factors, interlanguage, and language learning. *Language Learning*, 1972, 22, 159-188.
- Schoot, F. C. J. A. van der, *Handleiding Lees en Begrijp 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L. T. W., *Handleiding Technisch Lezen 1*. Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L. Th., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1987.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets voor allochtone kinderen. Handleiding*. Tilburg: Zwijssen, 1986.
- Verkuyten, M. & W. de Jong, Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 498-507.
- Vermeer, A., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, 1986.
- Williams, J. P., Reading instruction today. *American Psychologist*, 1979, 34, 917-922.
- Willig, A. C., A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 1985, 55, 269-317.
- WSTT: Werkgroep Strategieën in Tweede Taalverwerving. Het leren van het Nederlands door Turks-, Marokkaans- en Chineestalige kinderen. In: C. Snow (red.), *Buitenlandse kinderen op Nederlandse scholen*. Universiteit van Amsterdam: Publicaties van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap, 1977, nummer 16, 1-23.
- Wijnstra, J. M., Leesvaardigheid van Nederlandse en cumileerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.
- Curricula vitae*, zie: *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, p. 171.

Summary

Damhuis, R., K. de Glopper & E. van Schooten. 'Reading performance of immigrant workers' children in grade one and characteristics of instruction, pupils and their background.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 256-267.

This article contains the report of an exploratory study into the relations between the reading performance of immigrant workers' children in grade one and characteristics of instruction, of pupils and of their background. Characteristics of instruction (including teacher and school characteristics) do not appear to be related to reading outcomes. Performance does covary with variables concerning the pupils and their background: oral language ability in Dutch, proficiency in Dutch and language use in the family, the percentage of immigrant workers' children in school and the percentage of immigrant workers in the school environment and the linguistic background of the pupils.

Boekbespreking

Anne Kerkhoff, *Taalvaardigheid en schoolsucces*, Swets & Zeitlinger b.v., Amsterdam/Lisse, 1988, IV + 237 pag., f43,50, ISBN 90-265-0959 6.

In zijn dissertatie-onderzoek naar de rol die verschillen in thuistaal spelen tijdens de schoolloopbaan gaat Kerkhoff eerst uitvoerig in op het eerdere onderzoek naar ongelijkheid van kansen. Hij stelt dat al dat onderzoek nog maar weinig concreets heeft opgeleverd en dat het daarom geen wonder is dat allerlei maatregelen zoals compensatie-onderwijs weinig effect hebben gesorteerd. Beide stellingen zijn voor discussie vatbaar, hetgeen wordt bevestigd door een continue reeks van publikaties hierover. Maar dit terzijde. Het betekent wel dat Kerkhoff zijn onderzoek start vanuit een pessimistische positie.

In het tweede hoofdstuk bespreekt Kerkhoff de relatie tussen taalvaardigheid en onderwijskansen. Eerdere studies zouden hebben aangetoond dat dialectsprekers wel allerlei fouten maken in de standaardtaal die te wijten zijn aan interferenties, maar het aantal interferenties hangt niet of slechts zwak samen met de schoolprestaties. Hij besteedt ook uitvoerig aandacht aan de theorieën van Cummins: drempelhypothese, wederzijdse afhankelijkheid, theoretische letterwoorden als BICS, CALP en CUP, en ten slotte een model met twee dimensies betrekking hebbend op taalvaardigheden en kenmerken van taalsituaties. Cummins erkent dat hij eerst te weinig oog heeft gehad voor de sociale achtergrond van de leerlingen en blijft voortdurend bezig zijn ene theorie door een andere te vervangen. Ondanks al die veranderingen blijft Kerkhoffs voornaamste bezwaar dat al die theorieën te veel weg hebben van Bernsteins 'problematical work' met betrekking tot taalcodes. Bernsteins notie 'elaborated code', die vooral in de hogere milieus wordt gesproken en kinderen uit dat milieu een voorsprong geeft in het onderwijs, toont grote verwantschap met Cummins' "Cognitive Academic Language Proficiency" (CALP). Het geurt volgens hem te veel naar een deficiet-benadering. Het resultaat is dat Kerkhoff aan zijn studie begint zonder de rugsteun van veelbelovende tweede-taalverwervingstheorieën. Hij heeft nog wel enige hoop gevestigd op de causale werking van taalattituden en culturele oriëntaties.

Kerkhoff onderzoekt of er aan het einde van de basisschool verschillen in Nederlandse taalvaardig-

heid en schoolsucces bestaan tussen 40 autochtone leerlingen die de standaardtaal spreken, 81 allochtonen die thuis een Brabants dialect hebben geleerd en tussen uiteenlopende groepen allochtonen (19 Turken, 15 Marokkanen, 7 Molukkers, 6 Surinamers en 3 overigen). In het onderzoek worden alleen leerlingen betrokken die hun gehele schoolloopbaan in Nederland hebben doorgelopen. Ik wijs erop dat in vele andere onderzoeken ook korter in Nederland verblijvenden zijn onderzocht. De deelnemende leerlingen bezoeken allen scholen in saneringswijken. Voor elke onderzochte klas geldt dat tussen de 72 en 84 procent van de leerlingen afkomstig is uit de laagste sociaal-economische milieus. De leerlingen zitten in klassen met tussen de 17 en 49 procent allochtone leerlingen. De Molukkers zitten in een klas met 93 procent allochtonen. Voor de situatie van allochtonen is deze steekproef redelijk representatief. Dit geldt echter niet voor de autochtonen. Ook de relatief grote groep dialectsprekers maakt de samenstelling van de groep autochtonen nogal afwijkend van de doorsnee. Het is dus oppassen geblazen met het doen van generaliserende uitspraken naar aanleiding van dit onderzoek.

De meting van de afhankelijke variabelen, taalvaardigheid en schoolresultaten is zeer uitgebreid. De gehele groep ondergaat zeven schriftelijke taaltoetsen. Een iets kleinere groep doet nog eens vier schriftelijke taaltoetsen en één mondelinge. Bij een kleine steekproef worden ten slotte nog eens zes of zeven taaltoetsen afgenomen. Van de leerkrachten zijn de schoolkeuze-adviezen verkregen. Ook hebben zij de leerlingen naast de gewone rapportcijfers beoordelingen voor diverse aspecten van taalvaardigheid gegeven.

De verschillen in adviezen zijn in de verwachte richting, doch niet erg groot. Allochtonen worden wat vaker naar het l.b.o. verwezen en maar sporadisch naar havo/v.w.o. Vooral de Turken en Marokkanen krijgen veel l.b.o.-adviezen. Dit beeld komt ook uit andere studies naar voren. De Turkse en Marokkaanse leerlingen krijgen significant lagere cijfers voor de taal- en rekenvakken. Taal hangt binnen alle etnische groepen samen met milieu, rekenen echter niet. Opvallend is dat de taalprestaties van de groep 'Overigen', d.w.z. Surinamers, Molukkers en andere niet-Turkse en -Marokkaanse allochtonen, iets beter worden beoordeeld dan die van de dialectsprekers. Bij de rapportcijfers scoren zij zelfs hoger dan de standaardtaal sprekers. Die verschillen zijn overigens niet significant. Het enige verschil dat steevast significant is, is het verschil tussen Turken en Marokkanen en alle andere groepen.

De resultaten van de Cloze-toetsen, toetsen waarin willekeurig weggelaten woorden in een tekst moeten worden ingevuld, geven een iets ander beeld: laagste prestaties opnieuw voor de Turken en Marokkanen, dan gevolgd door de overige allochtonen, vervolgens de dialectsprekers. De 'standaard' autochtonen doen het het best. Zij scoren meer dan één standaarddeviatie hoger dan de Turken en de Marokkanen. Het blijkt heel goed mogelijk om met behulp van de rapportcijfers voor taal en rekenen en de score op Cloze-toetsen het schoolkeuze-advies te voorspellen. Deze drie gegevens nemen meer dan 70 procent van de variantie voor hun rekening binnen de categorieën allochtonen, dialect- en standaardtaal sprekers. Een vergelijking van toetscijfers, rapportcijfers en adviezen laat zien dat allochtonen bij wat lagere toetsresultaten dezelfde advies krijgen als niet-dialectspreekende autochtonen. De dialectsprekers worden, blijkens hun relatief wat lagere rapportcijfers, ondergewaardeerd.

Bij de woordenschatstest treedt eveneens het eerder genoemde patroon van scores op. Ook wanneer wordt gecorrigeerd voor milieu scores de Turkse en Marokkaanse leerlingen veel lager dan de beide groepen autochtonen. De overige allochtonen nemen een tussenpositie in. Deze test hangt sterk samen met rapportcijfers voor taal en de score op de Cloze-toetsen.

Kerckhoff laat duidelijk merken weinig vertrouwen te hebben in intelligentietests. Ook taaltoetsen die sterk lijken op verbale-intelligentietests, zoals woordenschatstests, hebben zijn voorkeur niet. De resultaten met allerlei alternatieve taaltoetsen en spontane schrijfofdrachten blijken echter minder betrouwbaar. Ze leveren ook weinig systematische correlatiepatronen op met de overige toets- en rapportcijfers, hetgeen ook hun validiteit ter discussie stelt. Deze extra toetsingen maken echter wel duidelijk dat allochtonen meer fouten maken dan autochtonen, maar dat het dezelfde soort fouten zijn en niet zozeer fouten die door een andere taalachtergrond moeten worden verklaard. Op grond hiervan concludeert de schrijver dat gevorderde tweede-taalleerders geen behoefte hebben aan afzonderlijke taalprogramma's, omdat hun taalproblemen niet uniek zijn. Wel dient het taalonderwijs, het gebruikte lesmateriaal en de opleiding voor docenten te worden verbeterd. Het verwerven van een grotere woordenschat verdient veel meer aandacht.

Ten slotte doet Kerckhoff nog uitgebreid onderzoek naar de attitudes van de allochtone en dialectspreekende kinderen tegenover het Nederlands en Nederlandssprekenden. Ze zijn zich duidelijk bewust van het grote prestige van het Nederlands. Hun houding tegenover het Nederlands is positief. Er is echter geen significante samenhang tussen taalattitude en hun vaardigheid in het Nederlands. De dialectsprekers hebben een meer complexe verhouding met hun eigen taal en het standaard-Nederlands.

Voor de geïnteresseerde lezer kan ik dit goed leesbare boek zeker aanbevelen, te meer daar het gebruik van taalkundige vaktaal beperkt is gebleven, zodat ook niet-linguïsten het betoog goed kunnen volgen en een dieper inzicht kunnen krijgen in de taalvaardigheid van allochtone leerlingen die al wat langer in Nederland verblijven.

M. J. de Jong

G. Kraayvanger, B. van Onna en J. Strauss (red.), *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden*. I.T.S., Nijmegen, 1988, 234 pag., f35,75, ISBN 90 6370 598 0.

Deze bundel bevat het verslag van een Duits-Nederlandse conferentie over het actuele thema arbeid, onderwijs en techniek die in 1987 in Nijmegen plaats vond. Het centrale aandachtspunt vormen de verschillen en overeenkomsten tussen het systeem van beroepsgerichte educatie in de twee landen, gerelateerd aan hun tewerkstellingssysteem en beider socio-economische resp. socio-culturele context. De conferentie had tot doel historische ontwikkelingen, actuele probleemstellingen en zich in de beroepsgerichte educatie aftekenende trends vanuit het perspectief van verschillende deeldisciplines te belichten aan de hand van de twee nationale systemen en zo vergelijkende probleemstellingen en inzichten te genereren, pag. 1 en 221. De redacteurs zijn zich bewust van de problemen die een dergelijke (brede) vergelijkende aanpak met zich meebrengt en spreken nadrukkelijk van een verkenning en eerste aanzet die hopelijk uitnodigt tot een meer systematisch en gericht vervolg.

Het initiatief tot de conferentie kwam voort uit het euregionale project 'Innovation in der Berufsbildung in Kleve und Nijmegen' van het Instituut voor Sociale Pedagogiek en Andragogie van de Katholieke Universiteit Nijmegen en het Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund. Er is hier sprake van internationalisering avant la lettre; het initiatief stamt namelijk van vóór de recentelijk ontstane internationaliserings-euforie die verband houdt met het magische jaartal 1992. Het is naar we gevoelig mogen aannemen een gevolg van het feit, dat één van de twee Nederlandse redacteurs enige tijd op het instituut in Dortmund gewerkt heeft. Internationalisering van het hoger onderwijs heeft dus zin! Ook de vertaalster Van Onna-Timmerbrink verdient in dit verband vermelding. Naast de twee voornoemde instituten verleenden het ITS en het ministerie van O. en W. hun medewerking aan de conferentie.

Het thema arbeid-onderwijs-techniek is onderverdeeld in acht globale deel-thema's. Elk daarvan wordt verkennend en inventariserend door achter-eenvolgens een Duitse en Nederlandse expert behandeld en wel primair gebaseerd op de situatie in, en onderzoeksgegevens uit, eigen land. Dit levert in de bundel bijgevolg zestien bijdragen op. Bij elk van de deel-thema's volstaan we in het vervolg van deze boekbespreking met het plaatsen van een enkele opmerking. De regie van de redacteurs was losjes. Ook van buiten de deelnemende instituten is gericht een aantal kopstukken gevraagd een bijdrage te leveren. Opvallend is hoeveel kennis er al vanuit diverse deeldisciplines binnen en rond één Nederlandse universiteit te verzamelen is. Aan het slot vatten de redacteurs de discussies samen die naar aanleiding van de 'dubbel-bijdragen' gevoerd zijn, en wel in de geest van de reeds gememoreerde doelstelling van de conferentie.

Minister Deetman verzorgde de opening. Ondanks een indirecte verwijzing naar de OSA-studie 'Intermediare voorzieningen' van de twee Nederlandse redacteurs uit de andragogische hoek blijft de grondtoon van zijn speech economistisch en management-sec-achtig van aard. Was een andragoog als E. C. H. Marx hier in de zeventiger jaren inhoudelijk niet al een stap verder dan de meeste 'bedrijfskundigen' en de commerciële adviesbureaus die thans voor en door onderwijs worden ingehuurd?

Stratman en Dodde beschrijven vervolgens het ontstaan en de ontwikkeling van de beroepsgerichte educatie in de volle breedte lopend van volletijd onderwijs tot en met bedrijfsopleidingen en wel vanuit socio-economisch perspectief. In zowel de opzet als de inhoud van hun artikelen komen de verschillen tussen de twee landen duidelijk tot uiting. Opvallend (en enigszins typerend voor de geschiedschrijving in ons land?) is, dat de ontstaansgeschiedenis van het leerlingwezen in ons land – als noodvoorziening in Drente – niet vermeld wordt.

Rolff en Kraayvanger/Van Onna gaan, primair vanuit socio-cultureel perspectief, in op de veranderingen in het begrip Bildung. Rolff, die zich met onder meer Klafki en Rauner in het kamp 'der Moderne' bevindt, breidt het aantal kenmerken van zijn elders reeds beschreven vernieuwd Bildungsbegrip hier met één uit (en neemt voorts stelling tegen een overtrokken accent op kwalificatie). Evenals Rauner is hij betrokken bij concrete projecten. De twee Nederlandse auteurs wijzen nadrukkelijk op verschillen met Duitsland, pag. 79-80. Hun inziens behoeven deze nog een nadere verklaring (zeker nu er sprake is van een tendens tot een zekere convergentie, M.S.).

Het derde thema betreft het vrouw-onvriendelijke karakter van vele vormen van beroepsgerichte educatie. Terecht wordt de inleidster-van-Duitse-zijde op de neiging vrouwen-zaken structureel te isoleren ('Vrouwen doen alleen vrouwen-zaken, zo ook op deze conferentie').

Bij het thema van algemeen onderwijs naar voltijd beroepsopleiding of leerlingstelsel en vervolgens naar het arbeidssysteem vestigt Strauss, met name op basis van cijfermateriaal, de aandacht op de veranderende positie van het duale systeem (veralgemenisering van het beroepsgerichte onderwijs en functieverlies van het duale systeem dat zo'n belangrijk onderdeel vormt van het onderwijssysteem in de bondsrepubliek). De tot dusver genomen corrigerende maatregelen blijken onvoldoende. Met name het bedrijfsleven (lees werkgevers) zou meer eensgezind en structureel op de gesignaleerde min of meer autonome ontwikkelingen en de notoire misstanden (regionale verschillen, etc.) moeten reageren. Strauss pleit voor meer publieke verantwoordelijkheid. Geurts en Hövels bepleiten voor Nederland een herleving van het 'beroep' als structurerend concept. Opvallend is, dat het politiek-strategisch motief van het bijzonder onderwijs bij het Nederlandse fenomeen kmbo niet genoemd wordt.

Rauner wijst op de mogelijkheden die de door nieuwe technieken gewijzigde verhouding tussen techniek, arbeid en kwalificatie biedt voor een meer mensgerichte vormgeving van de omstandigheden in de opleidings- en werksituatie. Hij vermeldt in dit verband onder meer de 'Neuordnung' in de beroepen in de sectoren elektro- en metaal-techniek alsmede de toepassing van de CNC en andere technologieën. Huygen attendeert ons het meest nadrukkelijk op het weer toenemen van het gewicht van (de buffer- en laboratorium-functie, M.S. van) de regio.

Lappe van Max Planck memoreert enkele uitkomsten van hun longitudinale studie over beroepsloopbanen van jongeren. Voor 'afgestudeerden' van het duale systeem blijken de voorwaarden voor een stabiele loopbaan, afhankelijk van de aard van de gevolgde opleiding, zeer uiteen te lopen (De wijze waarop beroepssocialisatie plaatsvindt en de legitimatie-problemen van het systeem als gevolg van de botsing tussen aanbod en vraag blijken in belangrijke mate bepalend). De twee Nederlandse inleiders wijzen op de verschuiving wat betreft accent van instrumenteel-technische naar sociaal-normatieve kwalificaties.

Grünwald en Kanselaar verzorgen het deel-thema mogelijkheden en grenzen van een innovatieve onderwijspolitiek. Een aantal maatregelen en projecten passeert hier de revue, bijv. enkele Modellversuche en beroepsprofielanalyse in de technische sector.

Als warming-up voor de slotdiscussie formuleerde een Duits-Nederlands duo enkele stellingen met betrekking tot nieuwe technologieën en beroepsgericht onderwijs.

Aan het slot volgt zoals reeds vermeld een samenvatting van de discussies van de hand van de redacteurs rond een drietal thema's, waarbij ruimschoots aan de doelstelling van de conferentie wordt voldaan.

Vorig jaar wezen ook wij in het juli/augustusnummer van dit tijdschrift (pag. 320-321) op een zekere convergentie tussen de ontwikkeling in en rond de beroepsgerichte educatie in ons land en in de BRD, alsmede op de wenselijkheid van meer samenwerking. Om een aantal redenen valt te overwegen de DDR bij een dergelijke samenwerking te betrekken. Vanuit Nijmegen en Groningen, waar op het terrein van de beroepsgerichte educatie langs diverse wegen (niet enkel universitaire!) reeds contacten met Duitsland worden onderhouden, zouden in samenspel met Den Haag en bijvoorbeeld het PCBB en/of

de SLO bilateraal dan wel via de EG, vormen van samenwerking geïntensiveerd kunnen worden. We denken hierbij met name aan het opstarten van inhoudelijke modelprojecten. Of is dit voor sommigen te weinig academisch en voor anderen te weinig concreet? Voor een dergelijke vrij onconventionele middle of the road benadering biedt de Nijmeegse conferentie bruikbare achtergrond-informatie en contacten.

M. Santema

Symposium 'Steun aan elkaar'

Op 20 oktober 1989 organiseert de sectie Toegepaste Sociale Psychologie van de Katholieke Universiteit Brabant in samenwerking met het I.V.A. een symposium met de titel 'Steun aan elkaar: social support bij kinderen en jeugdigen in kritieke situaties'. Het doel van het symposium is het begrip social support grondig te belichten en daarbij het belang van dit begrip te illustreren vanuit verschillende probleemsituaties van kinderen en jeugdigen.

Inlichtingen zijn verkrijgbaar bij het secretariaat sectie Sociale Psychologie, tel.: 013 - 662175 of 013 - 662192.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
14e jaargang, nr. 2, 1989

Opkomst en ondergang van de opvoeding? door J. Sturm

De dreigende teloorgang van de utopie in het opvoedingsdenken, door S. Miedema

De uitdaging van het post-modernisme, door M. Hellemans

De interesse van de outsider, door W. A. J. Meijer

De relatie tussen initiatie in traditie en de ontwikkeling van persoonlijke verantwoordelijkheid, door G. Snik

Persoonlijke verantwoordelijkheid als pedagogische basiswaarde aan het einde van de twintigste eeuw, door B. Levering en P. Smeyers

'Omdat ik wil dat het goede in mijn leven blijft voortbestaan'. Besprekingsartikel door J. Masschelein

Tijdschrift voor Ortopedagogiek
28e jaargang, nr. 4, 1989

Volgspot, door A. T. G. van Genneep

Tegen het licht gehouden: over de geldigheid van enige wijdverbreide opvattingen in de zwakzinnigzorg, door P. C. C. Duker

Kritiek der rede, door A. T. G. van Genneep

De oudere groepsleiding een probleem? door J. D. van der Ploeg

Effecten van een sociaal redzaamheidsprogramma voor zwakbegaafde jongeren, door J. K. Bleeker, H. T. van der Molen en D. T. van der Beek

Ontvangen boeken

Deraeck, G., *Levend leren*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, f 49,75.

Genneep, A. van, *De kwaliteit van het bestaan van de zwaksten in de samenleving*. Boom, Meppel, 1989, f 24,50.

Goorhuis-Brouwer, S. M. en G. H. A. de Boer, *Gezegd en gezwezen*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, f 29,-.

Lumer-Henneböle, B. & E. Nyssen, *Basisscholen in den Nederlanden*. Böhlau Verlag, Keulen, 1988.

Sturm, J. C. *Een goede gereformeerde opvoeding*. Uitgeversmaatschappij J. H. Kok, Kampen, 1988, f 39,50.

Zand, V. L. M. van de, *De opvoeding van kinderen met een visuele handicap*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, f 29,-.

Lesgroepssamenstelling, onderwijsproces en leesresultaten in het LOM-onderwijs

B. SCHONEWILLE

*Sectie Speciale Pedagogiek,
Vrije Universiteit, Amsterdam*

Samenvatting

Deze bijdrage aan de thema-serie 'Instructie van kinderen met ernstige leerproblemen' (Van der Leij & Kappers, 1989) bevat een verslag van een onderzoek naar de samenhang tussen een kenmerk van de vormgeving van het onderwijs (de lesgroepsheterogeniteit), het onderwijsproces zelf (tijdsbesteding van leerkracht en leerlingen) en de resultaten ervan (prestatietoename). Verspreid over schooljaar 86/87 werd bij 20 leerkrachten (318 leerlingen) van midden-groepen in het LOM-onderwijs gedurende 10 leeslessen gedrag van leerkracht en leerlingen synchroon doch apart geobserveerd. Tevens werden het beginniveau van technisch lezen (dat ook de basis vormde voor bepaling van de les-groepsheterogeniteit) en het eindniveau bepaald. Onderlinge verbanden tussen leerkracht-gedrag, leerlinggedrag en onderwijsresultaten worden geanalyseerd tegen de achtergrond-vraag naar effecten van lesgroepssamenstelling door vergelijking van homogene en heterogene groepen.

1 Heterogeniteit als lesgroepskenmerk in onderwijsonderzoek

Eén van de vormgevingskenmerken die de kwaliteit en resultaten van het onderwijs bepalen is de samenstelling (de mate van heterogeniteit) van de lesgroep. Dat het hier om een vormgevingskenmerk gaat blijkt uit een onderzoek van Hoeksma (1985). Zij concludeerde, dat op scholen voor kinderen met Leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en voor Moeilijk Lerende Kinderen (MLK) de beslissingen ten aanzien van de lesgroepssamenstelling voor het komend schooljaar over het

algemeen in teamverband en in speciaal daarvoor belegde vergaderingen in de laatste maand van het lopend schooljaar worden genomen. De lesgroepssamenstelling is daarmee een factor van de school als organisatie. De mate van heterogeniteit, waarmee de leerkracht in zijn dagelijks onderwijs wordt geconfronteerd, is derhalve niet een natuurlijk gegeven, maar een althans ten dele maakbare factor. Van der Leij, Kool en Wielinga (1984) stellen dat de centrale vraag m.b.t. de kwaliteit van het Speciaal Onderwijs (SO) is hoe het handelen van de leerkracht in het Speciaal Onderwijs zoveel mogelijk in overeenstemming kan worden gebracht met de heterogeniteit van de lesgroep. De mate waarin ze daarin slagen bepaalt de omvang van hun zgn. *differentiatiecapaciteit* (zie voor dit begrip het artikel van Van der Leij & Kappers (1989), dat de thema-serie 'Instructie van kinderen met ernstige leerproblemen' inleidde).

Uit literatuuronderzoek naar de stand van zaken van onderzoek naar de effecten van deze factor op het onderwijsproces (Schonewille, 1985a) is gebleken dat in het onderzoek van voor de jaren zeventig de vorm van het 'ability-grouping'-onderzoek is gebruikt, waarbij de effecten van dit vormgevingskenmerk werden onderzocht door onderwijsresultaten van leerlingen in homogene en heterogene lesgroepen met elkaar te vergelijken. Dahllöf (1971) stelde dit vormgevingskenmerk naast andere, zoals klasse-omvang en totaal beschikbare onderwijstijd en bracht als één van de belangrijke thesen in dit kader naar voren dat dit soort kenmerken niet op hun effecten kan worden bestudeerd door louter te kijken naar onderwijsresultaten van leerlingen die onderwijs krijgen in situaties die op deze kenmerken onderling verschillen. Het concrete onderwijsproces dient uitdrukkelijk in de analyse te worden betrokken. Esposito (1973) kwam met soortgelijke kritiek. In het onderzoek van Evertson, Sanford en Emmer (1981) naar effecten van heterogeniteit werd het gedrag in de klas van leerkracht zowel als leerlingen betrokken. De leerkracht werd door

observatoren beoordeeld op een groot aantal 5-puntsschalen; van de lesgroep werd eenmaal per 15 minuten het percentage taakgerichte leerlingen vastgesteld. Gestreefd moet worden, aldus Schonwille (1985a), naar gegevens die meer inzicht verschaffen in het feitelijk gedrag in de klas van leerkracht en individuele leerlingen (en dus ook van de lesgroep als geheel). Mede door toepassing van micro-computers bij het observeren zijn recentelijk de mogelijkheden daartoe vergroot (Van der Sijde, 1985; Veenman, Lem, Voeten, Winkel-molen & Lassche, 1986). De tijdsfactor is daarbij van cruciaal belang; zij maakt name-lijk inzicht mogelijk in de wijze waarop de handelende personen tijdens het onderwijs-proces hun beschikbare tijd besteden.

Onderhavig onderzoek is bedoeld om reke-ning houdend met deze kritiek op en desidera-ta ten aanzien van het heterogeniteitsonder-zoek inzicht te verschaffen in de onderlinge relaties van de lesgroepssamenstelling, het onder-wijsproces in de klas en de onderwijsresulta-ten in het Speciaal Onderwijs.

2 *Het onderwijsproces: tijdsbesteding door leerkracht en leerlingen*

Het gebruik van de factor tijd voor analyse van het *leerlinggedrag* is terug te voeren op de oorspronkelijke ideeën van Carroll (1963), die stelde dat de mate van leren een functie is van de door de leerling werkelijk aan een taak bestede tijd ('time-spent'), gegeven de hoeveelheid tijd die de leerling voor die taak nodig heeft ('time needed'). Bloom (1974), hierop voortbouwend, stelde de taakgerichte tijd ('time-on-task') centraal als een verklarende variabele voor prestatie-verschillen naast cognitie- en affectieve beginkenmerken van de leerling en de kwaliteit van de instructie (waar-onder het gebruik van de tijd door de leerkracht). Dit concept van 'time-on-task' is verder uitgewerkt in de Beginning Teacher Evaluation Study (BTES) tot het begrip '*active learning time*' (Fisher, Filby, Marliave & Berliner, 1978), waarvan de relatie is onder-zocht met kenmerken van het instructie-proces en met de prestatie-toename van de leerlingen (zie ook Veenman, 1980). In ver-schillende overzichtsartikelen wordt verslag gedaan van het vele onderzoek dat verder uit-gevoerd is naar de taakgerichte tijd (Rosenshi-

ne & Berliner, 1978; Frederick & Walberg, 1980; Smyth, 1981 en recentelijk Veenman et al., 1986). Ter illustratie: Veenman et al. (1986) maken melding van een onderzoek bij het taal-leesonderwijs in 16 klassen van het 3e en 4e leerjaar (regulier onderwijs). Daarbij bleek de 'actieve leertijd' te variëren van 63% tot 80%.

Ook het *leerkrachtgedrag* komt in aanmer-king voor analyse op basis van de tijdfactor. Thompson, White en Morgan (1982) analy-seerden leerkrachtgedrag naar de aard van de tijdsbesteding ('academic', 'procedural' of 'be-havioral'). Sirotnik (1982) deed hetzelfde, ech-ter met een andere indeling, nl. 'time on instruction' en 'time on behavior'. Veenman et al. (1986) maakten onderscheid in de volgende taakactiviteiten van de leerkracht: a. geven van individuele hulp; b. presentatie leerstof; c. management; d. supervisie; e. niet taak-gerichte terugkoppeling; f. niet met de les bezig. Voor de tijd besteed aan het geven van individuele hulp door de leerkracht vonden zij percentages die uiteenliepen van 1.1% tot 7.2%. De tijd door de verschillende leerkrach-ten besteed aan presentatie van leerstof varieerde van 2.28% tot 21.9%, terwijl voor management de percentages opliepen van 1.1% tot 5.0%.

Het voornoemde onderzoek heeft relevante gegevens opgeleverd over de tijdsbesteding van leerlingen en leerkrachten en de relaties daartussen, maar het betreft studies in het regulier onderwijs. Over het onderwijsleerpro-ces in het SO is nog zo goed als niets bekend. Dit onderzoek is des te interessanter, omdat er, gegeven de doelstelling van het SO – iedere leerling het zijne geven – en de kleinere leerkracht/leerling-ratio, verschillen ten opzichte van het regulier onderwijs te verwachten zijn. Van dit onderzoek volgt hier een eerste ver-slag.

3 *Vraagstelling van het onderzoek*

De aan de orde gestelde problematiek laat zich in de volgende algemene onderzoeksvragen vertalen.

1. Hoe besteden leerkrachten en leerlingen hun tijd tijdens de lessen en is er verschil in tijdsbesteding tussen homogene en hetero-gene lesgroepen?
2. Wat is de samenhang tussen tijdsbesteding en onderwijsresultaat?

Het onderzoek is uitgevoerd bij 20 midden-groepen in het LOM-onderwijs. Daarbij is gekozen voor de *leeslessen*, omdat stagnatie van het lezen een van de belangrijkste redenen is tot doorverwijzing naar het LOM-onderwijs. Bij alle 318 leerlingen is begin schooljaar 86/87 de Een-Minut-Test (EMT, Brus & Voeten, 1973) afgenomen. Dit diende om het leesniveau bij het begin van het onderzoek te bepalen en ten behoeve van de heterogeniteitsbepaling. Einde schooljaar 86/87 werd de leestest opnieuw afgenomen ter indicatie van de onderwijsresultaten. Bij deze 20 lesgroepen zijn in totaal 10 leeslessen dubbel geobserveerd: de leerlingen door de ene en de leerkracht door de andere observator, met behulp van draagbare micro-computers, waarin de beide observatie-systemen waren geïmplementeerd. De volgende categorieën van *leerkrachtgedrag* werden onderscheiden (in totaal 29): a) positie in de klas (8); b) de gerichtheid van de aandacht (8); c) de aard van het gedrag (13). Wat *leerlinggedrag* (in totaal 29) betrof waren dit de categorieën: a) het verband waarin de leerling werkt, bijvoorbeeld klassikaal, subgroep of individueel (8); b) de taakgerichtheid (7); c) de intensiteit van de aandacht van de leerkracht (6); d) de aard van de aandacht van de leerkracht (8). Per geobserveerd interval (10 sec.) werden derhalve voor de leerkracht 3 scores bepaald; in hetzelfde interval werden voor de op dat moment geobserveerde leerling 4 scores bepaald. In beide gevallen werden de scores direct ingetoetst op de computer en opgeslagen in het geheugen. Observaties van leerkracht- en leerlinggedrag vonden apart doch synchroon plaats om inzicht te kunnen krijgen in het leerkrachtgedrag op het niveau van de lesgroep en van de individuele leerling. Daarbij werd voor de leerling het leerkrachtgedrag gespecificeerd, wanneer dat speciaal op die leerling gericht was (de categorieën c en d van het observatie-systeem voor de leerling). In totaal werden meer dan 32000 leerkrachtintervallen en evenzovele leerlingintervallen geobserveerd.

Als maat voor de *heterogeniteit* werd de standaarddeviatie van de EMT-scores in de lesgroep gebruikt. De waarden van de standaarddeviaties liepen tussen de groepen uiteen van 9.3 tot 22.3. De heterogeniteitsanalyse bestond uit een vergelijking van gegevens van

leerkracht en leerlingen uit de 10 meer homogene en de 10 meer heterogene lesgroepen (de 10×10 -analyse).

Om rekening te houden met het gemiddelde niveau van de lesgroep werden voor de 10 *hoog-niveau lesgroepen* (gemiddelde EMT-score >42) resp. voor de 10 *laag-niveau lesgroepen* (EMT-score <43) soortgelijke heterogeniteitsanalyses uitgevoerd – in het vervolg aangeduid als de hoog-niveau- resp. de laag-niveau-heterogeniteitsanalyse. In beide gevallen geschiedde dat door vergelijking van de gegevens van leerkracht en leerlingen uit de 5 heterogene en de 5 homogene lesgroepen. Om rekening te houden met het leesniveau van de leerling zijn de leerlingen onderverdeeld naar hun leesniveau in drie groepen, namelijk laag, midden en hoog. Leerlingen met een laag niveau hebben een EMT-score tot en met 22 (een leesniveau tot gemiddeld eind groep 3 Basisonderwijs). Leerlingen met een midden niveau hebben een EMT-score vanaf 23 tot en met 42 (gemiddeld begin tot eind groep 4 Basisonderwijs). Leerlingen met een hoog niveau hebben een EMT-score vanaf 43 (een leesniveau vanaf gemiddeld groep 5 Basisonderwijs).

5 *Analyses en resultaten*

Leerkrachten

Ten aanzien van de leerkrachten is de in het voorgaande omschreven algemene onderzoeksvraagstelling in de volgende vragen geconcretiseerd: 1. Hoe besteden leerkrachten hun tijd? 2. Is er verschil tussen leerkrachten van homogene en heterogene lesgroepen in de tijd door de leerkracht besteed aan instructie, procedureel gedrag en aan managementgedrag? 3. Wat is de samenhang tussen het leerkrachtgedrag enerzijds en taakgerichtheid en onderwijsresultaten anderzijds?

In de eerste kolom van Tabel 1 is vermeld hoe de leerkrachten die in het onderzoek betrokken waren, hun tijd besteden. Het blijkt, in het *algemeen* gesproken, dat de leerkrachten 56.6% van hun lestijd besteden aan inhoudelijke activiteiten die direct verband houden met het leren lezen: luisteren, vragen stellen, vragen beantwoorden, hulp geven, laten herhalen, verbeteren en zelf voorlezen. Gedurende 22.9% van de tijd zijn de leerkrachten procedureel bezig: ze delen taken uit, stellen

Tabel 1 Tijdsbesteding van leerkrachten in het algemeen en in homogene en heterogene lesgroepen

	Alg.	Type heterogeniteitsanalyse					
		10x10		Laag niveau		Hoog niveau	
		Hom.	Het.	Hom.	Het.	Hom.	Het.
Aant. lesgr.	20	10	10	5	5	5	5
Inhoudelijk	56.6	53.4	59.8	49.5	59.5	57.2	60.2
Procedureel	22.9	24.7	21.1	27.0	22.7	22.4	19.5
Management	12.4	11.2	13.6	12.8	14.7	9.5	12.5
Overig	8.1	10.7	5.5	10.7	3.1	10.9	7.8

subgroepjes samen, schuiven tafeltjes tegen elkaar aan, helpen leerlingen bij het vinden van de juiste pagina, geven en stoppen leesbeurten e.d. Het management-gedrag (tot de orde roepend gedrag, rondkijkgedrag en motiverend gedrag) neemt 12.4% van de tijd in beslag. De resterende 8.1% van de leerkracht wordt aan overige activiteiten besteed. Bij deze cijfers gaat het om gemiddelden over het totale aantal van 20 leerkrachten, ongeacht de samenstelling van de lesgroep.

In Tabel 1 staan verder de resultaten vermeld van de analyses van de tijdsbesteding van leerkrachten in *homogene* en in *heterogene* lesgroepen (10x10-analyse). In Tabel 1 staan steeds percentages vermeld. De onderlinge verschillen werden met een T-test op hun significantie getoetst ($p < .05$). Geen der gevonden verschillen bleek significant te zijn.

De resultaten laten zich vergelijken met die van Veenman, Voeten en Lem (1987). Deze auteurs vonden, dat de leerkrachtactiviteiten in enkelvoudige en samengestelde klassen in het Basisonderwijs voor 69% resp. 78% instructie-gericht en voor de overige 31% resp. 22% procedureel van aard zijn. 'Procedureel gedrag' bij Veenman et al. omvat 'management', 'supervisie', 'gedragsterugkoppeling' en 'niet met leerlingen bezig'. De omschrijving van 'management' bij Veenman et al. komt vrijwel overeen met wat in onderhavig onderzoek procedureel wordt genoemd: het gaat steeds om voorwaarden-scheppend, niet inhoudelijk gedrag van de leerkracht. Terwijl Veenman et al. 12% resp. 9% van dit type leerkrachtgedrag scoorden in de enkelvoudige resp. samengestelde klassen laat Tabel 1 een gemiddelde van 24.7% en 21.1% zien voor de 10 homogene resp. 10 heterogene lesgroepen uit het onderhavige onderzoek. In deze LOM-groepen worden aanzienlijk hogere percenta-

ges van tijd besteed aan voorbereidende activiteiten door de leerkracht dan in de reguliere lesgroepen van Veenman et al. De categorieën 'supervisie' en 'gedragsterugkoppeling' van Veenman et al. komen vrijwel overeen met wat hier management is genoemd. Veenman et al. vinden 11% resp. 8% bij enkelvoudige resp. samengestelde klassen. Daar tegenover staan de 11.2% en 13.6% voor de homogene resp. heterogene lesgroepen uit onderhavig onderzoek. Op dit punt verschillen de gegevens dus niet zo sterk van elkaar. De categorie 'niet met de leerling bezig' komt vrijwel overeen met het overige leerkrachtgedrag uit Tabel 1. Terwijl Veenman et al. 8% resp. 5% voor de enkelvoudige resp. samengestelde klassen in deze categorie scoorden, gebeurde dat in onderhavig onderzoek in 10.7% en 5.5% voor de homogene resp. heterogene lesgroepen. De categorieën 'individuele hulp' en 'presentatie' uit Veenmans et al. onderzoek komen dus vrijwel overeen met de inhoudelijke leerkrachtactiviteiten uit Tabel 1. Tegenover de cijfers die bij Veenman et al. gevonden werden voor deze beide categorieën te zamen in de enkelvoudige resp. samengestelde klassen (69% en 78%) staan de 53.4% en 59.8% inhoudelijk leerkrachtgedrag in de homogene resp. heterogene lesgroepen uit dit onderzoek. Deze vergelijking van gegevens levert de voorlopige conclusie op dat het leerkrachtgedrag in onderhavig onderzoek in vergelijking met dat van Veenman et al. verschillen te zien geeft in de categorie inhoudelijk (meer in het Basisonderwijs) en de categorie procedureel (meer in het LOM).

De gegevens uit Tabel 1 zijn verzameld door de leerkrachtobservator en niet gespecificeerd op het niveau van de leerling; de gegevens moeten op het niveau van de lesgroep worden geanalyseerd. In het geval van vergelijking van

leerkrachtgegevens onderling wordt aan die voorwaarde voldaan. Bij analyse van tijdsbesteding van *leerkrachtgegevens*, in onderlinge samenhang met gegevens die bij de *leerlingen* zijn verzameld, moeten ook die op het niveau van de lesgroep worden gebracht (geaggregeerd). Dit geldt voor de analyse van de samenhang van het gedrag van de leerkracht met het gedrag van de leerlingen (taakgerichtheid) en met de vorderingen van de leerlingen (gemeten in toename van de EMT-scores): voor deze beide variabelen werden lesgroepscores berekend, die op hun beurt werden gebruikt bij de berekening van de samenhang ervan met het leerkrachtgedrag.

In Tabel 2 staan de resultaten van deze berekeningen vermeld. In het volgende zullen alleen de significante correlaties worden besproken. Uit Tabel 2 blijkt dat er voor de 20 leerkrachten en lesgroepen in het *algemeen* een positieve correlatie van .37 bestaat tussen inhoudelijk leerkrachtgedrag en de mate van taakgerichtheid van de lesgroep. Er zijn negatieve correlaties tussen procedureel en management-gedrag van de leerkracht van resp. -.49 en -.50 met mate van taakgerichtheid.

Het is uiteraard onmogelijk om uit deze statistische verbanden tot eenzijdige causale verbanden te concluderen; er is immers sprake van interactie tussen leerkracht en lesgroep.

Uit Tabel 2 blijkt dat in een aantal gevallen de verbanden uit de algemene analyse zich in versterkte mate voordoen bij de correlaties voor de subgroepen. Dit is echter het sterkst zichtbaar bij de subgroepen van hoog niveau. Tabel 2 overziend zijn vele van de onderzochte samenhangen niet significant.

Leerlingen

Ten aanzien van de *tijdsbesteding* van de leerlingen zijn de volgende vragen gesteld. 1. Hoe besteden leerlingen in het algemeen hun tijd? Hoe besteden leerlingen met een laag, midden en hoog niveau hun tijd? 2. Is er verschil tussen leerlingen in homogene en heterogene lesgroepen voor wat betreft de tijd besteed aan taakgericht en procedureel gedrag (in het algemeen en door leerlingen met een laag, midden en hoog niveau)? 3. Wat is de samenhang tussen tijdsbesteding en onderwijsresultaat?

In Tabel 3 zijn de gegevens vermeld. Uit kolom 1 blijkt in het *algemeen*, dat de leerlingen 64% van de tijd taakgericht bezig zijn, ruim 13% van de tijd procedurele activiteiten

verrichten en 22% van de tijd niet taakgericht zijn of iets anders doen.

Taakgerichte tijd. Het blijkt, dat met het toenemen van het beginniveau van laag tot hoog de taakgerichtheid ook toeneemt. De een-weg variantie-analyse van de taakgerichtheidspercentages voor de drie niveau's ongeacht niveau en heterogeniteit van de lesgroep, levert een significante F-waarde op (de resultaten van deze en hierna te bespreken variantie-analyses staan vermeld in Tabel 4). De F-waarde is ook significant, wanneer de heterogeniteit van de lesgroep als enige factor wordt gekozen, dus ongeacht beginniveau van de leerling en gemiddeld niveau van de lesgroep. Indien heterogeniteit en beginniveau van de leerling en heterogeniteit en lesgroepsniveau worden opgenomen in twee-weg-analyses, zijn de F-waarden in beide gevallen voor beide factoren ook significant, terwijl interactie tussen resp. heterogeniteit en beginniveau en heterogeniteit en lesgroepsniveau ontbreekt.

De werking van beide lesgroepskenmerken in hun onderlinge samenhang geanalyseerd is als volgt te omschrijven: hoe heterogener de klas en hoe hoger het lesgroepsniveau (in deze volgorde) des te hoger is het taakgerichte gedrag van de leerlingen. Voor heterogeniteit en beginniveau van de leerling is dat: hoe heterogener de klas en hoe hoger het beginniveau van de leerling (in deze volgorde), des te hoger is het taakgerichte gedrag van de leerling. De kolommen 4 t/m 7 van Tabel 3 laten duidelijk zien, dat dergelijke uitspraken niet zo eenvoudig zijn, wanneer deze drie factoren op hun *gezamenlijke* werking worden geanalyseerd. Vanwege te kleine aantallen in enkele cellen was een drie-weg-analyse niet mogelijk.

Procedurele tijd. De percentages voor het procedurele leerlinggedrag blijken niet significant met het niveau te veranderen (zie voor de bijbehorende df-, F- en p-waarden opnieuw Tabel 4). Wel blijkt er op dit punt een significant verschil te bestaan tussen de heterogeen gegroepeerde en de homogeen gegroepeerde leerlingen. Worden heterogeniteit van de lesgroep en het beginniveau van de leerling gezamenlijk geanalyseerd, dan levert de heterogeniteit van de lesgroep wel, maar het beginniveau van de leerling niet een significante F-waarde op. Er is sprake van een onderlinge interactie tussen beide factoren, die als volgt omschreven zou kunnen worden: voor de ho-

Tabel 2. *Samenhang tussen leerkrachtgedrag en taakgerichtheid van de lesgroep*

	Type heterogeniteitsanalyse						
	Alg.	10x10		Laag niveau		Hoog niveau	
		Hom.	Het.	Hom.	Het.	Hom.	Het.
Aant. lesgr.	20	10	10	5	5	5	5
I x T	.37*	.44	.47	-.67	.29	.49	.82*
P x T	-.49*	-.62*	-.35	.14	.03	-.92*	.83*
M x T	-.50*	-.49	-.78**	.25	-.89*	-.87*	-.56

* : $p < .05$ ** : $p < .01$

I : Instructie-gedrag leerkracht

P : Procedureel gedrag leerkracht

M : Management-gedrag leerkracht

T : Taakgerichtheid lesgroep

Tabel 3. *Tijdsbesteding van leerlingen in het algemeen en naar hun beginniveau voor technisch lezen in homogene en heterogene lesgroepen*

	Type heterogeniteitsanalyse						
	Alg.	10x10		Laag niveau		Hoog niveau	
		Hom.	Het.	Hom.	Het.	Hom.	Het.
ALGEMEEN							
Aant. leerl.	126	64	62	33	30	31	32
Taakgericht	64.1	61.2	67.1 *	56.0	62.8	66.8	71.1
Procedureel	13.3	15.4	11.0 ***	17.0	9.1 ***	13.8	12.7
Off-task/ov.	22.6	23.4	21.9	25.4	27.8	18.9	12.6 *
LAAG NIVEAU							
Aant. leerl.	32	17	15	14	12	3	3
Taakgericht	57.2	54.8	59.8	55.0	60.0	53.8	59.3
Procedureel	15.4	16.2	14.4	16.7	12.2	13.5	25.5
Off-task/ov.	27.4	29.0	25.8	28.3	27.8 †	32.7	15.2
MIDDEN NIVEAU							
Aant. leerl.	40	22	18	13	7	9	11
Taakgericht	63.4	62.9	64.0	56.1	53.4	72.3	70.8
Procedureel	12.8	13.6	11.7	16.3	6.6 **	9.9	15.0
Off-task/ov.	23.8	23.5	24.3	27.6	40.0	17.8	14.2
HOOG NIVEAU							
Aant. leerl.	54	25	29	6	11	19	18
Taakgericht	68.7	64.1	72.7 *	57.9	71.8	66.1	73.2
Procedureel	12.3	16.6	8.7 ***	19.5	7.4 ***	15.6	9.5 **
Off-task/ov.	22.4	24.1	20.9	26.4	26.2	21.6	16.6

* : $p < .05$ (onderstreepte getallen verschillen significant van elkaar bij uitvoering van een T-toets)** : $p < .01$ *** : $p < .001$

mogeen gegroepeerde leerlingen geldt dat het percentage bij verhoging van het beginniveau van laag naar midden kleiner en bij verhoging van midden naar hoog beginniveau weer groter wordt (zie Tabel 3, kolom 2), terwijl voor de heteroogeen gegroepeerde leerlingen geldt dat er bij verhoging van het beginniveau sprake is van een afname van de procedurele tijd. Gezamenlijke analyse van heterogeniteit en gemiddeld niveau van de lesgroep levert eveneens voor heterogeniteit wel en voor lesgroepsniveau geen significante F-waarde op, terwijl ook bij deze twee-weg-analyse sprake is van een, als volgt te omschrijven, interactie tussen beide factoren: voor homogene lesgroepen zijn de percentages procedurele tijd van leerlingen minder groot bij hoog-niveau lesgroepen dan bij laag-niveau lesgroepen; voor heterogene lesgroepen is dit juist omgekeerd. Ook hier is een drie-weg-analyse niet mogelijk.

Niet-taakgerichte tijd. Het percentage niet-taakgericht bestede tijd wordt kleiner bij een stijgend beginniveau van de leerling: de bijbehorende F-waarde in Tabel 4 is significant. Geen verschil is er in deze tijdsbesteding wanneer alleen gelet wordt op de heterogeniteit van de lesgroep. Bij de twee-weg-analyse van heterogeniteit en beginniveau levert het totale model geen significante verklaring op. De twee-weg-analyse van heterogeniteit en lesgroepsniveau levert voor de heterogeniteitsfactor geen significante F-waarde op, maar wel voor het lesgroepsniveau, bij het ontbre-

ken van interactie tussen beide factoren. De leerlingen in de hoog-niveau lesgroepen zijn minder off-task dan de leerlingen in de laag-niveau lesgroepen. Voor de niet taakgerichte tijd bleek evenmin een drie-weg-analyse mogelijk.

Evenals dat bij de leerkrachtgegevens het geval is, kan ook voor de gegevens ten aanzien van de tijdsbesteding van de leerlingen een vergelijking gemaakt worden met de gegevens zoals die uit het onderzoek van Veenman et al. (1987) naar voren komen. Zij vermelden 78% en 72% taakgerichtheid van de leerlingen in enkelvoudige respectievelijk samengestelde klassen, terwijl in het onderhavige onderzoek 61% resp. 67% taakgerichtheid werd geconstateerd in homogene resp. heterogene lesgroepen. Procedurele activiteiten in enkelvoudige resp. samengestelde klassen nemen volgens Veenman et al. 12% en 14% van de tijd in beslag; in onderhavig onderzoek is dat voor homogene en heterogene lesgroepen resp. 15% en 11% wat niet duidt op grote verschillen. Off-task- of rest-activiteiten vindt bij Veenman et al. in enkelvoudige en samengestelde klassen gedurende resp. 10% en 14% van de tijd plaats, terwijl daarvan in de homogene en heterogene lesgroepen in dit onderzoek in 23% resp. 22% van de tijd sprake is.

De vergelijking tussen de algemene percentages voor het leerlinggedrag in onderhavig onderzoek met die van Veenman et al. laat zien dat in procedurele activiteiten kleine verschillen te zien zijn, maar dat de verschillen in

Tabel 4 Een- en twee-weg-variantie-analyse van de tijdsbesteding van de leerlingen naar beginniveau van de leerling, de heterogeniteit en het gemiddelde niveau van de klas

Variantiebron	df	Taakgerichtheid		Procedureel gedrag		Off-task of overig gedrag	
		F	p	F	p	F	p
<i>Een-weg-analyse</i>							
Beginniveau lln.	2	6.713	.002	1.943	.148	3.712	.027
Heterogeniteit	2	5.460	.021	14.188	.001	.728	.395
<i>Twee-weg-analyse</i>							
Hoofd-effecten	3	6.138	.001	6.272	.001	2.550	.059
Heterog.	1	4.607	.034	14.363	.001	.379	.539
Beginniveau lln.	2	6.502	.002	2.064	.131	3.535	.032
Heter.x Niveau	2	.924	.400	3.247	.042	.049	.952
Verklaard	5	4.052	.002	5.062	.001	1.550	.180
Hoofd-effecten	2	11.278	.001	7.481	.001	9.800	.001
Heterog.	1	5.483	.021	14.960	.001	.610	.436
Klasseniveau	1	16.447	.001	.006	.936	18.755	.001
Heter.x Niveau	1	.282	.596	8.695	.004	3.096	.081
Verklaard	3	7.613	.001	7.886	.001	7.565	.001

taakgerichtheid en off-task-gedrag aanzienlijk zijn. De leerlingen in onderhavig onderzoek zijn duidelijk minder taakgericht bezig en meer off-task of doen iets anders.

Samenhang tussen leerling-gedrag en onderwijsresultaat. In Tabel 5 staan de samenhangen tussen leerling-tijdbesteding en onderwijsresultaten vermeld. In het algemeen, dus zonder acht te slaan op beginniveau van de leerling, heterogeniteit of gemiddeld niveau van de lesgroep, zijn de samenhangen tussen de tijdsbestedingspercentages voor wat betreft taakgerichtheid, procedureel en niet-taakgericht gedrag enerzijds en de onderwijsresultaten anderzijds niet significant.

Taakgerichtheid en onderwijsresultaat. Tabel 5 laat bij analyse van de gegevens in kolom 1 zien, dat er bij de 118 geobserveerde leerlingen, voor wie een correlatie tussen hun tijdsbesteding en hun vordering op de EMT kon worden berekend, in het algemeen geen signifi-

cant verband optreedt tussen gedrag en resultaat. Echter, tegenover het positieve verband (.35) voor de laag-niveau leerlingen staat een minder sterk negatief verband (-.25) voor de hoog-niveau leerlingen, terwijl bij de midden-niveau leerlingen het verband niet significant is.

Wordt de *heterogeniteitsfactor* in de analyse betrokken (kolommen 2+3 van Tabel 5) dan blijkt, dat er naast een niet significant positief verband voor de 61 homogeen gegroepede leerlingen in het algemeen sprake is van een significant negatief verband (-.24) voor de 57 heteroogeen gegroepede leerlingen. Nadere analyse per leerlingniveau toont sterk positieve verbanden voor de homogeen gegroepede laag- en middenniveau leerlingen (resp. .51 en .41) en een (iets minder sterk) negatief verband (-.35) voor de hoog-niveau leerlingen, eveneens homogeen gegroeperd. Bij de heteroogeen gegroepede leerlingen doet zich het

Tabel 5 De samenhangen voor de leerlingen in het algemeen en per leerlingniveau tussen onderwijsgedrag en hun onderwijsresultaten (toename EMT-score)

		Type heterogeniteitsanalyse							
		Alg.	10x10		Laag niveau		Hoog niveau		
			Hom.	Het.	Hom.	Het.	Hom.	Het.	
ALGEMEEN									
Aant. leerl.		118	61	57	32	26	29	31	
Taakg.	x O	-.11	.11	-.24*	.17	-.24	.26	-.11	
Proc.	x O	.14	.20	.01	.31*	.08	.04	.05	
Off-task	x O	.03	-.25*	.21*	-.34*	.19	-.30*	.03	
LAAG NIVEAU									
Aant. leerl.		28	15	13	13	10	2	3	
Taakg.	x O	.35*	.51*	.23	.45	.23	1.00***	.91	
Proc.	x O	.38*	.41	.35	.33	.52	1.00***	-.72	
Off-task	x O	-.48**	-.64**	-.35	-.57*	-.39	-1.00***	-.96	
MIDDEN NIVEAU									
Aant. leerl.		39	21	18	13	7	8	11	
Taakg.	x O	.09	.41*	-.24	.67**	-.41	.75	-.02	
Proc.	x O	.13	-.00	.12	.13	.41	-.44	.03	
Off-task	x O	-.12	-.53**	.20	-.76**	.21	-.48	.13	
HOOG NIVEAU									
Aant. leerl.		51	25	26	6	9	19	17	
Taakg.	x O	-.25*	-.35*	.04	-.77*	.45	-.24	-.07	
Proc.	x O	.23*	.34*	-.25	.00	-.47	.33	-.17	
Off-task	x O	.13	.20	.01	.70	-.29	.08	.01	

* : $p < .05$ O: onderwijsresultaat

** : $p < .01$

*** : $p < .001$

verschijnsel voor, dat een significant negatief verband in de algemene analyse uiteenvalt in twee positieve en een negatief verband (echter niet significant) bij de analyses per niveau. Het zijn hier de middenniveau leerlingen, voor wie het verband in negatieve richting tendert. Wordt ten slotte het niveau van de klas in de beschouwing betrokken (kolommen 4 t/m 7 van Tabel 5), dan blijken zich veelal dezelfde patronen voor te doen als bij de analyse op basis van leerlingniveau en lesgroepsheterogeniteit alleen (kolommen 2+3). Twee significante verbanden kunnen niet onvermeld blijven: het sterk positieve verband (.67) voor de middenniveau leerlingen enerzijds en het sterk negatieve verband (-.77) voor de hoog-niveau leerlingen anderzijds. Resumerend kan gesteld worden, dat voor de leerlingen met een laag niveau (ongeacht de heterogeniteit van de lesgroep) en voor de middenniveau leerlingen in homogene lesgroepen een grotere taakgerichtheid zich ook inderdaad vertaalt in de uiteindelijke vorderingen, terwijl bij de hetero-geen gegroepede leerlingen met een midden-niveau en bij de hoog-niveau leerlingen ongeacht de heterogeniteit van de lesgroep zich eerder het omgekeerde voordoet. Dit geldt vooral voor de hoog-niveau leerlingen in homogene groepen met een laag lesgroepsniveau. De samenhang tussen taakgerichtheid en onderwijsresultaat wijkt hiermee af van de gangbare resultaten van onderzoek hiernaar (Fredrick & Walberg, 1980).

Procedureel gedrag en onderwijsresultaten. De correlatie tussen procedureel gedrag en onderwijsresultaten tendert voor de 118 leerlingen in het algemeen naar de positieve richting. Voor de leerlingen met een laag en met een hoog niveau is er sprake van significante verbanden (resp. .38 en .23). Bij het in beschouwing nemen van de heterogeniteitsfactor blijkt, dat alleen bij de hoog-niveau leerlingen het verband positief en significant blijft (.34) voor de homogeen gegroepede leerlingen, terwijl voor de hetero-geen gegroepede hoog-niveau leerlingen het verband in negatieve richting tendert. Het niveau van de klas levert, zo blijkt uit Tabel 5, vrijwel geen extra informatie op.

Off-task of overig gedrag en onderwijsresultaat. Het vrijwel afwezige algemene verband tussen off-task gedrag en onderwijsresultaat blijkt voor de laag-niveau leerlingen wel significant maar negatief (-.48) te zijn. Voor de

midden- en hoog-niveau leerlingen is het verband in het ene geval licht negatief en in het andere geval licht positief, doch in geen van beide gevallen is sprake van significantie. Bij het in beschouwing nemen van de heterogeniteitsfactor (kolommen 2+3) blijkt, dat voor de 61 homogeen gegroepede leerlingen het verband significant negatief is (-.25) en voor de 57 hetero-geen gegroepede leerlingen significant positief (.21). Voor de homogeen gegroepede leerlingen blijkt het algemene negatieve verband zich bij de laag- en midden-niveau leerlingen in versterkte mate voor te doen. Voor de hoog-niveau leerlingen is er geen sprake van een verband. Het algemene positieve verband voor de hetero-geen gegroepede leerlingen blijft positief voor de midden- en hoog-niveau leerlingen, maar wordt negatief voor de laag-niveau leerlingen, doch in geen van deze gevallen is er sprake van significantie. Ook hier levert het in de analyse opnemen van het niveau van de lesgroep weinig extra informatie op: de patronen uit de kolommen 2 en 3 herhalen zich.

6 *Discussie*

In het voorgaande werd een beeld geschetst van het leesonderwijs in een aantal middengroepen in het LOM-onderwijs. Dat gebeurde in termen van *tijdsbesteding* van leerkrachten en leerlingen en leverde bepaalde patronen van tijdsbesteding op. Vergelijking met recent onderzoek (Veenman et al. 1987), uitgevoerd in het regulier onderwijs, leverde aanzienlijke verschillen op. De leerkrachten in onderhavig onderzoek zijn minder tijd bezig met inhoudelijke activiteiten maar daarentegen meer met procedurele activiteiten. De leerlingen uit onderhavig onderzoek zijn minder taakgericht en meer off-task. Enige terughoudendheid bij de interpretatie van deze verschillen is echter op z'n plaats, juist gezien het feit dat het hier om een vergelijking tussen het speciaal en het regulier onderwijs gaat. Immers, tijdsbestedingspatronen binnen het regulier onderwijs kunnen niet zonder meer als maatgevend worden beschouwd voor het SO vanwege de cumulatie daar van allerlei leer- en gedragsproblemen. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen welke patronen van tijdsbesteding binnen het SO veelvuldig voorkomen.

De gepresenteerde gegevens laten geenszins

de conclusie toe, dat de lesgroepsamenstelling in termen van *heterogeniteit* 'er niet toe doet'. Weliswaar is voor wat betreft het leerkrachtgedrag op het hier aan de orde gestelde niveau van de hoofdcategoriën geen sprake van significante verschillen in tijdsbesteding tussen leerkrachten van homogene en van heterogene lesgroepen. Maar bij de analyse van de tijdsbesteding van de leerlingen blijkt heterogeniteit wel degelijk tot verschillen tussen homogeen en heterogeen gegroepede leerlingen te leiden, vooral voor wat betreft taakgericht en procedureel gedrag. Een grotere heterogeniteit op zichzelf, maar ook gecombineerd met een hoger beginniveau van de leerling en een hoger gemiddeld niveau van de klas leiden bij de leerlingen tot meer tijd besteed aan direct op de taak gerichte handelingen en tot minder taakvoorbereidend gedrag. Deze analyse duidt erop, dat lesgroeps heterogeniteit en -niveau het arbeidsklimaat in de klas geenszins in negatieve zin beïnvloeden: hoe hoger het beginniveau, hoe meer de leerlingen gebaat zijn bij heterogene groepering teneinde hun individuele ontplooiingskansen te optimaliseren. Voor leerlingen met een lager beginniveau is daarentegen een homogeenere groepering gunstiger, waarschijnlijk omdat de leerkracht dan beter in staat is specifieke instructie te geven (waarvan de leerlingen meer afhankelijk zijn naarmate ze een lager beheersingsniveau hebben).

Een indicatie van wat de rol van het *leerkrachtgedrag* in dit geheel is blijkt uit de analyse van de samenhangen van het leerkrachtgedrag met de taakgerichtheid van de lesgroep: meer procedureel en managementgedrag van de leerkracht gaat in het algemeen samen met minder taakgerichtheid van de lesgroep. Maar terwijl managementgedrag van de leerkracht eerder als reactie op leerlinggedrag moet worden beschouwd (tot de orde roepen van leerlingen), lijkt de mate waarin procedureel gedrag wordt vertoond iets te zijn dat de leerkracht zelf in de hand heeft (het maken van afspraken over procedures etc.). Hierin ligt een duidelijk aanknopingspunt voor leerkrachten: terwijl de mate waarin managementgedrag noodzakelijk is in een lesgroep min of meer afhankelijk is van de aanwezige leerlingen, biedt het feit, dat het procedurele gedrag meer leerkrachtafhankelijk is de gelegenheid om het aandeel van deze gedragscategorie te verkleinen ten gunste van

het instructiegerichte gedrag dat, zoals uit de correlatie-analyse blijkt, wel positief samenhangt met de taakgerichtheid van de lesgroep.

De gepresenteerde gegevens geven geen aanleiding om te veronderstellen, dat meer taakgerichte tijd ook zonder meer met hogere *prestaties* samengaat. Dat is wel zo voor de leerlingen met een laag beginniveau en voor de homogeen gegroepede leerlingen met een middenniveau, maar voor de overige leerlingen is dat niet het geval, in het bijzonder voor de homogeen gegroepede leerlingen met een hoog beginniveau. De wijze, waarop de leerkracht met zijn of haar gedrag hier een rol in speelt, kan uit de gepresenteerde gegevens niet zo eenvoudig worden afgeleid. Immers, daartoe dient inzicht te komen in de relatie tussen leerkrachtgedrag enerzijds en taakgerichtheid en onderwijsresultaat bij de leerling anderzijds. Deze relaties dienen vooral op het niveau van de individuele leerling te worden geanalyseerd. Daarbij dient echter rekening te worden gehouden met een lichte oververtegenwoordiging van hoogniveau leerlingen in het onderzoek en het feit, dat juist voor deze leerlingen de relatie tussen taakgerichtheid en onderwijsresultaat negatief is. Dat de groep van leerlingen met een hoog aanvangsniveau in dit onderzoek relatief oververtegenwoordigd is kan een gevolg zijn van het feit, dat men bij dit soort observatie-onderzoek, waarbij de drempel tot deelname toch enigszins hoger mag worden verondersteld dan bij een schriftelijke enquête of een interview het geval is, het ideaal van randomisatie bij de selectie van de onderzoekseenheden (in dit geval lesgroepen) maar ten dele kan realiseren. Nadere analyse van het verschil in samenhang tussen taakgerichtheid en onderwijsresultaat voor de leerlingen al naar gelang hun aanvangsniveau is daarom noodzakelijk. Wellicht kunnen verschillen in *individuele aandacht* (waarvan elders reeds een indicatie werd gegeven (Schonewille, 1988)), in samenhang met een algemene analyse van de onderwijsresultaten, een bijdrage leveren in het vergroten van het inzicht in de vraag hoe leerkrachtgedrag via het geven van individuele aandacht ingrijpt in de taakgerichtheid en de onderwijsresultaten van de leerlingen.

Daarmee zijn enkele vragen aangestipt, die in het kader van dit artikel onbeantwoord zijn gebleven, maar die binnen het omvattende

thema van de differentiatie-capaciteit en de condities ervan wel van belang zijn. Bijvoorbeeld: werkt heterogeniteit beperkend op de mogelijkheid van leerkrachten om aan leerlingen individuele aandacht te geven en is dat te merken aan de onderwijsresultaten? Kan het geven van individuele aandacht als een operationalisatie van differentiatie-capaciteit worden beschouwd? Nadere publikaties met gedetailleerde analyses van de data-set rondom deze vragen staan op stapel.

Ondanks het feit dat deze vragen binnen het kader van dit artikel niet kunnen worden beantwoord, lijken de in het voorgaande gepresenteerde gegevens een stap te zijn in de richting van een verbeterd inzicht in het feitelijke reilen en zeilen van de handelende personen in het onderwijsproces in het LOM-onderwijs, zeker wanneer deze inzichten – met de gepaste terughoudendheid – geplaatst worden naast het beeld dat uit de gegevens van Veenman et al. ten aanzien van het regulier onderwijs naar voren komt. Deze en soortgelijke gegevens kunnen voor leerkrachten en eventueel voor hun interne zowel als externe begeleiders aanleiding zijn tot bezinning over de wijze waarop zij hun tijd in de klas verdelen over de verschillende soorten gedrag alsmede over de verschillende categorieën van leerlingen in de lesgroep. Ook voor het beleid lijken dergelijke gegevens relevant, wanneer men ze bekijkt tegen de achtergrond van in beleidskaders wenselijk geachte onderwijsontwikkelingen (bijvoorbeeld de zorgverbreding; vergelijk Schonewille, 1985b), die bij realisering een toenemende heterogenisering met zich meebrengen.

Literatuur

- Bloom, B. S., Time and learning. *American Psychologist*, 1974, 29, 682-688.
- Brus, B. T. & M. J. M. Voeten, *De Een-MinuuT-Test*, Nijmegen: Berkhout, 1973.
- Carroll, J. B., A model of school-learning. *Teacher's College Record*, 1963, 64, 723-732.
- Dahllöf, U. S., *Ability grouping*. Göteborg: 1971.
- Esposito, D., Homogeneous and heterogeneous ability-grouping: principal findings and implications. *Review of Educational Research*, 1972, 43, 162-179.
- Evertson, C. M., J. P. Sanford & E. T. Emmer, Effects of class-heterogeneity in Junior High School. *American Educational Research Journal*, 1981, 18, 219-232.
- Fisher, C. W., N. N. Filby, R. Marliave & D. C. Berliner, *BTES Technical Report V-1; Teaching behaviors, academic learning time and student achievement*, San Francisco: Far West Laboratory, 1978.
- Fredrick, W. C., H. J. Walberg, Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 1980, 73, 183-194.
- Hoeksma, T., *De lesgroepsamenstelling op LOM-MLK-scholen*. Amsterdam: 1985, VU, intern onderzoeksrapport.
- Leij, A. van der (red.), *Zorgverbreding. Bijdragen van Speciaal Onderwijs aan Basisonderwijs*. Nijkerk: Intro, 1985.
- Leij, A. van der & J. Kappers, Instructie aan leerlingen met ernstige leerproblemen: introductie op de thema-serie. *Pedagogische Studien*, 1989, 66, 1-11.
- Leij, A. van der, E. Kool & A. Wielinga, *Een voorbeeld van LOM/MLK-integratie in theorie en praktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.
- Schonewille, B., *Heterogeniteit als lesgroepskenmerk in onderwijsonderzoek*. Amsterdam: 1985a, VU, intern rapport.
- Schonewille, B., Onderwijsbeleid en zorgverbreding. In: A. van der Leij (red.) *Zorgverbreding. Bijdragen uit Speciaal Onderwijs aan Basisonderwijs*. Nijkerk: Intro, 1985b.
- Schonewille, B., Tijdsbesteding en onderwijsresultaten in het Speciaal Onderwijs. *School & Begeleiding*, 20, dec. 1988.
- Sirotnik, K. A., The contextual correlates of the relative expenditure of classroom-time on instruction and behavior. *American Educational Research Journal*, 1982, 19, 175-292.
- Smyth, W. J., Research on classroom-management: studies of pupil-engaged learning time. *Journal of Education for Teaching*, 1981, 7, 127-148.
- Struiksma, A. J. C., A. van der Leij, J. P. M. Veijsra, *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU-Boekhandel, 1986.
- Sijde, P. C. van der, *Het observatie-systeem TOOL-W*. Enschede: THT, 1985, intern rapport.
- Thompson, R. H., K. R. White, D. P. Morgan, Teacher-student-interaction patterns. *American Educational Research Journal*, 1982, 19, 220-236.
- Veenman, S., Beginning Teacher Evaluation Study (I + II). *Pedagogische Studien*, 1980, 57, 207-217 en 273-287.
- Veenman, S., P. Lem, M. Voeten, G. Winkelmolen, H. Lassche, *Onderwijs in combinatie-klassen*. Den Haag: SVO, 1986.
- Veenman, S., M. Voeten & P. Lem, Classroom time and achievement in mixed age classes. *Educational Studies*, 1987, 13, 75-89.

Curriculum vitae:

B. Schonewille (1952) studeerde onderwijssociologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen.

Sinds 1981 is hij als onderzoeksmedewerker verbonden aan de Sectie Speciale Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Adres: Vrije Universiteit, Sectie Speciale Pedagogiek, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

Manuscript aanvaard 1-5-'89

Summary

Schonewille, B. 'Class composition, educational process and educational results.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 273-284.

This paper reports on a research project to investigate the influence of class-heterogeneity on teacher- and pupil-time expenditure and reading achievement in 20 classes (318 pupils aged 8-11 years) in schools for Special Education. A reading test was administered in Autumn 1986 and in Spring 1987. In between, teacher and pupil behavior in each class were observed during 10 reading-lessons. Standard deviations of Autumn-reading scores per class served as a measure of heterogeneity. No differences in time expenditure patterns were found between teachers in homogeneous and heterogeneous classes. Homogeneously grouped pupils were significantly less on-task and showed more procedural behavior. Academic teacher behavior was positively correlated to pupil on-task behavior. Teacher procedural and management behavior was negatively correlated to pupil on-task behavior.

Beroepsonderwijs in modulen: aanzetten en verwachtingen*

G. J. MEESTERBERENDS-HARMS en
A. F. M. NIEUWENHUIS**
*RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek,
Groningen*

Samenvatting

In dit artikel wordt een beschrijving gegeven van de ontwikkeling en het gebruik van modulen in het beroepsonderwijs voor 16-19 jarigen. Bevestigd wordt dat er grote verwachtingen zijn over de effecten van modulering op de kwaliteit van het beroepsonderwijs, maar dat hiervoor nog weinig empirische aanwijzingen in de onderwijspraktijk zijn aan te treffen. Een analyse van eerste ervaringen in ontwikkelingsprojecten in diverse vormen van het middelbaar beroepsonderwijs leidt tot een voorlopige conclusie dat modulering vooral als een onderwijskundige innovatie moet worden beschouwd. In een aantal opleidingen slaagt men er beter in aan te sluiten op een gedifferentieerde leerlingenstroom, zodat een groter aantal leerlingen op het gewenste kwalificatieniveau uit kan stromen naar de arbeidsmarkt.

Onderwijsstructurele en onderwijsexterne innovatiedoelen achter modulering behoren vooralsnog thuis in Utopia.

1 Moduleren: achtergronden en begripsomschrijving

Het afgelopen decennium – en met name de laatste drie jaar – is moduleren sterk gepropageerd voor het initiële beroepsonderwijs (zowel in dagschool- als in leerlingwezenverband). Moduleren wordt als hét middel gezien tegen vele kwalen die het beroepsonderwijs kent. Als zodanig duikt het begrip steeds va-

*Dit artikel is gebaseerd op materiaal uit diverse projecten, die mogelijk zijn gemaakt door subsidies van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, SVO.

**Naast de auteurs hebben meerdere medewerkers deze projecten uitgevoerd, waaronder P. R. den Boer, A. M. de Vries en Y. Wiersma.

ker op in beleidsnota's.

Het opdelen van opleidingen of cursussen in afgeronde eenheden met een zelfstandig karakter is eerder voornamelijk toegepast in het kader van individuele studiesystemen. Dergelijke systemen kwamen in de Verenigde Staten sinds het midden van de jaren '60 op en vanaf 1970 vinden ze ook in Nederland, met name in het Hoger Onderwijs, ingang.

Het feit dat in dit verband gewerkt wordt met afgeronde leerstofeenheden komt voort uit de wens om, zoals Glaser (1972) dat formuleert, onderwijs aan te passen aan de leerling of student en niet omgekeerd. Hij spreekt van adaptief onderwijs tegenover selectief onderwijs. De aanpassing aan de leerling bestaat hierin, dat de leerling op elk gewenst moment toegang heeft tot het gewenste onderwijsmateriaal en daarmee individueel en in eigen tempo kan werken. Voorbeelden van dergelijke systemen in Amerika zijn het Personalized System of Instruction (PSI), Individually Prescribed Instruction (IPI), Program for Learning in Accordance with Needs (PLAN) (zie o.a. Meesterberends-Harms, 1981). Keller (1968) geeft in het zogenaamde 'Keller-plan' een overzicht van de kenmerken van deze systemen. De in Nederland toegepaste systemen staan bekend onder de titel Individuele Studiesystemen (ISS) (Van der Klauw & Plomp, 1973).

Aan de ontwikkeling van dergelijke systemen liggen ideeën ten grondslag over de leeropbrengst als functie van de verhouding tussen bestede en benodigde leertijd (Carroll, 1963), mastery learning (Bloom, Hastings & Madaus, 1971) en terugkoppeling of feedback middels geprogrammeerde instructie (Skinner, 1968).

Modulaire systemen vertonen een duidelijke verwantschap met individuele studiesystemen, met name wanneer zij in hoge mate zelfinstruerend zijn.

Van de onderdelen van een modulair systeem, de modulen, zijn diverse omschrijvingen in omloop. Van Eijl (1985) stelt dat er sprake is van een module als een leerstofeenheid tenminste (1) een samenhangend geheel vormt (2) dat zowel presentatie, verwerking als toetsing

omvat en (3) flexibel programmeerbaar is binnen het onderwijssysteem. Daarnaast formuleert van Eijl nog zeven niet dwingende kenmerken van een module. Van der Tol (1986) stelt de volgende definitie voor: een module is een relatief zelfstandige leerstofeenheid die binnen een beperkte, bepaalde tijdsduur wordt afgewerkt, waarbinnen presentatie, verwerking en evaluatie plaatsvindt.

In een recente beleidsnotitie (1988) stelt het ministerie van O & W de volgende vier kenmerken vast: (1) een op zich zelfstaande eenheid in het leerplan (benoembaar en herkenbaar), (2) die een intern samenhangend geheel van begijnen, leerdoelen en inhouden vormt, (3) gedefinieerd is naar studielast en looptijd en (4) de onderwijsleersituaties en de toetsing omvat, gericht op verwerving en verwerking van doelen en inhouden van de modulen.

Deze drie omschrijvingen van een module zijn deels overlappend maar leggen ook eigen accenten. Van der Tol kiest voor een sterk organisatorische invalshoek, terwijl de andere twee (ook) inhoudelijke aspecten benadrukken. Van der Tols definitie kan als kern van een begripsomschrijving fungeren, maar voor het adequaat beschrijven en begrijpen van ontwikkelingen in het beroepsonderwijs zijn ook inhoudelijke kenmerken van belang (zie ook Streumer, 1986). Vooral de noties van samenhang en herkenbaarheid zijn relevant. Samenhang omdat hiermee wordt geduid op de mogelijkheid van een thematische ordening van leerstofeenheden wat tot consequentie kan hebben dat modulen de plaats innemen van de thans vigerende vakken. Herkenbaarheid daarentegen verwijst naar het civiel effect van de opleiding: modulen zouden gerelateerd moeten zijn aan aanwijsbare kwalificatieclusters (cf. Boon, 1979) in de beroepspraktijk. De koppeling van presentatie, verwerking en toetsing tenslotte betekent voor het beroepsonderwijs dat een module zowel praktijk als theorie omvat opdat verwerving en verwerking van leerdoelen efficiënt geschiedt.

Bovenaan leidt tot de volgende werkdefinitie: een beroepsgerichte module is een leerstofeenheid:

- die relatief zelfstandig is;
- met een beperkte, bepaalde tijdsduur;
- die zowel presentatie, verwerking als (absolverende) toetsing bevat;
- die gerelateerd is aan een aanwijsbare kwalificatiecluster;

- die praktijk en theorie-onderdelen bevat. In een gemoduleerde leergang zijn de traditionele schoolvakken vervangen door modulen die door de leerlingen in een meer of minder willekeurige volgorde doorlopen kunnen worden. In geval van individuele onderwijsprogrammering is het nodig dat de modulen in grote mate zelfinstruerend zijn.

2 Beweegredenen voor modulering

Uit de voorgaande paragraaf kan afgeleid worden dat moduleren een veelomvattende en ingrijpende innovatie voor het (beroeps-)onderwijs betekent. Als moduleren volledig wordt doorgevoerd heeft dit een complete gedaantewisseling van het beroepsonderwijs tot gevolg. Voorstanders beargumenteren deze ingreep met een pretentieuze set innovatiedoelen (cf. Romiszowski, 1981). Deze zijn zowel gericht op onderwijsexterne aspecten (de relatie tussen onderwijs en arbeidssysteem) als op onderwijsstructurele aspecten (afstemming en aansluiting van verschillende opleidingssoorten en -niveaus) als ook op onderwijskundige aspecten (verhoging van het rendement, individualisering en differentiatie). In Figuur 1 zijn de innovatiedoelen achter moduleren geordend, zoals deze in een zevental recente nota's en projectiebeschrijvingen zijn neergelegd. Uit dit overzicht blijken de hoge verwachtingen die men (vooral in beleidssferen) heeft ten aanzien van de effecten van moduleren. Centraal uitgangspunt is de verhoging van de flexibiliteit van het beroepsonderwijs: het huidige leerstofjaarklassensysteem met de daarbij passende lineaire, langlopende leerstofplanning wordt ervaren als een te star systeem, dat niet adequaat kan reageren op de snelle veranderingen in de maatschappelijke context en weinig efficiënt omspringt met individuele verschillen tussen leerlingen. Moduleren wordt gezien als een technische oplossing om de aanpassingscapaciteit en -snelheid (= flexibiliteit) van het systeem te vergroten. Het is daarbij opvallend dat het doelbereik van moduleren als onderwijsinnovatie door de beleidsmakers steeds verder wordt opgerekt. Figuur 1 geeft hiervan ten aanzien van elk van de drie typen innovatie-doelen saillante voorbeelden.

Met het oog op onderwijsexterne innovatiedoelen wordt modulering niet alleen meer

Bron	Onderwijsextern	Onderwijsstructureel	Onderwijskundig
"Modulering MTO" circulaire O & W, 1985	1. Vergroting aanpassingssnelheid aan technologische innovaties	4. Afstemming tussen verwante opleidingen 5. Efficiënte inzet personeel/materieel	2. Vermindering voortijdige uitval en verblijfsduur 3. Opvang heterogene instroom
"Modulering in MEAO/MMO" circulaire O & W, 1986	2. Verbetering inhoudelijke afstemming en vergroting aanpassingssnelheid	3. Aansluiting op wederkerend onderwijs 4. Afstemming tussen verwante opleidingen	1. Tegengaan zittenblijven; verhoging rendement 5. Vergroting zorgbreedte
"Ontwikkeling programma-eenheden KMBO" onderzoeksrapporten RION, 1985, 1988	— (Verbreding kwalificatie-aanbod naar sociaal-normatieve domein)	—	1. Koppeling theorie-praktijk 2. Kwaliteitsverbetering leerproces 3. Motivatieverhoging 4. Individualisering/opvang heterogene instroom
"Modulering metaalopleidingen" projectverslag SOM, 1988	1. Vergroting aanpassingssnelheid; tegengaan snelle veroudering programma-inhoud	2. Vergroting overstapmogelijkheden	— (betere koppeling theorie-praktijk) — (opvang heterogene instroom)
"Projectplan herziening Opleiding en Examen" SVB, 1981	—	—	1. Koppeling theorie-praktijk 2. Vermindering voortijdige uitval door activeren en motiveren van leerlingen 3. Individualisering/opvang heterogene instroom
"Modulering in kort bestek" conferentiebundel APVO-II, 1986	3. Verbeteren aansluiting: — op communicatief vlak — door snellere vernieuwing — uitstroomdifferentiatie	2. Opvang nieuwe doelgroepen in wederkerend onderwijs 4.1. Rendementsverhoging door overstapmogelijkheden	1. Verbeteren studieresultaten door: — motivatieverhoging — verbeteren studievoortgang — opvang heterogene instroom 4.2. Rendementsverhoging door certificering tussentijds
"Modulering in het voortgezet onderwijs" conceptbeleidsnotitie O & W, 1988	2.1. Verbetering aansluiting 4. Vergroting civiel effect verhoging herkenbaarheid 9. Verhoging aanpassingssnelheid	2.2. Verticale afstemming 3. Horizontale afstemming 6. Bevordering wederkerend onderwijs 10. Opvang nieuwe doelgroepen middels contractonderwijs	1. Rendementsverhoging en verkorting verblijfsduur 5. Kwaliteitsverbetering van het leerproces 7. Verbetering motivatie 8. Individualisering

Figuur 1 *Innovatiedoelen van modulering*

gezien als een middel om de aanpassingsnelheid aan technologische innovaties te vergroten, maar ook om fijnmaziger uitstroombifferentiaties te realiseren en de civiele herkenbaarheid te vergroten. De scope van modulering verschuift daarmee van curriculaire maatregelen naar arbeidsmarkttechnische ingrepen.

Ook de onderwijsstructurele opties ten aanzien van moduleren zijn niet meer louter curriculair van aard. Was de oorspronkelijke optie dat door analoog moduleren in verwante opleidingen (horizontale en verticale afstemming) de op- en afstroom van leerlingen efficiënter zou verlopen, in latere nota's wordt moduleren ook gezien als een middel om nieuwe doelgroepen onderdelen van de opleiding aan te kunnen bieden zodat het reguliere beroepsonderwijs zich kan begeven op de commerciële opleidingsmarkt via contractonderwijs.

Onderwijskundig gezien tenslotte beslaan de innovatieve opties achter moduleren vrijwel alle problematische aspecten van het onderwijsleerproces in het beroepsonderwijs: slecht gemotiveerde leerlingen, rendementsproblemen, voortijdig schoolverlaten en een slechte koppeling tussen theoretische lessen en praktijkleersituaties (cf. Nieuwenhuis & Silvertand, 1986, 1987).

Uit het overzicht blijkt dat er grote verwachtingen worden gekoesterd ten aanzien van de effecten van moduleren op de kwaliteit van het onderwijs. Deze verwachting is in de meeste gevallen echter niet gebaseerd op praktijkervaringen of systematische empirische kennis: gemoduleerde opleidingsprogramma's zijn in de onderwijspraktijk nog erg zeldzaam. Pas zeer recent zijn eerste praktijkervaringen systematisch beschreven (zie Van Eijl, Cappetti, Merckx & Van Muyden, 1988), waarbij de nadruk ligt op ervaringen met het ontwikkelen van gemoduleerd opleidingssystemen in het HBO. Het optimisme ten aanzien van moduleren lijkt gebaseerd te zijn op een technocratisch rationalisme waarin mechanische modellen over het onderwijssysteem worden gelegd. Het vernieuwen van curriculumonderdelen is in een dergelijke visie vergelijkbaar met het verwisselen van een lekke band, terwijl de aansluiting tussen onderwijs- en arbeidssysteem gereduceerd wordt tot het probleem van een zwaluwstaartverbinding. Op basis van theorieën over kwalificatie-

voorziening (cf. Dederling & Schimming, 1984) en het functioneren van de arbeidsmarkt (cf. Van Hoof & Dronkers, 1980; Van Hoof, 1987; De Grip, 1987) kunnen echter grote vraagtekens bij dit 'naïeve' optimisme worden geplaatst. Moduleren dreigt ten onder te gaan aan te hoog gestelde pretenties.

3 *Moduleren in ontwikkeling*

In het beroepsonderwijs voor 16-19 jarigen is moduleren van recente datum. Rond 1980 worden de eerste ontwikkelingsprojecten opgezet binnen afzonderlijke opleidingen. Pas zeer recent en na lang aarzelen is een meer algemeen kader gepresenteerd voor moduleren in het voortgezet onderwijs (O & W, 1988). Van coördinatie tussen de diverse ontwikkelingsprojecten is geen sprake, zodat de aanpak en eventuele opbrengst van deze projecten vermoedelijk onvergelijkbaar is. Alleen dit gegeven al leidt ertoe dat innovatiedoelen op onderwijsstructurele aspecten niet geëvalueerd kunnen worden. Er is immers geen poging ondernomen om deze doelen te realiseren. Institutionele barrières en competentie-disputen leiden ertoe dat van enige afstemming tussen opleidingstypen ook geen sprake is. De fusieprocessen, die in het kader van de SVM-operatie (Sectorvorming en Vernieuwing MBO, O & W, 1988) in gang zijn gezet, zijn er mede op gericht om deze barrières te slechten. Op dit moment vindt de ontwikkeling van gemoduleerde opleidingen echter nog plaats binnen de afzonderlijke opleidingstypen, reden waarom de beschrijving ervan in het navolgende ook in drie delen uiteenvalt.

3.1 *Het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs*
Het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs is een sinds 1979 bestaande (experimentele) onderwijsvoorziening voor 16- tot 19-jarigen. Deze is bedoeld voor jongeren die om diverse redenen niet toelaatbaar zijn tot het Middelbaar Beroepsonderwijs en/of opleidingen in het leerlingwezen, of die bewust kiezen voor een opleiding in het full-time dagonderwijs. Er zijn 52 scholen voor Kort-MBO, proefprojecten geheten, die het onderwijs verzorgen. Ze zijn verspreid over het hele land. Elk proefproject biedt onderdak aan een (verschillend) aantal beroepsgerichte opleidingen en verzorgt een Algemeen Programma, gericht op maatschap-

pelijke vorming. Daarnaast bestaat voor leerlingen die nog geen keuze voor een beroepsopleiding hebben gemaakt, de mogelijkheid om een oriënterend en/of schakelend programma te doorlopen.

Aan de onderwijskundige vormgeving van het Kort-MBO ligt het principe van participeren ten grondslag. Dit principe omvat een complex aan ideeën die erop gericht zijn om jongeren die veelal een minder gunstige carrière in de eerste fase van het voortgezet onderwijs achter zich hebben, beter te motiveren voor het onderwijs. Dit zou er toe moeten leiden dat zij toch met een erkend kwalificatieniveau de arbeidsmarkt betreden.

De onderwijskundige noties die het principe van participeren omvat zijn geformuleerd door de Innovatiecommissie Participatie-onderwijs, die eerder in het leven was geroepen om de overheid te adviseren over de vormgeving van de experimenten participatie-onderwijs, die als voorlopers van het Kort-MBO gezien kunnen worden. Deze Innovatiecommissie heeft om het principe van participeren nader te concretiseren het begrip programma-eenheid geïntroduceerd (cf. ICP, 1978, 1981). Ideaal gesproken is een programma-eenheid een thematisch geordende leerstofeenheid, die in principe individueel te doorlopen is, zowel theorie als praktijk omvat, behalve technisch-instrumentele ook sociaal-normatieve kwalificaties beoogt en afgesloten wordt met een toets. Een beroepsopleiding binnen het Kort-MBO zou geheel moeten bestaan uit een aantal van dergelijke programma-eenheden.

De omschrijving van een programma-eenheid vertoont duidelijke overeenkomsten met de omschrijving van een module zoals die hierboven gegeven werd. We kunnen dan ook stellen dat de beroepsopleidingen in het Kort-MBO een modulaire structuur vertonen. Deze modulaire structuur is een toevallig uitvloeisel van de leerlinggerichte motieven achter het invoeren van het idee van participeren. Anders gezegd: de innovatiedoelen voor moduleren in het Kort-MBO zijn vooral onderwijskundig van aard.

Voor de diverse beroepsopleidingen binnen het Kort-MBO zijn inmiddels gemoduleerde opleidingsleerplannen samengesteld door landelijke ontwikkelingsgroepen (LOG-en) per beroepsopleiding. Deze LOG-en bestonden uit docenten, vertegenwoordigers van Lande-

lijke Organen voor het Leerlingwezen en onderwijskundige ondersteuners. De thema's voor de modules zijn ontleend aan in de beroepspraktijk voorkomende clusters van handelingen.

Op basis van de opleidingsleerplannen zijn per beroepsopleiding door regionale en later landelijke groepen van docenten en ondersteuners lespakketten ofwel programma-eenheden ontwikkeld, die een concretisering vormen van de modulaire structuur van de opleidingsleerplannen (cf. Meesterberends-Harms, Den Boer & Lugthart, 1985). De proefprojecten dienen zich te houden aan de opleidingsleerplannen; tot implementatie van de landelijk ontwikkelde lespakketten zijn zij evenwel niet verplicht. Opgemerkt moet worden, dat de landelijke ontwikkeling van lespakketten binnen de daarvoor beschikbare periode (1981-1986) niet afgerond kon worden en thans voor een aantal opleidingen nog steeds niet afgerond is.

De feitelijke vormgeving van het onderwijs in de beroepsopleidingen van het Kort-MBO is onderwerp geweest van recent afgesloten onderzoek (Meesterberends-Harms, Den Boer & Kamphorst, 1988). Uit de gegevens blijkt, dat over het geheel genomen de docententeams die de diverse beroepsopleidingen verzorgen, gekozen hebben voor tussenoplossingen bij het realiseren van de onderwijskundige uitgangspunten. De thematische ordening in het opleidingsleerplan wordt wel gevolgd, maar heeft er niet in geresulteerd dat het onderscheid tussen afzonderlijke vakken, gegeven door verschillende docenten, verdwenen is. Wel wordt er in het kader van die thematische ordening door de verschillende docenten overleg gepleegd over de onderlinge afstemming van de door hen te verzorgen onderdelen. De leerstofeenheden worden veelal niet volledig individueel doorlopen, in overwegende mate is er sprake van subgroepwijze voortgang. De eenheden omvatten theorie en praktijk. Hoewel er het nodige gedaan wordt om deze inhoudelijk op elkaar af te stemmen, blijkt een adequate koppeling in de tijd niet realiseerbaar. Dit geldt zowel de koppeling tussen theorie en binnenschoolse praktijk als de koppeling tussen theorie en buitenschoolse praktijk (stage). Hoewel sociaal-normatieve doelen over het geheel genomen redelijk aandacht krijgen, slaagt men er nauwelijks in deze te integreren met vaktech-

nische leerdoelen van de leerstofeenheden. De leerstofeenheden worden over het algemeen afgesloten met een toets. Het toetssysteem is duidelijk geflexibiliseerd, maar ook hier ontbreekt de integratie, met name tussen het binnenschoolse en het buitenschoolse gedeelte.

3.2 *Leerlingwezen/beroepsbegeleidend onderwijs*

Binnen het leerlingwezen en het daaraan gekoppelde beroepsbegeleidend onderwijs zijn in diverse sectoren ontwikkelingen in de richting van modulair onderwijs zichtbaar. De ontwikkelingen vertonen evenwel een minder eenduidig beeld dan bij het Kort-MBO het geval is. Voor de verschillende beroepssectoren opereren autonome Landelijke Organen voor het leerlingwezen, die elk hun eigen overwegingen kennen voor het al dan niet moduleren van hun praktijkopleidingen en die er in verschillende mate in geslaagd zijn de schoolcomponent van de opleiding in hun initiatieven te betrekken. Voorts kennen sommige sectoren al geruime tijd gemoduleerde opleidingen, terwijl andere pas recent gestart zijn met een gemoduleerd aanbod, of daartoe pas de komende jaren zullen over gaan. De belangrijkste sectoren waarin thans gemoduleerde opleidingen en/of voorbereidingen daartoe aangetroffen worden zijn (gerangschikt naar ervaring met modulering): de bouw, de metaal, de verzorging, de administratie en de detailhandel.

Globaal gesproken kan gesteld worden dat de belangrijkste overwegingen om tot een gemoduleerd opleidingsstelsel te komen gelegen zijn in 1) het beter en op langere termijn permanent afstemmen van de opleiding op de ontwikkelingen in het betreffende beroepenveld; 2) het verbeteren van de afstemming tussen de theorie- en de praktijkcomponent van de opleiding, met als doel het verminderen van de hoge uitvalpercentages onder leerlingen.

In hun (plannen voor de) uitwerking van een modulair systeem verschillen de sectoren aanzienlijk, zowel op basis van de hiervoor aangegeven verschillen in achtergrond en geschiedenis, maar ook op basis van verschillen in uitgangspunten bijvoorbeeld met betrekking tot kwaliteitscontrole van de opleidingen (een al of niet gedecentraliseerd en geflexibiliseerd examensysteem) en de gewenste mate van individualisering.

Tot integrale invoering van een modulair systeem voor een aantal primaire opleidingen is men in de bouwsector met ingang van het cursusjaar 1985-1986 overgegaan, in de verzorgende sector met ingang van het schooljaar 1987-1988, terwijl in de metaalsector integrale invoering voor het schooljaar 1988-1989 is voorzien.

Voor met name de laatste sector geldt, dat het aanbod weliswaar gemoduleerd is, maar dat vooralsnog geen hoge eisen gesteld worden aan flexibele programmering en afsluiting van de modulen: er is sprake van een gefaseerde invoering.

Binnen de modulen is in de technische sectoren veelal sprake van een vakoverstijgende opzet. Dat wil evenwel niet zeggen dat er in de schoolcomponent geen sprake meer is van lineair geprogrammeerde vakken: onderdelen als wiskunde, natuurkunde, mechanica blijken een eigen ordening te vereisen, die moeilijk verenigbaar is met een opsplitsing over de beroepsgerichte modulen.

In de verzorgende sector is ook binnen het beroepsgerichte gedeelte de vakkenstructuur gehandhaafd: modulering speelt zich hier derhalve binnen vakken af. De oorzaak daarvoor moet gezocht worden in de aan deze vakken gekoppelde bevoegdheid van docenten.

3.3 *Het Middelbaar Beroepsonderwijs*

Ook in het reguliere MBO is modulering ontstaan vanuit het concept participierend leren. Geïnspireerd door de ontwikkelingen in het Kort-MBO is in 1980 een tiental schoolprojecten in het MBO gestart om participierend leren handen en voeten te geven (cf. ICP, 1980). Enerzijds beoogden deze projecten een verbetering van de integratie van het praktijkleren, i.c. de stage, in de opleiding en anderzijds de ontwikkeling van programma-eenheden (lees: modulen) rond thema's uit de beroepspraktijk (cf. Nieuwenhuis, 1984, 1987). Ten aanzien van beide innovatie-aspecten hebben deze schoolprojecten interessante perspectieven opgeleverd, maar men is vooral ten aanzien van moduleren ook op beperkende randvoorwaarden gestoten. Zo zijn de landelijke examenregels een continu discussiepunt geweest tussen departement en scholen aangezien landelijke examens op gespannen voet staan met de idee van flexibele, absoluerende toetsing per module. Ook betekende het werken met programma-eenheden niet dat alle vakuren

hierin verroosterd waren. Naast de programma-eenheden bleven grote delen, tot twee derde toe, van het lesrooster bestaan uit lineair geprogrammeerde vakken, omdat de aard van het vak (wiskunde, vreemde talen, e.d.) geen modulaire leerstofaanbieding mogelijk zou maken, zeker niet in vakoverstijgende zin.

Toch zijn de resultaten van de eerste generatie projectscholen van dien aard geweest, dat in 1985 een tweede fase van het innovatieproject in gang is gezet om op landelijk niveau overdraagbare produkten te ontwikkelen en te proberen. Tegelijkertijd zijn in het MEAO en MTO op instigatie van veldorganisaties ontwikkelingsprojecten gestart alleen gericht op moduleren. De projecten zijn de laatste paar jaar echter gestrand op onduidelijke richtlijnen en ontwikkelingskaders (zoals wederom examenregelingen), waarin het departement pas in 1988 middels de reeds aangehaalde beleidsnotitie enige helderheid heeft geschapen. Daarin zijn de innovatieplannen van de deelnemende MDGO-scholen als voorbeeld gesteld aan de andere twee sectoren, omdat het MDGO het meest duidelijk als uitgangspunt voor moduleren aanwijsbare en herkenbare deelkwalificaties had gekozen. Alleen in deze

sector wordt in de lespraktijk geëxperimenteerd met eerste versies van modulen. In de beide andere sectoren was niet zozeer voor een inhoudelijke invulling van modulering gekozen, maar voor een organisatorische periodisering waarin het jaarklassensysteem vervangen werd door kortere tijdseenheden. Het departement is met deze vormen van moduleren niet akkoord gegaan.

Al met al loopt moduleren in het MBO het gevaar bij voorbaat in de la 'mislukte innovaties' terecht te komen, aangezien de langdurige onzekerheid over de gewenste koers van de ontwikkelingsprojecten de motivatie van deelnemende scholen danig heeft gedrukt.

4 *Praktijkervaringen in het Kort-MBO en Leerlingwezen/BBO*

In het kader van nog lopend onderzoek betreffende ontwikkelingen en effecten van modulen in het beroepsonderwijs (Meesterberends-Harms, 1986) is middels gestructureerde interviews met coördinatoren van opleidingssituaties in KMBO en BBO geïnventariseerd hoe gemoduleerde opleidingssystemen in de prak-

Figuur 2 *Modulaire opleidingssituaties gegroepeerd*

Gehanteerde variabelen	Discriminerende scores	
	Groep 1 (17 KMBO- + 7 BBO-situaties)	Groep 2 (12 BBO-situaties)
1. Individuele/klassikale leerstofaanbieding	...	...
2. Zelfinstruerend systeem	ja*	nee*
3. Afsluitende toetsing	per module	over meerdere modulen
4. Frequentie toetsmomenten	...	...
5. Verhouding verplichte/keuze modulen	...	...
6. Modulen in vaste volgorde	nee*	ja
7. Leerlingen werken gelijktijdig aan zelfde module	nee	ja
8. Frequentie aanbieding module	...	...
9. Tempodifferentiatie per module	ja*	nee
10. Definitie beginniveau	...	...
11. Definitie eindniveau	...	...
12. Gelijktijdige aanbieding meerdere modulen	...	...
13. Deelcertificatie per module	ja*	nee*
14. Combinatie theorie-praktijk	...	...
15. Evenwicht theorie-praktijk	...	...
16. Afstemming theorie-praktijk	...	...
17. Buitenschoolse praktijkopdrachten per module	...	...
18. Afstemming module op buitenschoolse praktijk	...	...
19. Absolverende toetsing i.p.v. examen	ja	nee*

*: enkele opleidingssituaties wijken af van de groep

tijk vorm krijgen. In totaal werden zo 17 KMBO- en 19 BBO-locaties bestreken, verspreid over de sectoren bouw, metaal en verzorging. Elk van de opleidingsprogramma's kreeg op basis van de interviews een (nominale) score op 19 variabelen die kenmerken van een modulair systeem representeren. Deze variabelen zijn afgeleid van de werkdefinitie zoals geformuleerd in paragraaf 1. Over deze 19 variabelen werd een Homalsanalyse met twee dimensies uitgevoerd. Daarbij bleken drie clusters van opleidingen onderscheidbaar. Omdat bij nader inzien bleek, dat een van de drie variabelen waarop de tweede dimensie gebaseerd was, zeer bepalend was voor de score op de andere twee, hechten we aan deze dimensie minder waarde. Wanneer we ons derhalve beperken tot de eerste dimensie, die bepaald wordt door een zevental variabelen, dan zijn twee groepen van afdelingen onderscheidbaar. Figuur 2 geeft een overzicht van de gehanteerde variabelen en de groepsindeling.

Opvallend is, dat alle KMBO-afdelingen in groep 1 vallen, samen met een zevental BBO-afdelingen. Groep twee bestaat geheel uit BBO-afdelingen. Groep 1 onderscheidt zich van groep 2 doordat het opleidingssysteem naar leerlingen toe flexibeler is. Er is sprake van zelfinstructie, het leertempo en de volgorde van modules zijn variabel, modules zijn toetseenheid en de toetsen zijn absolverend en leveren een deelcertificaat op.

Voor wat betreft het Kort-MBO wordt het in 3.1 geschetste beeld in grote lijnen bevestigd, hoewel op basis van de daar beschreven gang van zaken betwijfeld kan worden of de mogelijkheid van zelfinstructie die het modulaire systeem blijikbaar biedt, in alle gevallen benut wordt.

5 Discussie

Geconstateerd moet worden dat de ontwikkelingen in het beroepsonderwijs in de richting van gemoduleerd onderwijs over het geheel gezien nog in een beginstadium verkeren. Van een op empirische gegevens gebaseerde evaluatie is nog geen sprake. Getuige de diverse beleidsstukken die de afgelopen jaren over dit onderwerp verschenen zijn, zijn de verwachtingen evenwel hoog gespannen. Deze verwachtingen gaan vooralsnog niet gepaard met

eenduidigheid over de kenmerken en eisen die gesteld moeten worden aan een modulair opleidingssysteem.

De eerste resultaten van moduleren liggen met name op het onderwijskundig vlak. In een aantal opleidingen is men erin geslaagd middels een modulair systeem aan te sluiten op een gedifferentieerde leerlingenstroom, hetgeen de mogelijkheid verruimt om een groter deel van de leerlingen op het beoogde kwalificatieniveau te brengen. Tevens blijkt men er in sommige deeltijd opleidingen in te slagen binnen de opleiding de theorie- en de praktijkcomponent beter op elkaar af te stemmen. Voor de leerling lijkt dit motiverend te zijn. Bovendien heeft de modulaire ordening zijn weerslag op de breedte van de praktijkopleiding: voortvloeiend uit de modulaire opzet kunnen eisen gesteld worden aan de door de leerling uit te voeren werkzaamheden in het bedrijf. Moduleren werkt in die zin sturend.

In het voltijd-KMBO en enkele BBO/leerlingwezen opleidingen is men erin geslaagd een flexibel modulair systeem te organiseren: aan de hand van zelfinstruerend materiaal zijn leerlingen in een eigen tempo bezig aan een onderdeel dat zo goed mogelijk past bij hun werksituatie. Een onderdeel kan afgesloten worden zodra het geheel doorlopen is; daarmee is tevens een deel van de opleiding afsluitend geëxamineerd.

Ten aanzien van de realisatie van onderwijs-externe en onderwijsstructurele doelen zijn nog weinig gegevens voorhanden. In beschouwende zin zullen we de ontwikkelingen op die terreinen bespreken.

Onderwijsexterne innovatiedoelen achter modulering laten zich grotweg in tweeën delen: een betere aansluiting op de vraagzijde van de arbeidsmarkt door uitstroombifferentiatie enerzijds en een snellere aanpassing aan veranderende kwalificatie-eisen anderzijds. Het is de vraag of uitstroombifferentiatie op zich een na te streven innovatiedoel is. Straetmans en Dijkstra (1987) wijzen er op dat de vraagkant op de arbeidsmarkt van de initiële beroepsopleidingen, inclusief het primair leerlingwezen, niet zozeer een functiespecifieke kwalificatie verwacht, als wel een garantie van een globaler kwalificatieniveau. Dit strookt met de door Teulings (1988) geconstateerde tendens tot afname van specialisatie in uitvoerende functies en het groter belang dat wordt gehecht aan

meer generieke vaardigheden (cf. Nijhof & Mulder, 1986). Ook vanuit de leerlingen gezien is een te sterke specialisatie in de initiële beroepsopleiding minder gewenst, gezien de beperkingen in arbeidsmarktmobiliteit die dat tot gevolg kan hebben. Onze eerste onderzoeksresultaten wijzen er ook op dat moduleren niet zozeer wordt gehanteerd ten behoeve van uitstroombifferentiatie, maar juist voor 'uniformering' van een heterogene leerlinginstroom.

Ten aanzien van de snellere aanpassingscapaciteit die moduleren tot gevolg zou hebben is het de vraag of modulering hiertoe de enige en noodzakelijke voorwaarde is. Het lijkt aannemelijk dat kleinere eenheden eenvoudiger vervangbaar zijn, maar het is onwaarschijnlijk dat de consequenties van technologische ontwikkelingen beperkt blijven tot één of enkele modulen, hoe zorgvuldig deze ook zijn afgestemd op aanwijsbare kwalificatieclusters. Een optimale aanpassingscapaciteit vergt veeleer een adequaat functionerende, permanente beroepenanalyse (wat op zich een apart onderzoeksthema is; cf. Nijhof, 1986), waarbij moduleren hooguit een faciliterend middel kan zijn.

Ook ten aanzien van de onderwijsstructurele innovatiedoelen zijn wij minder euforisch dan diverse innovatieontwerpers. Op dit moment strandt afstemming tussen verschillende opleidingstypen nog op institutionele barrières. Afgezien daarvan zijn er inhoudelijke tegenargumenten te over. Alleen horizontale afstemming lijkt realiseerbaar tussen bijvoorbeeld analoge deeltijd- en voltijd-opleidingen en tussen aanverwante opleidingen. In de praktijk zien we dit ook gebeuren bijvoorbeeld in de bouwsector (gezamenlijke moduleontwikkeling KMBO en BBO) of de metaal ('overlap'-modulen in verwante KMBO- en BBO-differentiaties). Deze afstemming is mogelijk omdat er sprake is van vergelijkbare kwalificatieclusters waarop de opleidingen zich richten. Verticale afstemming middels moduleren (bijvoorbeeld KMBO-MBO) is veel minder voorstelbaar omdat zowel de breedte als het niveau van het kwalificatiebereik van de opleidingen te zeer verschilt (vgl. uitvoerend metselaar/KMBO-BBO versus constructeur-tekenaar/MBO). Afstemming van modulaire opleidingen zou moeten geschieden via een soort 'surplus'-modulen op MBO-niveau, die niet meer refereren aan her-

kenbare kwalificatieclusters. In dit licht is de voorkeur in de SVM-operatie voor KMBO-MBO-fusies boven KMBO-BBO-fusies ons inziens dan ook contraproductief.

Ook het loklicht van contractonderwijs middels modulering van de initiële opleidingen is ons inziens vals. De vraag op de opleidingsmarkt is specialistischer dan het aanbod van initiële opleidingen kan realiseren en vergt dan ook specifiek aangepaste of ontwikkelde cursussen. Moduleren van de initiële opleidingen draagt hieraan weinig of niets bij.

Al met al leidt bovenstaande tot de conclusie dat de pretenties achter moduleren vooralsnog 'teruggeschroefd' moeten worden tot de onderwijskundige aspecten. Een gemoduleerde opleiding kan een sleutel tot de arbeidsmarkt zijn: niet door een gedifferentieerde uitstroom, maar door een gedifferentieerde aanpak van een heterogene instroom en wel zodanig, dat een herkenbaar c.q. erkend kwalificatieniveau wordt bereikt. En zelfs hierbij blijft het de vraag of de moeizame, kostbare weg van moduleren hiertoe het enige denkbare middel is. De positieve ervaringen in het KMBO en delen van het BBO wijzen er echter op dat moduleren op onderwijskundig niveau een aantrekkelijke onderwijsvernieuwing kan zijn.

Literatuur

- Adviesraad Projecten Voortgezet Onderwijs tweede fase (APVO-2), *Modulering in kort bestek*. Zeist: Onderwijscentrum, 1986.
- Bloom, B.S., J.T. Hastings & G.F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Grawhill, 1971.
- Boon, J., *Onderwijs en arbeidsmarkt: kwalificatie*. Enschede: TH Twente, 1973.
- Carrol, J.B., A model of school learning. *Teacher's College Record*, 1963, 64, 723-733.
- Dederling, H. & P. Schimming, *Qualifikationsforschung und arbeitsorientierte Bildung*. Eine Analyse von Konzepten zur Arbeitsqualifikation aus pädagogischer Sicht. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1984.
- Eijl, P.J. van, Modularisering van een onderwijsprogramma. In: W. Dirksen (e.a.) *Modulaire onderwijsplannen binnen Letteren en Sociale Wetenschappen*. Afd. Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs van de Rijksuniversiteit Utrecht: 1985.
- Eijl, P.J. van, C.P.L.F. Cappetti, J.J. Merckx &

- G. J. N. van Muijden, *Onderwijs in modulen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1988.
- Glaser, R., Individuals and learning: the new aptitudes. *Educational Researcher*, 1972, 1, 6, 5-13.
- Grip, A. de, *Onderwijs en arbeidsmarkt: scholingsdiscrepanties*. VU Amsterdam: 1987.
- Hoof, J. J. van & J. Dronkers, *Onderwijs en arbeidsmarkt*. Amsterdam: SISWO, 1980.
- Hoof, J. J. van, *De arbeidsmarkt als arena*. Amsterdam: SUA, 1987.
- Innovatiecommissie Participatie Onderwijs (ICP), *Participerend leren, een andere leerweg*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1979.
- Innovatiecommissie Participatie Onderwijs (ICP), *Achtste advies: ontwikkelingsproject en participerend leren MBO*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1980.
- Innovatiecommissie Participatie Onderwijs (ICP), *Negende advies: De beroepsopleiding in twee varianten van het KMBO*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Keller, F. S., Goodbye, teacher ... *Journal of applied behaviour analysis*, 1968, 1, 79-89.
- Klauw, C. F. van der & Tj. Plomp, Individuele studiestystemen (ISS). In: W. M. van Woerden, T. M. Chang & L. J. M. van Geuns-Wiegman (red.), *Onderwijs in de maak*. Utrecht: Het Spectrum, 1973.
- Meesterberends-Harms, G. J., *De onderwijskundige vormgeving van het Kort Middelbaarberoepsonderwijs. Eerste deelrapport*. Groningen: RION, 1981.
- Meesterberends-Harms, G. J., P. R. den Boer & E. Lugthart, *De onderwijskundige vormgeving van het KMBO; de ontwikkeling van programma-eenheden in 82-83*. Groningen: RION, 1985.
- Meesterberends-Harms, G. J., *Modulering in het beroepsonderwijs*. (Onderzoeksvorstel). Groningen: RION, 1986.
- Meesterberends-Harms, G. J., P. R. den Boer & J. Kamphorst, *Implementatie van ontwikkelde programma-eenheden in het KMBO*. Groningen: RION, 1988.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW), *Modulering in het MTO*. Circulaire van 4 november 1985 VO/BO/MBO/185-38, 1985.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW), *Projecten modulering in het MEAO en MMO*. Circulaire van 21 maart 1986 VO/BO/BE/96-06, 1986.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW), *Sectorvorming en Vernieuwing in het Middelbaar beroepsonderwijs*. Wetsvoorstel. November 1988.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW), *Modulering in het voortgezet onderwijs*. Beleidsnotitie, juli 1988.
- Nieuwenhuis, A. F. M., *Participerend leren in het MDGO*. Groningen: RION, 1984.
- Nieuwenhuis, A. F. M., *Participerend leren in het MEAO*. Groningen: RION, 1984.
- Nieuwenhuis, A. F. M. & R. L. A. J. Silvertand, *Secundo*. Tweede programma voor onderzoek in de tweede fase voortgezet onderwijs. Groningen/Nijmegen/Den Haag: RION/KUN/SVO, 1986.
- Nieuwenhuis, A. F. M. & R. L. A. J. Silvertand, *Spoorzoecken*. Derde programma voor onderzoek in de tweede fase voortgezet onderwijs. (programmeringstudies 7). Den Haag: SVO, 1987.
- Nieuwenhuis, A. F. M., *Participerend leren in het MTO*. (Selecta-reeks). Den Haag: SVO, 1987.
- Nijhof, W. J., Beroepsprofielen en curriculumprofielen; tussen aanpassing en innovatie. In: W. J. Nijhof (red.), *Van beroepsprofielen naar curriculumprofielen*. Enschede: Universiteit Twente, Toegepaste Onderwijskunde, 1986.
- Nijhof, W. J. & M. Mulder (red.), *Basisvaardigheden in het beroepsonderwijs*. Den Haag: SVO/TO, 1986.
- Romiszowski, A. J., *Designing instructional systems*. New York: Kogan Page, 1981.
- Skinner, B. F., *The technology of teaching*. New York: Century Crofts, 1968.
- Stichting Opleidingen Metaal (SOM), *Eindverslag moduleringproject*. Woerden: 1988.
- Stichting Vakopleidingen Bouw (SVB), *Herziening Opleidingen en Examen, projectplan*. Den Haag: 1981.
- Straetmans, G. J. M. & S. Dijkstra, *Een evaluatie-missie in het kader van het project 'modulering opleidingen metaalberoepen'*. Enschede: Universiteit Twente, Toegepaste Onderwijskunde, 1987.
- Streumer, W., *Discussienota Modulering*. Den Bosch: PCBB, 1986.
- Teulings, C., *Een beroepenindeling op basis van een arbeidsmarktcriterium*. ORD-papier. Amsterdam: SEO, 1988.
- Tol, A. van der & H. de Jong, *Modulen en rendement in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Erasmusuniversiteit, Vakgroep Onderwijspsychologie, 1986.

Curricula vitae

G. J. Meesterberends-Harms (1949) is sinds 1977 werkzaam bij het RION, Instituut voor Onderwijs-onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. In 1974 is zij afgestudeerd als psychologe, waarna zij twee jaar werkzaam is geweest op het Centrum voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs te Groningen. Haar onderzoeksterrein is het beroeps-onderwijs waarin zij zich de laatste jaren vooral heeft gericht op de onderwijskundige vormgeving van het Kort-MBO.

A. F. M. Nieuwenhuis (1954) is sinds juni 1979 werkzaam bij het RION, Instituut voor Onderwijs-onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. In 1979 is hij afgestudeerd als ontwikkelingspsycholoog. Zijn

onderzoeksterrein is het beroepsonderwijs, waarin hij zich vooral richt op de vormgeving en de effectiviteit van het leren in praktische (beroeps)situaties. Sinds 1983 is hij tevens coördinator van de onderzoeksectie Voortgezet Onderwijs/Beroepsonderwijs van het RION.

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

Manuscript aanvaard 20-3-'89

Summary

Meesterberends-Harms, G. J. & A. F. M. Nieuwenhuis. 'Modular courses in vocational education.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 285-295.

In this article a description is given of the development and the use of modular courses in vocational and technical education for 16-19 years old pupils. High expectations are existing at the Department of Education and Sciences about the impact of modulation on the quality of vocational education. However, these expectations are mainly based on non-empirical evidence.

Modules are used only in school based settings within the boundaries of single courses. Based on these first projects it could be expected that modular courses can improve the capacity to adapt courses to individual differences. Moreover, more pupils could possibly finish their courses at the expected level of occupational qualification.

Improvements of the structure of the educational system and the link between education and labourmarket are for the time being supposed to be out of reach of modulation as yet, although these are important goals behind this kind of innovation.

Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen

W. DE JONG en M. VERKUYTEN
Erasmus Universiteit, Rotterdam

Samenvatting

In dit artikel wordt ingegaan op de vraag naar de relatie tussen culturele oriëntatie van Turkse basisschoolleerlingen en hun begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal. Uitgangspunt is dat niet zozeer de richting van de culturele oriëntatie van belang is, maar vooral het samenspel van deze oriëntatie met de gevoelsmatige houding die mensen ten aanzien van zichzelf hebben. Als met dit samenspel rekening wordt gehouden zien we duidelijke verschillen in leerprestaties. De twee categorieën Turkse jongeren die de beste resultaten behalen, zijn zij die op beide culturen of op de Nederlandse cultuur gericht zijn én gevoelsmatig positief ten opzichte van zichzelf staan. In het geval er sprake is van een negatieve houding ten opzichte van zichzelf behalen deze beide categorieën de laagste resultaten. Ter afsluiting wordt ingegaan op de betekenis van deze gegevens voor het onderwijs en voor onderwijskundige discussies.

1 Inleiding

Wat zijn de redenen dat de leerprestaties van allochtone leerlingen gemiddeld duidelijk achterblijven bij die van autochtone leeftijdgenoten en wat kan men daar aan doen? Dient men in het basisonderwijs dat aan allochtone kinderen wordt gegeven met dezelfde factoren rekening te houden als in het onderwijs aan autochtone leerlingen, of zijn er een aantal extra interveniërende factoren die bij de leerprestaties van de allochtone leerlingen een rol spelen? Dit zijn vragen waar onderzoekers en beleidsmakers zich het laatste decennium in Nederland veelvuldig het hoofd over hebben gebroken en waar tot nu toe geen eenduidig antwoord op is gekomen. Meer en meer wordt

evenwel erkend dat én persoonskenmerken zoals intelligentie en motivatie, én algemene schoolkenmerken zoals de organisatie, vormgeving en inhoud van het onderwijs én leerkrachtvariabelen, van grote betekenis zijn voor een succesvolle schoolloopbaan van leerlingen in het algemeen en allochtone leerlingen in het bijzonder. In verband met mogelijke interveniërende variabelen bij het leerproces van allochtone leerlingen wordt in de eerste plaats gewezen op taalproblematiek. Daarnaast is er aandacht voor de rol van factoren die te maken hebben met het grensvlak tussen migrantenkind en zijn omgeving (ouders, buurt, school). Diverse psycho-sociale factoren worden regelmatig ten tonele gevoerd om de achterblijvende leerprestaties te verklaren. Wij zelf zijn in verschillende publikaties o.a. ingegaan op de houding en waardering die allochtone ouders voor het onderwijs hebben (De Jong & Masson, 1985a, 1985b) en op de rol die zelfbeeld en identiteit spelen bij het onderwijsleerproces (Verkuyten & De Jong, 1987; Verkuyten, 1986, 1988). Voor beide onderwerpen constateerden wij weinig aanwijzingen voor een versturende invloed.

In dit artikel staat een andere factor die te maken heeft met dit grensvlak, centraal: culturele oriëntatie. De vraag die wij ons hier stellen, is die naar het verband tussen de culturele oriëntatie van Turkse basisschoolleerlingen en hun prestaties ten aanzien van begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal. Bij de uitwerking van deze vraag zullen we niet alleen rekening houden met de richting van de culturele oriëntatie (meer Turks of meer Nederlands, of op beide culturen gericht) maar ook met het samenspel hiervan met de gevoelsmatige houding die men ten opzichte van zichzelf heeft (zelfwaardering).

Zoals bovenstaande vraagstelling aangeeft staat het *verband* tussen culturele oriëntatie en leerprestaties taal centraal. Een dergelijke benadering geeft geen uitsluitsel over de richting van het verband. De meeste studies stellen zonder meer dat het georiënteerd zijn op de cultuur van degenen die de tweede taal spre-

ken tot betere leerprestaties tweede taal leidt. Appel (1984, p. 72) concludeert in dit verband "many authors interpret it as a causality-relation: socio-psychological factors are assumed to influence or determine the achievement in second-language acquisition". Onze gegevens zijn niet geëigend om de vraag naar de richting van causaliteit te beantwoorden. Dit moet dan ook in gedachten worden gehouden en zal in de discussie nader worden uitgewerkt.

2 *Theoretische achtergrond*

Alvorens in te gaan op het onderzoek, geven we de theoretische context aan waarbinnen onze vraagstelling geplaatst kan worden. Gestart in Canada door Lambert en Edwards rond 1960, zijn sindsdien in de Angelsaksische landen veel studies naar de relatie tussen culturele oriëntatie en tweede taalverwerving verschenen. Dit heeft geleid tot een groot aantal theoretische modellen die diverse variabelen gebruiken om de aard van de relatie tussen culturele oriëntatie en leerprestaties tweedetaal te verklaren. Het zou het bestek van dit artikel te boven gaan om deze theorieën uitgebreid te behandelen (voor een goed overzicht zie Gardner, 1985). Hier willen wij ons beperken tot twee elementen die ondanks de grote conceptuele onduidelijkheid (zie Appel, 1984, p. 69-70), in veel theorieën als belangrijk worden beschouwd. Ten eerste is de houding ten aanzien van de taal belangrijk. Een positieve oriëntatie op de tweede taal-gemeenschap en haar taal, zal er veelal toe leiden dat er een grote motivatie is bij de leerling om goede prestaties in het reguliere onderwijs te halen. In een overzichtsartikel stelt Edwards (1983, p. 225) "The underlying generality is that favourable attitudes contribute to the ease and depth of language learning. This had become a widely accepted point; indeed, it is so obvious that it would hardly merit detailed attention, were it not for the many fine-grained studies of attitude formation, structure and maintenance which it has promoted".

Maar niet alleen houding en motivatie lijken van belang. Ook de zelfwaardering die het individu heeft, speelt een rol. Volgens Clement (1980, p. 31) is in multi-culturele settings (dat wil zeggen daar waar de etnolinguïstische vitaliteit van beide talen relatief hoog is) de gevoelsmatige houding van het individu ten

aanzien van zichzelf mede van belang voor goede tweede taal-verwerving. Ook Lambert (1972, p. 231-232) heeft op het samenspel van type oriëntatie en zelfwaardering gewezen. Alle allochtone kinderen staan voor de opgave om een opstelling te vinden ten aanzien van normen, waarden en gewoonten van de ouders en die van de (Nederlandse) leefomgeving. Zij dienen daarin hun weg te zoeken en dit kan uitmonden in een oriëntatie die overwegend gericht is op de Nederlandse cultuur, op de cultuur van hun ouders of op beide culturen. Maar de richting van de weg die ze inslaan, zegt in principe niets over de wijze waarop de verschillende eisen psychisch verwerkt worden. Zo kan de opgave om zich cultureel te verankeren dermate problematisch worden dat deze het gevoelsleven gaat overheersen en kleuren. Het kan evenwel ook leiden tot wat Lambert (1972, p. 232) noemt "a comfortable bicultural identity". Anderzijds kan het zo zijn dat een bestaande gevoelsmatige houding van invloed is op de richting van de culturele oriëntatie. Allochtone kinderen die op grond van problematische relaties met significante anderen of een bepaald type socialisatie een negatieve zelfwaardering hebben, kunnen zich anders oriënteren dan kinderen met een positieve zelfwaardering.

De vraag naar wat in dit verband oorzaak en gevolg is, is erg moeilijk te onderzoeken. Voor onze studie is evenwel het samenspel tussen culturele oriëntatie en zelfwaardering zoals dat in een bepaalde leeftijdsfase bestaat, van belang. De culturele verankering kan al of niet gepaard gaan met een positieve gevoelsmatige houding die men ten opzichte van de eigen persoon heeft. Een indicator voor deze houding is de mate van angst die men met betrekking tot zichzelf ervaart. Dit is gezien de literatuur omtrent psychische effecten van migratie en het opgroeien in een vreemde cultuur een bruikbare ingang (zie het overzichtswerk van Furnham & Bochner, 1987).

Op grond van het bovenstaande willen wij in dit artikel nagaan hoe de relatie is tussen het samenspel van culturele oriëntatie en de mate van angst enerzijds en de begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal anderzijds. Bij het onderzoeken van deze relatie hebben we rekening gehouden met de houding ten aanzien van de tweede taal die een mogelijk verband kan verstoren.

In Nederland zijn enkele studies uitgevoerd naar de relatie tussen culturele oriëntatie en leerprestaties tweede taal. We kunnen in dit verband o.a. verwijzen naar Appel (1984), Lalleman (1986) en Vermeer (1986). Over het algemeen constateren deze onderzoeken weinig verband tussen beide aspecten. Zo concludeert Appel (1984, p. 83) "that there is no clear positive or negative relation between cultural orientation of the second-language learners considered and second-language performance. Perhaps there is a slight tendency ...that children who have stronger cultural orientation towards the target-language community are somewhat ahead in second-language acquisition. But the results of this study give no support for the view that preference for the cultural values of the target language community relates strongly to succes in second-language acquisition". Concentreren wij ons op dit onderzoek van Appel dan zijn er evenwel enkele bezwaren te formuleren.

Ten eerste is de culturele oriëntatie van het kind erg eenvoudig met drie algemene vragen gemeten. Vragen naar het al dan niet eten van varkensvlees, het belijden van het Islamitisch geloof en het dragen van traditionele kleding door de moeder. Ten tweede zijn er zeer weinig respondenten in de door hem onderscheiden subgroepen, waardoor o.a. de wel degelijk vrij grote verschillen die hij constateert het vereiste significantieniveau niet bereiken. Ten derde houdt hij in zijn onderzoek onvoldoende rekening met factoren die het verband kunnen verstoren zoals de houding ten aanzien van de tweede taal. Een laatste bezwaar is dat alleen wordt gekeken naar de oriëntatie zonder dat er aandacht wordt besteed aan de gevoelsmatige kant.

Naast deze voornamelijk onderzoekstechnische bezwaren zijn er ook een aantal meer fundamentele punten die in de literatuur aan de orde worden gesteld en waar we op in moeten gaan om onze benadering te verantwoorden. Drie punten zijn in dit verband van belang en bij ieder van deze drie geven we onze keuze aan. Hierbij zijn we wel genoodzaakt om enigszins vooruit te lopen op de beschrijving van het onderzoek.

1. Ten eerste laat zich de vraag stellen of het wel mogelijk is om de culturele oriëntatie van

leerlingen van de hoogste klassen van het basisonderwijs te meten. Is het niet veel beter om de ouders naar hun houding te vragen? Immers de houding van de ouders zal waarschijnlijk in sterke mate die van de kinderen bepalen. Mede hierom hebben Appel (impliciet) en Lalleman (expliciet) de mening van de ouders gevraagd bij het bepalen van de culturele oriëntatie van de leerlingen. Toch is het ons inziens voorbarig om zonder meer te stellen dat de houding van de ouders ook die van de kinderen zal zijn. Hierover maakt Vermeer (1986) enige verhelderende opmerkingen. Uit zijn onderzoek blijkt dat in de laagste leerjaren de houding van de kinderen inderdaad bepaald wordt door die van de ouders, maar dat vanaf de derde klas (groep vijf) ook eigen overwegingen van het kind een rol gaan spelen (Vermeer, 1986, p. 60). Omdat in ons onderzoek leerlingen van klas 4 t/m 6 (groep 6 t/m 8) betrokken zijn, hebben wij de kinderen zelf naar hun culturele oriëntatie gevraagd.

2. Een ander veel besproken thema is de vraag hoe men culturele oriëntatie dient op te vatten. Eenstemmigheid is er over het feit dat er verschillende operationalisering van het begrip zijn, zodat wat de ene onderzoeker meet niet zonder meer te vergelijken is met wat de andere onderzoeker vindt. Dit is uiteindelijk een technisch probleem. Veel principiëler ligt de vraag of het bij culturele oriëntatie om een houding of attitude gaat of dat het daarentegen een kenmerkende wijze van gedragen betreft. In het laatste geval zou het nodig zijn om het *gedrag* van leerlingen van etnische minderheden te meten zoals bijvoorbeeld Vermeer doet. Hij vat culturele oriëntatie op "als een op basis van interactie met de omgeving gevormd geheel van gedragingen, te achterhalen door in de eerste plaats het feitelijk gedrag in de interactie situatie met de (Nederlandse, W. de J. & M. V.) meerderheid te onderzoeken" (Vermeer, 1986, p. 49). Hoewel het interessant zou zijn op de operationalisering van dit gedragsbeschrijvend begrip in te gaan (hij heeft leerkrachten gevraagd naar hun mening over de interacties van leerlingen en ouders, op school, thuis en in de wijk) willen we dat hier niet doen. Ons interesseert vooral de relatie tussen houding en gedrag. In eerdere publicaties (zie o.a. De Jong, 1986) hebben wij ook gewezen op het belang van het bestuderen van gedrag en het beïnvloeden van gedrag als

mogelijkheid om gedrags- en later houdingsveranderingen te bewerkstelligen. In het onderzoek dat in dit artikel wordt besproken staat het gedrag van de leerlingen evenwel niet op de voorgrond. Wij vatten culturele oriëntatie hier op als een houding omdat wij van mening zijn dat, naast het leggen van contact of beter gezegd bij het leggen van contact, deze houding en de achterliggende dynamiek ook van invloed kan zijn op leerprestaties. Immers om niet in een behaviouristisch paradigma te vervallen, is het van belang om te onderkennen dat aan één en hetzelfde gedrag (b.v. contact met Nederlanders) een groot aantal verschillende motieven ten grondslag kan liggen. Ons inziens is het noodzakelijk om ook inzicht te krijgen in deze motieven, wil men dit gedrag verder kunnen stimuleren of veranderen. Want hoewel een veelheid van motieven een rol kan spelen, is het vaak zo dat in de ene situatie vooral dit motief en in een andere situatie vooral een ander motief aan de orde zal zijn. Daarom is het belangrijk dat bij gedragsstudies ook nagegaan wordt wat de motieven kunnen zijn. Om een voorbeeld te geven. Vermeer (1986, p. 78) concludeert dat van de Turkse groep die hoog taalvaardig is in de Nederlandse taal zowel de ouders als de kinderen meer contact hebben met Nederlanders dan de groep die laag taalvaardig is. Dit heeft als praktische consequentie dat het bevorderen van Nederlandse contacten een verbetering van het Nederlands kan betekenen. Maar hoe bewerkstelligen we dat het kind veel Nederlandse contacten aangaat? Als we er van uitgaan dat een aantal sociale condities constant gehouden kunnen worden (zoals in ons onderzoek de buurt- en de onderwijssituatie) welke Turkse kinderen zullen dan Nederlandse contacten zoeken en wie zullen het vooral afwijzen? Om hier een zinnig antwoord op te kunnen geven, zullen de mogelijke motieven moeten worden geëxpliciteerd die bij Turkse leerlingen tot meer contact met Nederlanders kunnen leiden. Culturele oriëntatie als attitude is in dit verband een belangrijk motief en wordt dan ook intensief bestudeerd in de Angelsaksische literatuur omtrent tweedetaalverwerving. Hiermee is natuurlijk niet gezegd dat het het enige is. Integendeel, maar het speelt wel een rol naast en in interactie met motieven die onder andere voortkomen uit groepsprocessen, referentieprocessen zoals de voorbeeldwerking van de houding en het ge-

drag van significante anderen, en instrumentele belangen zoals de noodzaak om zich in een Nederlandse maatschappelijke situatie te bewegen.

3. Betekent het voorgaande dat de leerlingen in het geval een verband wordt geconstateerd tussen culturele oriëntatie (als houding) en leerprestaties, zelf verantwoordelijk worden gesteld voor hun overwegend slechte prestaties? Dit is een kwestie die zowel Appel, Lalleman als Vermeer opwerpen. Volgens hen wordt door culturele oriëntatie op te vatten als een individueel persoonskenmerk, de mogelijkheid geopend om de kinderen zelf hun geringe succes in tweede-taalverwerving aan te schrijven. Een dergelijke benadering zou in de eerste plaats een variant van 'blaming-the-victim' betekenen, met onder andere als consequentie dat het zicht op relevante sociale factoren gemakkelijk wordt verloren. Een tweede bezwaar is volgens genoemde onderzoekers dat een dergelijke benadering "koren op de molen (is) van hen die van oordeel zijn dat alloctonen hun eigen cultuur dienen op te geven" (Vermeer, 1986, p. 48). Ons inziens loopt hier een aantal zaken door elkaar.

Natuurlijk is de culturele oriëntatie van een leerling een individueel persoonsgegeven. En dit gegeven zal naast andere factoren van invloed zijn op het gedrag. Want het is het individu dat deze culturele oriëntatie bezit. Dit lijkt niet de kwestie waar het over gaat, maar het is wel de bron van verwarring. Immers naast de *invloed* die deze attitude op het denken en doen van de persoon heeft, is een andere vraag die naar de *wijze van tot stand komen* van deze attitude bij de persoon. Ontstaat deze attitude alleen vanuit aandriften van het individu of speelt de omgeving (het gezin, de school, de buurt, de samenleving) een beslissende rol. Uiteraard is het het laatste zoals Vermeer (1986, p. 48) met het volgende voorbeeld illustreert "Als een kind vaak negatieve opmerkingen hoort op school als 'Turk-Augurk' en 'vieze Turk', dan zal zijn houding tegenover de Nederlandse samenleving er niet positiever op worden. Daarnaast spelen contacten tussen meerder- en minderheid een belangrijke rol in sociale attitudes tegenover elkaar." Dit neemt niet weg dat de betreffende attitude een attitude van de persoon is en als zodanig een concrete betekenis heeft voor het doen en laten van die persoon. Met het opvat-

ten van de culturele oriëntatie van een leerling als een individueel persoonsgegeven, waarop de directe sociale omgeving van het kind een essentiële invloed heeft, vervallen we dus niet in een 'blaming the victim' variant waar bovengenoemde onderzoekers bang voor zijn.

Het tweede bezwaar waar de betreffende onderzoekers op wijzen is het ge- of misbruik dat gemaakt kan worden van theorieën en inzichten door andere wetenschappers, beleidmakers en journalisten. Dit is zeker een reëel gevaar en moet voor een onderzoeker dan ook een belangrijke aanzet zijn om zo zorgvuldig en genuanceerd mogelijk te formuleren. Het moet evenwel geen argument zijn om het bestuderen van menselijke opvattingen, attitudes en motieven, evenals van gevoelig liggende sociale problemen, achterwege te laten. Wat een onderzoeker concludeert dient verantwoord en doorzichtig te zijn. Voor het eventuele misbruik dat anderen er vervolgens van maken kan de onderzoeker moeilijk verantwoordelijk worden gesteld.

4 Methode

4.1 Onderzoeksgroep en afname

Aan het onderzoek hebben 89 Turkse kinderen meegewerkt in de leeftijd van 9 tot en met 12 jaar. De gemiddelde leeftijd bedraagt 11.6 jaar. Alle Turkse leerlingen krijgen onderwijs in eigen taal en cultuur. Vijf basisscholen uit Rotterdam die alle in oude stadswijken zijn gevestigd, zijn bezocht. De vijf scholen hebben een zeer hoog percentage (80% of meer) allochtone leerlingen. Wij hebben ons gericht op, wat vóór de invoering van het basisonderwijs werd genoemd, de klassen 4, 5 en 6. De gegevens zijn in twee sessies klassikaal verzameld. In één les is een schoolvorderingstoets afgenomen en in een andere les de vragenlijsten omtrent zelfwaardering en culturele oriëntatie.

4.2 Onderzoeksinstrumenten

Een schoolvorderingstoets is gebruikt om de *begripsmatige beheersing van de Nederlandse taal* te meten. Deze aandacht voor begrijpend lezen, die o.i. een goede indicatie vormt voor de beheersing van de Nederlandse taal, betekent wel dat andere aspecten die aan tweede-taal-verwerving kunnen worden onderscheiden niet aan bod komen. De keuze van de

toets is voornamelijk bepaald door onze wens om met geobjectiveerde scoringsnormen te werken zodat vergelijking tussen verschillende leerjaren en klassen mogelijk is. Een moeilijkheid bij het gebruik van toetsen is dat we uit voorgaand onderzoek (op gedeeltelijk dezelfde scholen) weten dat de leerprestaties erg achterblijven bij het landelijke beeld (De Jong & Masson, 1985). Zo werd het landelijke normniveau vierde leerjaar in dat onderzoek gemiddeld pas in het zesde leerjaar gehaald. Deze leerachterstanden hebben consequenties voor de keuze van de schoolvorderingstoets in ons onderzoek. In het geval we b.v. in klas vijf een begrijpend lezen toets voor klas vijf afnemen zal de meerderheid van de kinderen slechts enkele opgaven correct beantwoorden met als gevolg dat de spreiding van de scores erg klein is en er nauwelijks verbanden naar voren kunnen komen. Gezien deze problematiek hebben we in de klassen 4, 5 en 6 de toetsen van klas 4 gebruikt. Concreet gaat het om de schriftelijke opdrachten schoolvorderingen voor het begrijpend lezen klas 4 van Brus en Van Bergen.

Voor zelfwaardering in het algemeen en de mate van *angst* in het bijzonder hebben we de 'Piers-Harris childrens self-concept scale' (PHSS) (Piers, 1985; tweede editie) gebruikt. Het gaat om een zorgvuldig geconstrueerde schaal die veelvuldig gebruikt wordt en die in de literatuur erg positief wordt beoordeeld (zie Crandall, 1973; Wylie, 1974; Wells & Marwell, 1976). De schaal is een betrouwbare en valide maat voor het meten van zelfwaardering bij kinderen. Er zijn twee andere redenen waarom wij van de PHSS gebruik hebben gemaakt. Ten eerste is de schaal speciaal ontworpen voor onderzoek onder kinderen ouder dan 8 jaar, waaruit onze onderzoeksgroep bestaat. Ten tweede is de schaal in diverse Engelstalige onderzoeken naar de zelfwaardering van kinderen uit etnische minderheden gebruikt en bruikbaar gebleken (zie Piers, 1985). De PHSS bestaat uit 80 eenvoudig gestelde vragen met de antwoordcategorieën ja-nee, die in verband met mogelijke antwoordtendenties afwisselend in positieve en negatieve zin zijn gesteld. Om er zo goed mogelijk van verzekerd te zijn dat de betreffende vragen door de Turkse leerlingen correct worden gelezen en begrepen hebben we in overleg met OETC-leerkrachten een eigen vertaling gemaakt. Gezien mogelijke taalproblemen

leek ons dit beter dan een bestaande Nederlandse vertaling zoals van Veer-Ronner en Meyer (1974) of van Dirksen (1983), te gebruiken. De PHSS bevat volgens de ontwerpers naast een globale factor (globale zelfwaardering) zes afzonderlijke factoren (component specifieke zelfwaarderingen) te weten: gedrag, angst, intellectuele/schoolse vaardigheden, geluk/satisfactie, fysiek/uitelijk en als zesde populariteit. Voor ieder van deze 6 componenten zijn we met behulp van factoranalyse nagegaan of ze als zodanig in ons onderzoek naar voren komen. Afgezien van enkele items bij iedere component was dit in grote lijnen het geval (zie ook Verkuyten & De Jong, 1987). Aangezien de mate van angst centraal staat in dit artikel zullen we hier nader op ingaan. Volgens Piers laden 14 vragen hoog op deze factor. In onze analyses zijn er drie items die afwijken. De overige elf vragen laden wel duidelijk op deze factor waarbij de laagste factorlading .27 is. Analyse van de inter-item correlaties van deze 11 vragen toont aan dat de schaalcomponenten constant met elkaar variëren en dat ze de basis vormen voor een redelijk homogene en betrouwbare meting. Cronbachs alpha is voor de Turkse jongeren .65. Cronbachs alpha voor de totale schaal is .81 en voor de andere 5 subschalen varieert de waarde tussen de .63 en .78.

Voor de meting van *culturele oriëntatie* is in de literatuur geen standaardinstrument voorhanden. Onderzoek hiernaar is betrekkelijk schaars en bedient zich van zelf geconstrueerde vragen (zie b.v. Appel, 1984; M.J. de Jong & Van Batenburg, 1985; Verkuyten, 1988). Een belangrijke moeilijkheid hierbij is dat de gestelde vragen een wat 'toevallig' karakter hebben omdat een achterliggend theoretisch kader ontbreekt. Het is niet duidelijk welke aspecten aan culturele oriëntatie worden onderscheiden. Een schema van Köbben (1982) kan in dit verband behulpzaam zijn. Köbben maakt onderscheid tussen culturele aspecten, die onderverdeeld worden in een cognitieve, normatieve, affectieve, esthetische en gedragsmatige dimensie en structurele aspecten zoals lidmaatschap van vrijwillige associaties en het gebruik van dienstverleningsinstanties. Wij hebben ons gericht op de culturele aspecten. Het gaat om de houding van Turkse kinderen ten aanzien van normen, regels, levensstijl, uiterlijk, etc. Voor ieder van de 5 door Köbben onderscheiden dimensies hebben we met

Turkse leerkrachten een aantal vragen opgesteld. De antwoorden op deze in totaal 19 vragen zijn met behulp van factoranalyse geanalyseerd. Deze analyse toonde aan dat 16 van de 19 vragen hoog op de eerste factor laden (factorlading is minimaal .30). De eigenwaarde van deze factor is 4.1. De tweede factor kent een eigenwaarde van 1.8 en de derde van 1.3. Gezien dit eigenwaardeverloop hebben we de vragen als verwijzend naar één dimensie beschouwd en een totaalscore gebruikt als indicatie voor globale culturele oriëntatie. Cronbachs alpha voor deze schaal is .79.

Voor de *houding ten aanzien van de tweede taal* hebben we twee vragen gesteld. Een vraag naar de voorkeur van de Turkse leerlingen voor de Nederlandse of de Turkse taal en een tweede vraag naar de voorkeur voor Nederlandse of Turkse boeken. De vragen vertonen een verband van .30 ($p < .05$) en zijn opgeteld.

4.3 Analyse

Om zicht te krijgen op onze vraagstelling aangaande de relatie tussen begrijpend lezen en culturele oriëntatie gecombineerd met de mate van angst, hebben we een drietal analyses uitgevoerd.

1. In de eerste plaats zijn variantie-analyses uitgevoerd om mogelijke contaminerende factoren op het spoor te komen. Naast de relatie tussen culturele oriëntatie en de mate van angst, is in dit verband aan twee factoren aandacht besteed. Ten eerste aan de factor 'leerjaar' omdat culturele oriëntatie maar ook de mate van angst, kan verschillen naar leerjaar. Ten tweede aan de factor 'begripsmatige beheersing van het Nederlands' omdat culturele oriëntatie, onafhankelijk van angst, hiermee verband kan houden. Als dit het geval is houdt dit een vertekening in bij de analyse van onze vraagstelling, aangezien er dan waarschijnlijk een verschil bestaat in aspecten van taalvaardigheid tussen leerlingen die b.v. Turks of Nederlands georiënteerd zijn.

2. In de tweede plaats hebben we de scores voor angst en voor culturele oriëntatie gecombineerd. Hiertoe hebben we voor de totale onderzoekspopulatie een tweedeling gemaakt rond het gemiddelde in hoog en laag angstig en ook voor de gehele populatie een driedeling ($\frac{1}{2}$ sd boven en onder het gemiddelde) in culturele oriëntatie: Turks georiënteerd, op beide

culturen georiënteerd, Nederlands georiënteerd. Combinatie van deze twee indelingen leverde 6 categorieën op. Om na te gaan of er verschillen in begripend lezen tussen deze 6 bestaan zijn er covariantie-analyses uitgevoerd met drie covariaten: de houding ten aanzien van de tweede taal, de verblijfsduur in Nederland en geslacht. Dit betekent dat de verschillen die naar voren komen niet vertekend worden door deze factoren. De uitgevoerde analyses leveren niet alleen een toetsing van de verschillen op maar geven ook uitsluitel omtrent het percentage verklaarde variantie. Dit percentage drukt de grootte van de verschillen uit.

3. Ten derde is er een 'oneway' analyse uitgevoerd om na te gaan tussen welke van de 6 categorieën significante verschillen bestaan.

5 Resultaten

Een eerste resultaat dat van belang is betreft de relatie tussen de mate van angst en culturele oriëntatie. De combinatie van beide metingen leert dat er geen significant verband is ($r = .11$, $p > .10$). In Tabel 1 is af te lezen dat dit ook geldt voor globale zelfwaardering alsmede voor de andere 5 componenten. Het is met andere woorden niet zo dat Turkse jongeren die qua oriëntatie Turks, Nederlands of Turks en Nederlands gericht zijn, zich onderscheiden door een meer of minder positieve gevoelsmatige houding ten aanzien van zichzelf. Naast het inhoudelijke belang van dit resultaat betekent de uitkomst voor angst dat de beoogde analyse inzake culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal mogelijk is, omdat er geen duidelijk scheve celvulling is binnen de 6 geconstrueerde categorieën.

Een tweede resultaat is dat er geen relatie is tussen leerjaar en culturele oriëntatie ($F = 0.94$, $p > .10$), zodat er van leerjaar geen contaminerend effect uitgaat. Ten derde levert een analyse met begripend lezen als afhankelijke factor, geen significant effect op voor culturele oriëntatie ($F = 0.85$, $p > .10$). Dit betekent dat culturele oriëntatie op zichzelf geen verband houdt met de prestaties in begripend lezen, en dat er geen aanwijzingen zijn voor een contaminerende werking van b.v. een geringere taalvaardigheid bij Turkse kinderen die op de eigen cultuur georiënteerd zijn.

In Tabel 2 staan de resultaten voor de 6 categorieën van respondenten zoals die naar voren komen uit de covariantie-analyse. We constateren dat er een significant verschil bestaat, dat in termen van verklaarde variantie 15% bedraagt. Zoals wij elders hebben uitgewerkt kan een dergelijk percentage als een tamelijk groot verschil worden gezien (zie Verkuyten, 1988). Dit betekent dat er vrij substantiële verschillen voorkomen.

Inhoudelijk zien we in de Tabel 2 dat de Turkse jongeren die op beide culturen georiënteerd zijn en relatief laag angstig zijn, de hoogste score hebben. De laagste score bestaat bij categorie 6, dit zijn de jongeren die Nederlands georiënteerd zijn en hoog angstig. 'Oneway' analyse geeft een gedetailleerd beeld van de verschillen. Tussen de afzonderlijke categorieën komen 6 significante verschillen ($p < .05$) naar voren. De Turkse jongeren die op beide culturen georiënteerd zijn of op de Nederlandse cultuur en bovendien een relatief lage angstscore hebben, scoren alle twee significant hoger dan de twee groepen met een overeenkomstige oriëntatie maar hoge angstscore. Ze scoren ook significant hoger dan de jongeren die Turks georiënteerd zijn en een

Tabel 1 Culturele oriëntatie en globale en component specifieke zelfwaardering. Covariaten zijn: houding t.a.v. de Nederlandse taal, verblijfsduur in Nederland en geslacht

	Turks georiënt. (N = 30)		Beide georiënt. (N = 40)		Ned. georiënt. (N = 24)		F	p
	X	SD	X	SD	X	SD		
globale zelfw.	54.1	6.8	56.2	8.2	57.3	9.5	0.96	> .10
schoolse vaardig.	7.8	2.7	6.9	2.8	7.9	2.5	0.80	> .10
fysiek/uitelijk	7.8	3.0	7.9	3.2	8.7	2.4	0.45	> .10
gedrag	8.3	1.5	9.1	2.1	8.9	1.6	1.27	> .10
angstigheid	6.8	2.4	7.4	2.1	7.8	2.6	1.05	> .10
populariteit	5.0	1.4	5.4	1.5	5.8	1.9	1.43	> .10
geluk/satisfactie	6.9	1.9	7.7	1.7	7.3	1.8	1.36	> .10

lage angstscore hebben. Figuur 1 bevat een visuele voorstelling van de resultaten.

Tabel 2 *Gemiddelden en standaarddeviaties voor begrijpend lezen naar culturele oriëntatie gecombineerd met mate van angst. Covariaten zijn houding Nederlandse taal, verblijfsduur in Nederland en geslacht*

	Begrijpend lezen		N
	X	Sd	
Turks georiënteerd			
1. lage angst	6,0	4,4	14
2. hoge angst	7,7	6,7	16
Beide georiënteerd			
3. lage angst	12,0	7,8	13
4. hoge angst	6,9	5,6	23
Nederl. georiënteerd			
5. lage angst	10,9	6,8	13
6. hoge angst	5,4	4,0	10

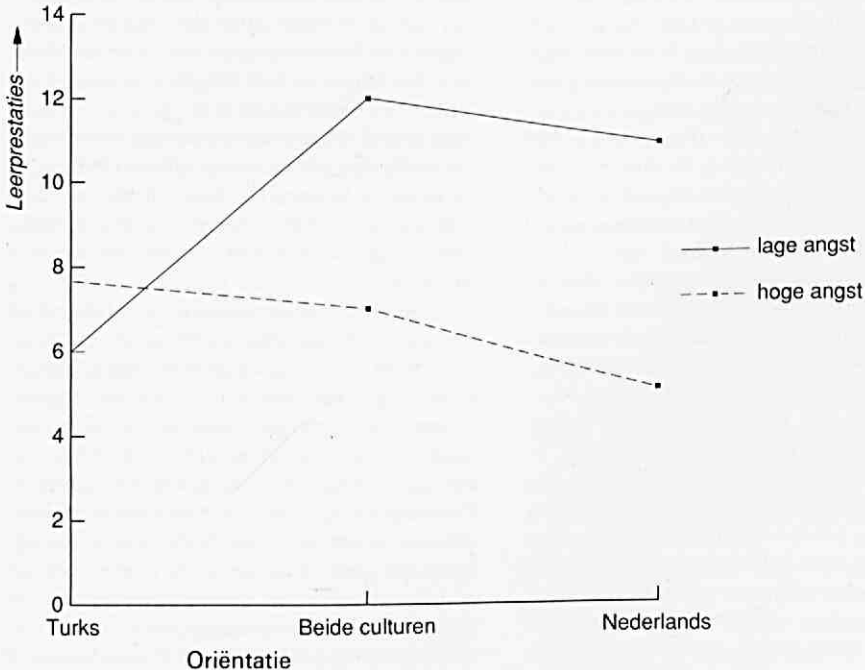
$F = 2.81, p < .02$

5 Discussie/conclusies

In dit artikel zijn we ingegaan op de relatie tussen culturele oriëntatie van Turkse kinderen en hun prestaties voor wat betreft de begripmatige beheersing van de Nederlandse taal. Achtergrond hiervan vormde het mogelijk be-

lang van zogenaamde psycho-sociale factoren voor onderwijsleerprestaties. Daarnaast kan ons onderzoek licht werpen op onderwijskundige discussies aangaande de betekenis van de eigen taal en cultuur voor allochtone leerlingen. Hierbij moeten we niet uit het oog verliezen dat het onderzoek is uitgevoerd op scholen met 80% of meer allochtone leerlingen. Hoewel dit in Nederland zeker geen uitzonderlijke onderwijssituatie is, stelt dit grenzen aan de generaliseerbaarheid van onze gegevens.

In dit onderzoek hebben we in de eerste plaats geconstateerd dat culturele oriëntatie op zichzelf niet zo veel zegt maar dat het samenspel van die oriëntatie met de gevoelsmatige houding die kinderen ten aanzien van zichzelf hebben, van essentieel belang is. Dit zet een duidelijk vraagteken achter de gedachte dat een sterke en min of meer omvattende oriëntatie op de Nederlandse cultuur op zichzelf een positief effect heeft op de leerprestaties in het algemeen en tweede-taal verwerving in het bijzonder. Immers een Nederlandse oriëntatie die gepaard gaat met een hoge mate van angst levert juist de slechtste resultaten op. De oriëntatie op de Turkse of Nederlandse of op beide culturen, kan samengaan met een positieve gevoelsmatige houding ten opzichte van



Figuur 1 *Leerprestaties Nederlandse taal naar culturele oriëntatie en angst*

zichzelf, terwijl ook angstgevoelens met betrekking tot de eigen persoon de boventoon kunnen voeren. Deze psychische achtergrond hangt, in combinatie met de richting van de oriëntatie, samen met de prestaties Nederlandse taal. Hierbij gaat het om tamelijk grote verschillen wat het belang ervan onderstreept. Opvallend is dat er in dit verband alleen verschillen voorkomen bij de Turkse kinderen die zich voornamelijk op beide culturen of op de Nederlandse cultuur oriënteren. Er is weinig verschil in leerprestaties Nederlandse taal tussen de Turkse leerlingen die laag of hoog angstig zijn en zich op de cultuur van hun ouders richten. Deze gegevens wijzen duidelijk op een interactie tussen type oriëntatie en genoemde psychische achtergrond. Het is niet zozeer oriëntatie op zich of mate van angst op zich, maar een combinatie van beide die het meeste inzicht geeft in de tweede-taal verwerking.

Een vraag die gesteld kan worden, is die naar de richting van beïnvloeding. We hebben in dit artikel de leerprestaties Nederlandse taal als afhankelijke variabele gehanteerd en de culturele oriëntatie in combinatie met de mate van angst als onafhankelijke variabele. Betekent dit dat wij – evenals de meerderheid van onderzoekers op dit terrein – van mening zijn dat de leerprestaties het gevolg zijn van de aard van de culturele oriëntatie? Ons inziens is dit niet zonder meer het geval. Het is zeer goed denkbaar dat goede leerprestaties juist van invloed zijn op de culturele oriëntatie. Goede leerprestaties kunnen voor de leerlingen de betekenis hebben dat ze daadwerkelijk aansluiting vinden bij de Nederlandse samenleving en als zodanig kan dit van invloed zijn op hun motivatie om deze aansluiting verder vorm te geven: Het is dus niet zonder meer vanzelfsprekend dat alleen de richting van de culturele oriëntatie van invloed is op de leerprestaties en niet andersom. Deze discussie vertoont veel overeenkomst met die aangaande de relatie zelfwaardering en onderwijsleerprestaties. In een eerder artikel zijn we hier uitgebreid op in gegaan (zie Verkuyten & De Jong, 1987). Wij kwamen toen tot de conclusie dat de relatie in het algemeen het beste als wederkerig kan worden opgevat maar dat een bepaalde richting van de relatie als gevolg van specifieke situationele omstandigheden en persoonlijke kenmerken, meer of minder gewicht kan krijgen. Een implicatie hiervan is dat redenerin-

gen die bij voorbaat veronderstellen dat positieve zelfwaardering van allochtone leerlingen min of meer een voorwaarde is voor verbetering van onderwijsleerprestaties, wel erg éénzijdig één kant van de relatie benadrukken. Ons inziens geldt dit ook voor de relatie tussen culturele oriëntatie enerzijds en leerprestaties Nederlandse taal anderzijds.

Wat nu is de betekenis van onze gegevens voor het onderwijs? In verband met het grensvlak tussen migrantenkind en zijn sociale omgeving, zijn er bij onderwijskundige discussies grof geschetst een tweetal stromingen te onderscheiden. Enerzijds stellen onderzoekers en beleidsmakers dat allochtone leerlingen een sterke greep op hun eigen cultuur moeten ontwikkelen, waardoor ze een houvast hebben dat hen in staat stelt de vaak tegengestelde culturele eisen waarmee ze geconfronteerd worden, goed te verwerken. Hierdoor zouden de schoolprestaties in het reguliere onderwijs positief beïnvloed worden, want de oriëntatie op de cultuur van de ouders dient als een krachtige basis van waaruit ze de moeilijke taak van het behalen van goede leerprestaties kunnen volbrengen.

Anderzijds zijn er onderzoekers en beleidsmakers die van mening zijn dat het achterblijven van de leerprestaties van migrantenleerlingen het best verholpen kan worden door deze leerlingen zo snel mogelijk te integreren binnen het Nederlandse schoolsysteem, waardoor ze ook die culturele waarden overnemen die nodig zijn om tot een positieve onderwijsmotivatie te komen. Dit zou in hoge mate het behalen van goede leerprestaties bevorderen, waaronder die ten aanzien van de Nederlandse taal.

In hoeverre ondersteunen onze gegevens één van beide standpunten? Ons inziens is er voor beide weinig ondersteuning. Bij allochtone leerlingen die qua culturele oriëntatie op de cultuur van hun ouders gericht zijn, is er zeer weinig verschil in leerprestaties Nederlandse taal tussen kinderen met veel of weinig angst. De leerprestaties van deze leerlingen blijven evenwel duidelijk achter bij kinderen die op beide culturen of op de Nederlandse cultuur georiënteerd zijn en die een lage mate van angst hebben. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat Eigen Taal en Cultuur onderwijs ten koste kan gaan van leerprestaties Nederlandse taal, als dit Eigen Taal en Cul-

tuur onderwijs primair tot doel heeft de cultuur van de ouders op de kinderen over te dragen.

Het andere standpunt vindt eveneens weinig ondersteuning in onze gegevens. Duidelijk komt naar voren dat een Nederlandse culturele oriëntatie op zichzelf niet voldoende is. Integendeel, sommige van deze kinderen behalen de slechtste resultaten. Dit kan onder andere impliceren dat daar waar het onderwijs alleen aandacht heeft voor zogenaamde 'basics' en niet voor de meer affectieve leerdoelen, de kans groot is dat men zijn doel voorbij schiet. Onze gegevens suggereren dat de school, uiteraard naast andere instituties, ook aandacht moet schenken aan het leren omgaan van deze leerlingen met de extra opgaven waarvoor ze staan en aan het verschaffen van hechtings- en erkenningsmogelijkheden. Dit betekent dat de school naast het bijbrengen van basisvaardigheden, oog dient te hebben voor affectieve leerdoelen zoals wederzijdse acceptatie, sociale vorming, ontwikkeling van weerbaarheid en de houding die kinderen leren ten aanzien van de samenleving. Ons inziens dienen deze beide doelen in elkaars verlengde te liggen. Ook het ETC-onderwijs kan hierbij een belangrijke rol spelen, mits organisatie en vormgeving zodanig is dat het aansluit bij het reguliere onderwijs (en vice versa) en de kinderen voorbereid worden op een bi-culturele situatie.

Een laatste gegeven dat we willen bespreken betreft een gebrek aan verband tussen de richting van de culturele oriëntatie en globale zelfwaardering alsmede 6 component specifieke zelfwaarderingen. Dit betekent dat er tussen Turkse kinderen die Turks, Turks en Nederlands, of Nederlands georiënteerd zijn gemiddeld geen verschil bestaat aangaande de gevoelsmatige houding die ze hebben ten aanzien van zichzelf als persoon. Het is dus niet zo dat kinderen die zich op de thuiscultuur oriënteren psychisch beter af zijn dan kinderen die zich op de Nederlandse cultuur oriënteren of andersom. Dit gegeven is zeker verrassend als we het confronteren met beelden die bestaan in de Nederlandse en internationale literatuur over het 'leven-tussen-twee-culturen' van allochtone leerlingen, met name wat betreft Turkse en Marokkaanse kinderen. Bij dit 'leven-tussen-twee-culturen' gaat het om het feit dat het kind zijn weg moet

zoeken tussen twee stelsels die ieder hun eigen geheel van symbolen, relaties, normen en waarden kennen. Het zijn twee grotendeels spatieel en temporeel gescheiden referentiekaders waarbinnen het individu moet opereren. Doordat ze spatieel en temporeel gescheiden zijn, zou het voor het kind veel problemen geven om ze in zijn gevoels- en denkwereld met elkaar te verzoenen. Daarom wordt er vaak vanuit gegaan dat dit 'leven-tussen-twee-culturen' garant staat voor sociaal-emotionele en identiteitsproblemen en dat het verantwoordelijk is voor onderwijs- en aanpassingsproblemen zoals vandalisme, verslaving etc. Onze gegevens zetten tenminste een vraagteken achter deze veronderstellingen. We constateren immers dat de gevoelsmatige houding ten aanzien van de eigen persoon onafhankelijk is van de richting van de oriëntatie. Ook kinderen die niet duidelijk voor één van beide culturen kiezen onderscheiden zich wat dit betreft niet. In dit opzicht lijkt voor deze Turkse kinderen op te gaan wat Ballard (1979, p. 128) voor Aziaten in Engeland concludeerde namelijk "The notion that young Asians are likely to "suffer from cultural conflicts" is a gross oversimplification of a wide range of complex personal experiences. It answers a straightforward clash, a tug-of-war, between East and West, traditional and modern rural and urban, repression and freedom, resulting in an unbridgeable gulf between the generations. In reality young Asians are not faced with an either/or situation".

Literatuur

- Appel, R., *Immigrant children learning Dutch*. Dordrecht: Floris Publ., 1984.
- Ballard, C., Conflict, continuity and change: second generation South Asians. In: V. Saifullah Kahn (Ed.), *Minority families in Britain*. London: McMillan Press, 1979.
- Clement, R., Ethnicity, contact and communication competence in a second language. In: H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, 1980.
- Crandall, R., The measurement of self-esteem and related constructs. In: J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of social psychological attitudes*. Michigan: Survey Research Institute for Social Research, 1973.
- Dirksen, W., *Vakoverschrijdend bewegingsonderwijs*. Utrecht: Rijks Universiteit, 1983.

- Edwards, J., Language attitudes in multicultural settings: A general assessment. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1986, 4, 225-236.
- Furnham, A. & S. Bochner, *Culture shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen, 1987.
- Gardner, R.C., *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold Ltd., 1985.
- Jong, M.J. de & Th. A. van Batenburg, Integratie van allochtone leerlingen. In: M.J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Jong, W. de, *Inter-etnische verhoudingen in een oude stadswijk*. Delft: Eburon, 1986.
- Jong, W. de & C.N. Masson, *Leerprestaties en onderwijsproblemen van allochtone leerlingen: een onderzoek op lagere scholen in een oude stadswijk*. Rotterdam: Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, nr. 30, 1985a.
- Jong, W. de & C.N. Masson, De onderwijshouding van allochtone ouders. In: M.J. de Jong (red.), *Allochtone kinderen op Nederlandse scholen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985b.
- Köbben, A.J.F., Identity and culture. In: M. Alaluf, *Migrant culture and culture of origin*. Strassbourg: Council of Europe, 1982.
- Lalleman, J.A., *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dordrecht: Floris publ., 1986.
- Lambert, W.E., *Language, psychology and culture*. Stanford (Cal.): Stanford University Press, 1972.
- Piers, E.V., *Piers-Harris children self-concept scale: Revised manual 1984*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1985.
- Veer-Ronner, Y. & R. Meyer, *Voorlopige bewerking van de PHCSC-scale*. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1974.
- Verkuyten, M., Zelfwaardering van allochtone jongeren *Pedagogisch Tijdschrift*, 1986, 11, 296-304.
- Verkuyten, M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint, 1988.
- Verkuyten, M. & W. de Jong, Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 498-507.
- Vermeer, A.R., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Uitgegeven in eigen beheer, 1986.
- Wells, L. & G. Marwell, *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications, 1976.
- Wylie, R., *The self-concept: vol 1*. Lincoln: Nebraska Press, 1974.

Curricula vitae

W. de Jong (1942) is universitair hoofddocent sociale psychologie aan de Juridische Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

M. Verkuyten (1955) is universitair docent sociale psychologie aan de Juridische Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Adres: Sectie Sociale Psychologie, Juridische Faculteit, Erasmus Universiteit Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

Manuscript aanvaard 2-2-'89

Summary

Jong, W. de & M. Verkuyten. 'Cultural orientation and learning Dutch as a second language among Turkish children.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 296-306.

The relation between cultural orientation and educational achievement in the Dutch language among Turkish children, is the subject of this study. Attention is not only being paid to the direction of the cultural orientation but also to anxiety as a component of self-esteem. A distinction is made between a high anxiety and a low anxiety cultural orientation. 89 Turkish children between 9 and 12 years of age participated in this study. The results show some clear differences. Turkish children who have a low anxiety orientation on the Dutch culture or on both cultures, have the highest score on a standardized test for reading. Both groups have the lowest score, however, when their orientation is attended with high anxiety. For those respondents who's orientation is Turkish there is hardly any difference in scores, between a high and low anxiety orientation.

Boekbesprekingen

F. M. E. Gerritsen, *VTO taalscreening 3- tot 6-jarigen; de ontwikkeling van een taalscreeningsinstrumentarium voor gebruik in de Jeugdgezondheidszorg*. Swets & Zeitlinger BV, Lisse, 1988, 241 pag., f48,90
ISBN 90 265 0972 3.

Het boek is de handelsuitgave van de dissertatie van Mw. E. Gerritsen (vakgroep Ontwikkelingspsychologie R.U. Leiden) en vormt als zodanig de verantwoording van een taalscreeningsinstrumentarium voor 3- tot 6-jarigen. Het instrumentarium is het resultaat van een deel van het onderzoeksproject VTO-Taal 0- tot 6-jarigen, dat in 1981 op verzoek van de Landelijke Commissie Vroegtijdige Onderkenning van Ontwikkelingsstoornissen van start is gegaan. Voor het deel VTO-Taal 0- tot 3-jarigen verwijs ik naar de diverse voortgangsrapporten en een publikatie in de VTO Nieuwsbrief, nov. 1986 (p. 10-13).

Het taalscreeningsinstrumentarium voor de 3- tot 6-jarigen bestaat uit (1) een taalscreeningsinstrument voor kinderen (TSI), (2) een Schoolvragenlijst (SVL) en ten slotte (3) een Oudervragenlijst (OVL). De inhoud van het instrumentarium kan omschreven worden als 'taalvaardigheid' (communicatie gebaseerd op taalbegrip en taalvaardigheid van het kind, vooral gerepresenteerd door TSI en grootste deel van SVL) en als 'communicatie' in de dagelijkse omgang thuis en op school (goed duidelijk spreken en formuleren, vooral aanwezig in de OVL en delen van SVL). Het geheel is als screening ontwikkeld, dat wil zeggen dat in relatief korte tijd die kinderen eruit gehaald moeten worden die voor vervolgonderzoek in aanmerking komen, dus een risicogroep vormen. Het kader waarvoor en waarbinnen de taalscreening ontwikkeld is wordt gevormd door het zgn. Periodiek Systematisch Onderzoek op de consultatiebureaus en de schoolartsdiensten, als onderdeel van een totale ontwikkelingscreening. Het uiteindelijke instrumentarium kan in minder dan 10 minuten worden afgenomen. De auteur beveelt een minimale screening van tweemaal aan voor elk kind in de leeftijdsperiode van 3-6 jaar, maar idealiter – mede gebaseerd op de normeringsgegevens – als het kind 3 jaar is (35-44 maanden), het enkele maanden op school zit (49-56 maanden) en rond het 5^e jaar (57-68 maanden). Valt de score op de TSI beneden de norm (p 90%) dan is een herhalingsonderzoek

gewenst; kinderen die op alle drie de instrumenten beneden de normscore blijven moeten met voorrang worden heronderzocht. Blijft het kind de tweede maal in de risicogroep dan is doorverwijzing gewenst.

De psychometrische kenmerken van en bewerkingen met het instrumentarium lijken me goed en degelijk. Vakwerk zou ik zeggen; maar omdat ik geen psychometricus ben laat ik het uiteindelijke oordeel aan de COTAN-commissie over.

De afzonderlijke betrouwbaarheden van de drie instrumenten zijn goed tot zeer goed te noemen (het hoogst voor TSI nl. rond .90; wat minder voor de OVL: rond .70). De validiteitscoëfficiënten zijn voor alle leeftijdsgroepen redelijk te noemen (weer het minst voor de OVL); we spreken dan over de construct-validiteit.

Zoals gezegd moeten de SVL- en OVL-normscores steeds in samenhang gezien worden met de TSI-norm; deze normen zijn namelijk berekend als aanvulling op de TSI-norm. Het aantal valse posities en negatieven is berekend met aan de ene kant de TSI-norm en aan de andere kant de SVL en OVL normen. De afwijkingen, met name wanneer SVL en OVL in negatieve zin afwijken van de TSI-norm 'goed', bleken veelal verklaarbaar door articulatie- en uitspraakproblemen. Op school gaan deze taalaspecten – naast taalvaardigheid in de zin van taalbegrip – meespelen in het oordeel over de taalvaardigheid van het kind.

Ook is de samenhang onderzocht van de drie instrumenten afzonderlijk met enkele achtergrondvariabelen (o.a. leeftijd, sekse en milieu). Leeftijd blijkt – uiteraard – een grote rol te spelen bij de TSI, maar niet of minder bij de SVL en OVL; leeftijd zit in het oordeel 'ingebakken'. Meisjes blijken positief op te vallen vanwege een beter uitdrukkingsvermogen (zie eerder genoemde 2^e taalfactor, vooral gemeten met SVL en OVL). De TSI-totaalscore blijkt aanzienlijk samen te hangen met milieu: sociaal milieu (opleiding vader) is de belangrijkste determinant; pedagogisch milieu (opleiding moeder en taalklimaat in huis) neemt de tweede plaats in. Wel blijkt met betrekking tot de milieu-invloed een verschuiving op te treden, nl. van relatief meer invloed van moeder in de voorschoolse leeftijd naar relatief meer invloed van vader in het 4^e jaar. Als kritiek merken we hierbij op dat in het proefschrift wat gemakkelijk de stap wordt genomen van 'determinanten' in de zin van (significante) bijdragen van variabelen op een score naar interpretaties over feitelijke invloed van 'milieu' op taalvaardigheid van het kind.

Ten slotte worden in het boek de resultaten ver-

meld van een tweetal validiteitsstudies om na te gaan of het Taalscreeningsinstrumentarium inderdaad kinderen opspoorde die in hun taalontwikkeling bedreigd worden, nl. (1) een vergelijking van de TSI-normscores met het oordeel over de taal- en spraakontwikkeling door logopedisten, en (2) een follow up onderzoek na ca. 2 jaar (waarin ook gedragskenmerken van het kind gemeten werden). De TSI blijkt te voldoen aan het opsporen van risico-groepen, en tevens blijkt een lage totaalscore samen te gaan met gedragsvariabelen die vaak genoemd worden bij kinderen met een zgn. 'moelijk' temperament.

Al met al kan gesproken worden van vakkundig en degelijk werk, zoals het in een dissertatie past. Mijn kritiek richt zich dan ook niet zozeer op het ontwikkelingswerk en de psychometrische verantwoording, maar meer op de 'voorkant' en 'achterkant' van het screeningsinstrumentarium in de praktijk van VTO.

1. Zoals gezegd is het project een onderdeel van VTO-taalscreening voor de leeftijd van 0-6 jaar. Over de aansluiting van 'VTO taal 3-6 jaar' op 'VTO taal 0-3 jaar' (Ned. stichting voor het Dove en Slechthorende Kind te Amsterdam) wordt echter met geen woord gerept. Het laatstgenoemd project behelst de ontwikkeling van een signaleringsinstrument en een voorlichtingsinstrument, op te leveren in 1988. Het hanteert dezelfde uitgangspunten maar in de uitwerking is een andere methode van vragen gehanteerd. Voor verdere informatie verwijs ik naar de VTO Nieuwsbrief, nov. 1986, p. 10-13).
2. Vals positieven en negatieven zijn nu berekend 'binnen' het instrumentarium zelf (nl. TSI-norm aan de ene kant, OVL- en SVL-norm aan de andere kant).

Een uiteindelijk criterium is ook moeilijk vast te stellen maar een werkwijze zou m.i. kunnen zijn (zie bijvoorbeeld Cools & Hermanns, 1977): een groep kinderen met de test screenen; deze screening verdeelt de groep in $\pm 10\%$ 'zwakken' en $\pm 90\%$ 'goeden' volgens de normgegevens. Vervolgens de 'zwakken' en een steekproef uit de 'goeden' nader diagnosticeren (criterium 1) of verder volgen op school (criterium 2). Een dergelijke opzet levert de terecht doorverwezen (*echt positieven*), ten onrechte doorverwezen (*vals positieven*), terecht goed gelabeld (*echt negatieven*) en ten onrechte als goed gelabeld (*vals negatieven*). (Positieven en negatieven bij een screeningstest slaan respectievelijk op de groep kinderen die het te screenen kenmerk wél bezit, respectievelijk niet bezit; de laatste groep is meestal het grootst).

J. H. A. Groenendaal

Referenties

- Cools, A. T. M. & J. Hermanns, *Vroegtijdige onderkenning van problemen in de ontwikkeling van kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1977.
Ridder-Sluiters, J. G. de, Verslag project VTO-taal 0-3 jaar. *VTO Nieuwsbrief*, 3, 1986, p. 10-13.

B. Levering, *Waarden in opvoeding en opvoedingswetenschap, Pleidooi voor een uitdagende pedagogiek*, Acco, Amersfoort, Leuven, 1988, 175 pp., f29,90, ISBN 90-334-9035-8.

Dit boek, waarvan onder dezelfde titel, in een lichtjes verschillende vorm, eveneens een dissertatie-editie is verschenen, presenteert een theoretische pedagogiek die gebruik maakt van een o.m. door Ryle en Austin geïnspireerde (conceptuele) analyse van de omgangstaal.

Er lopen twee parallelle argumentatielijnen doorheen het boek. De ene betreft de specifieke betekenis van de conceptuele analyse. Er worden concrete voorbeelden van analyse geboden (over het liegen, vergeten, geweten, schuld- en schaamtegevoel, morele zwakte, teleurstelling), naast reflecties over de grenzen, de vooronderstellingen en de problemen die eraan verbonden zijn. Tevens wordt aandacht besteed aan de overeenkomsten met de fenomenologische analyse (het vooronderstelde existentiële tijdsbegrip, de explicitering van voorkennis, het opsporen van grondstructuren of regels).

De andere argumentatielijne heeft betrekking op de praktische intentie van de pedagogiek en de noodzaak om een antwoord te geven op normatieve vragen inzake opvoeding. Die vragen worden op drie niveaus gesitueerd. Het eerste niveau is dat van de leefwereld. Hier is er een eenheid van feit en norm en is de conceptuele analyse tegelijk beschrijvend en impliciet normatief. De verwevenheid van feit en norm blijkt bv. uit de impliciete ontwikkelingspsychologie die in ons gebruik van de woorden liegen, jokken of fantaseren aanwezig is, nl. in de mate waarmee aan kinderen verschillende eisen gesteld worden in functie van hen toegeschreven competentie. Het gaat om niet beredeneerde maar feitelijke, in de woorden gehanteerde normen. Er wordt blijkbaar impliciet vanuit gegaan dat wat nog niet kan ook niet behoort. Op een derde niveau – het tweede niveau dat in het boek eigenlijk niet ter sprake komt, is dat van de zingevingsanalyse waar de feitelijk gehanteerde normen op hun instemming door de practicus worden bevraagd – expliciteert Levering

dit impliciete normatieve uitgangspunt. Hij stelt dat alhoewel de overstap van 'can' of 'need' naar 'should' niet geoorloofd is, wel de afleiding mogelijk is van 'can not' naar 'should not'. Een dergelijke regel moet evenwel zelf beoordeeld worden op haar humaniteit. Dat oordeel is geen rationeel oordeel, het verwijst eerder naar een brede historisch-culturele context en berust op waarden die men wil behouden. De vermelde regel is een regel die eigen is aan onze cultuur. Pedagogische doelstellingen kunnen dan ook gefalsificeerd worden en voor zover zo de vorm hebben van 'should not' ook gevefificeerd worden. Die pedagogische doelstellingen moeten overigens vooral begrepen worden als achterliggende oriëntatiepunten voor een pedagogische praktijk en niet als toetsingscriterium.

In zoverre nu met de opvoeding morele doelstellingen nagestreefd worden, stelt zich het belangrijke probleem van de relatie tussen morele overtuigingen en morele handelingen (Kohlberg veronderstelt bv., aldus Levering, dat morele opvoeding kan volstaan met het bijbrengen van morele overtuigingen). In het meest uitgewerkte en beargumenteerde deel van het boek (hoofdstuk 4) bespreekt Levering dit probleem onder het thema van de morele zwakte. Enerzijds wijst hij op de interne relatie tussen overtuiging en handeling. Maar anderzijds maakt hij op een interessante wijze duidelijk dat de morele overtuigingen die overgedragen (dienen te) worden, ingebed liggen in minder afgeronde praktijken van redeneren waarin plaats is voor vergeten, geweten, schaamte- en schuldgevoel. Dit maakt morele opvoeding in alle geval minder vanzelfsprekend.

Levering wil zijn hele boek als argument zien voor het gebruik van de conceptuele analyse ter realisering van de praktische intentie van de pedagogiek. In het spoor van Mollenhauer bepleit Levering een analogie tussen de verhouding van de opvoeder tot het kind en de verhouding van de theorie tot de praktijk. De opvoeder 'maakt' het kind niet, maar daagt de zelfstandigheid van het kind uit vanuit een vertrouwen in zijn mogelijkheden. Het zelfde geldt voor de theorie. De auteur schuift daarbij de vorm van het essay naar voren omdat die hem geschikt lijkt voor de 'uitdagende' taak die de pedagogiek in deze tijd van permanente identiteitscrises toekomt én omdat die aansluit bij het beeld van wat persoonlijke verantwoordelijkheid nog kan zijn. De uitdaging bestaat erin dat de oude 'normatieve' vragen op nieuwe wijze worden geformuleerd, zonder verdere pretentie tot legitimatie van een mogelijk antwoord.

De moeilijkheid met Leverings boek is dat, uitzondering gemaakt voor de hoofdstukjes 3 en 4, een samenvatting, zoals Levering die bv. zelf geeft in hoofdstuk 1, voor wat de inhoudelijke argumentatie betreft het boek kan vervangen. Leverings pleidooi voor een uitdagende pedagogiek overtuigt niet.

Voorreest is het geen goed pleidooi. Er wordt zeer slordig, onnauwkeurig en soms helemaal niet gear-

gumenteerd (zo wordt bv. de vermelde analogie tussen theoreticus en practicus 'handzaam' genoemd, maar verder nergens gerechtvaardigd, p. 141). De zeven hoofdstukjes waaruit het boek is samengesteld hebben in dit opzicht een zeer ongelijke waarde (alleen 3 en 4 en in mindere mate 5 bieden een degelijke argumentatie). Bovendien wrekerd zich de omstandigheid dat het gaat om afzonderlijke stukjes, die pas naderhand een plaats hebben gekregen in een bepaalde redenering waardoor het betoog eenheid mist (zo is er bv. de merkwaardige rol die het begrip tijd speelt o.m. p. 38-40).

Ten tweede is ook de positie van een uitdagende (conceptuele) pedagogiek erg discutabel. Het blijft onduidelijk wat de conceptuele analyse betekent voor de praktisch-normatieve opvoedingsvragen. Enerzijds lijkt de analyse toch een rechtvaardiging te kunnen bieden voor de overgang van 'can not' naar 'should not'. Dit geldt evenwel slechts binnen een bepaalde cultuur waardoor onmiddellijk opnieuw de vraag rijst naar de *eigen* praktische betekenis van de analyse. Anderzijds wordt precies omwille van het afwijzen van de legitimatiepretentie de analyse het karakter gegeven van een uitdaging en de vorm van een essay. Dat is niet meer dan een verlegenheidsoplossing die zeker geen alibi mag zijn voor het ontbreken van argumenten en die de vraag oproept naar de specificiteit van de pedagogiek die, aldus Levering, precies in haar praktische ambitie ligt. Er zijn talrijke essays die uitdagend zijn. Spijtig genoeg biedt Leverings boek geen (goede) essays. Ik ben niet uitgedaagd, maar teleurgesteld.

J. Masschelein

Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob, *School matters. The junior years*. Open Books Publishing Ltd., Somerset, England, 1988, 310 pag., f33,15, ISBN 0-7291-0194-0

Het onderzoek naar schooleffectiviteit heeft een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt. Concludeerde men aanvankelijk dat schoolkenmerken geen verschillen in schooleffectiviteit verklaren, omdat leerlingachtergrondkenmerken het overgrote deel van de variantie wegnemen, later onderzoek binnen de zogenaamde effectieve scholenbeweging duidde erop, dat scholen er wel degelijk toe doen. Op dit onderzoek is echter methodologische kritiek (beperkte omvang en representativiteit van de steekproef; slechts correlationale verbanden) en inhoudelijke kritiek (gebrek aan onderliggende, verklarende theorie) geuit.

Thans wordt in de derde generatie effectiviteits- onderzoek geprobeerd de derde generatie effectieve scholenbeweging te omzeilen. Hier ten lande kan daarbij worden gedacht aan het RION-onderzoek van Brandsma en Knuver. 'School matters' van Mortimore c.s. valt ook binnen deze derde fase.

'School matters' is het – gepopulariseerde – verslag van een grootschalig, longitudinaal onderzoek. Een cohort van circa tweeduizend leerlingen op 50 van de circa 600 lagere scholen, die vallen onder de Inner London Educational Authority, werd vier jaar gevolgd; vanaf het moment dat de leerlingen instroomden in de 'junior school' tot en met de overstap naar de 'secondary school'. Het onderzoeksteam heeft met gebruik van diverse methoden (tests, interviews, observaties) een breed scala aan gegevens verzameld. Globaal gesproken kunnen de gegevens worden ondergebracht in drie categorieën: leerlingkenmerken op het moment van instroom (sociale-, etnische-, taal- en gezinsachtergrond en initiële prestaties); onderwijsresultaten (cognitief en niet-cognitief op meerdere momenten); klas- en schoolomgeving (schoolorganisatie en -beleid; klasorganisatie en -beleid; leerkrachtstrategieën; meningen van ouders; 'het schoolleven').

Het eerste deel van het boek geeft op basis van de veelheid aan verzameld materiaal een uitgebreide beschrijving van allerlei schoolse zaken: statische kenmerken (bijvoorbeeld toestand van het schoolgebouw), schoolorganisatie en -beleid, schoolleiding, docenten en geïmplementeerd curriculum passeren de revue. Vervolgens wordt ingegaan op de vooruitgang van leerlingen en verschillen tussen groepen leerlingen. Naast de meer voor de hand liggende vergelijkingen met betrekking tot geslacht, sociaal-economische status van het gezin van herkomst en etniciteit, is ook gekeken naar leeftijdsverschillen binnen de klas. Deze verschillen kunnen oplopen tot elf maanden. Het blijkt dat de jongere kinderen minder presteren en dat ze ook minder aandacht van de leerkrachten krijgen.

In het tweede deel van het boek komen de feitelijke onderzoeksvragen aan de orde. De eerste vraag luidde of sommige scholen en klassen effectiever zijn dan andere, wanneer rekening wordt gehouden met verschillen in instroom. Deze vraag wordt zonder meer positief beantwoord. De school die door de leerlingen wordt bezocht, levert een grote bijdrage aan de verklaring van de variantie in prestaties en vooruitgang (waarbij prestaties in het eerste leerjaar als covariabele in de covariantie is opgenomen).

De tweede vraag hield verband met verschillen in effectiviteit voor verschillende groepen. Het blijkt, dat scholen die effectief zijn voor een specifieke groep leerlingen, dat ook zijn voor andere groepen leerlingen. Andersom geldt ook: ineffektieve scholen zijn dat voor alle groepen leerlingen. Leerlingen met gunstige achtergrondkenmerken op de meest ineffektieve scholen, presteren lager dan leerlingen met ongunstige achtergrondkenmerken op de meest effectieve scholen.

Na de constatering dat scholen er toe doen, wordt de derde onderzoeksvraag interessant: welke factoren dragen bij tot effectiviteit van scholen? De onderzoekers formuleren sleutelfactoren, die betrekking hebben op het schoolbeleid (doelgerichte leiding van de staf door het schoolhoofd; betrokkenheid/participatie van de adjunct en van de docenten; consistentie in de onderwijsaanpak van de leerkrachten), het klasbeleid (gestructureerde onderwijsleersituaties; intellectueel uitdagend onderwijs; taakgerichte leeromgeving; beperkt aantal onderwerpen tegelijkertijd in de les, eventueel wel differentiatie naar niveau; maximale communicatie tussen leerkrachten en leerlingen) en aspecten relevant voor school- en klasbeleid (registratie van vorderingen; betrokkenheid/participatie van de ouders; algemeen positief klimaat). Een deel van deze factoren is reeds bekend uit eerder effectiviteitsonderzoek.

Op basis van bovenstaande samenvatting zal duidelijk zijn geworden dat 'School matters' ten opzichte van het onderzoek binnen de effectieve scholenbeweging op veel punten een vooruitgang kan worden genoemd. Aspecten van het onderzoek als het longitudinale karakter, de brede set aan effectiviteitscriteria, de uitgebreide controle voor achtergrondkenmerken en de geavanceerde multilevel analysemethoden illustreren dit. Dat de school die de leerling bezoekt, er toe doet, wordt overtuigend aangetoond. De wijze waarop Mortimore c.s. tot de twaalf effectieve factoren is gekomen, is echter minder overtuigend. 'School matters' biedt daarover weinig aanknopingspunten. Wanneer de separaat verschenen technische bijlagen worden geraadpleegd, blijkt het volgende.

Een groot aantal variabelen, verzameld door middel van interviews, vragenlijsten, observaties en notities door 'field officers' is met behulp van correlatietechnieken en één-weg variantie-analyse gescreend op relaties met de diverse uitkomstmaten. Dit leverde een uitgebreide lijst van significante relaties op, waaruit naar voren komt, dat sommige school- en klaskenmerken er soms wel, soms niet toe doen. Vervolgens zijn de significante school- en klaskenmerken onderling gerelateerd, hetgeen ook weer een uitgebreide lijst aan significante correlaties opleverde. Deze twee lijsten zijn door de onderzoekers kwalitatief geïnterpreteerd; op die manier kwam men aan de twaalf sleutelfactoren.

Op deze gang van zaken is wel het een en ander aan te merken. Allereerst de wijze waarop de gegevens met betrekking tot school- en klaskenmerken zijn verzameld. Tijdens de ORD'89 merkte Van der Grift al op, dat 'School matters', noch de bijlagen uitsluitel geven over betrouwbaarheid en validiteit van de gehanteerde instrumenten. Het is hierdoor bijvoorbeeld niet duidelijk hoe een variabele als 'betrokkenheid/participatie van de adjunct' precies is vastgesteld.

Wanneer er sprake is van een zeer uitgebreid geheel aan gegevens, kan de interpretatieve manier

van data-analyse een uitkomst bieden. Echter, het theorie-arme karakter van het onderzoek – ook al een kritiekpunt op het onderzoek binnen de effectieve scholenbeweging – kan al snel leiden tot willekeur. Om maar weer het voorbeeld van de adjunct te nemen; moeten scholen nu maar snel overgaan tot het installeren van een adjunct? Of kan het zo zijn, dat het niet zozeer gaat om de adjunct zelf, maar ook een geheel aan docentgerichte, onderwijskundige activiteiten, die binnen de effectieve schoolorganisatie moeten worden uitgevoerd? In relatie met dit vraagstuk ligt een ander probleem, waarmee het eerdere effectiviteitsonderzoek ook al werd geconfronteerd, namelijk het causaliteitsprobleem. Leiden bijvoorbeeld bepaalde gedragingen van schoolleiders tot positieve leerlingresultaten, of gaan schoolleiders pas dit soort gedragingen vertonen wanneer leerlingresultaten toch al goed zijn? Eerlijkheidshalve moet worden opgemerkt, dat dergelijke vragen op basis van het onderzoeksdesign ook niet vallen te beantwoorden.

In Pedagogische Studiën van april 1989 vraagt De Jong in zijn ICSE-verslag zich af, of 'School matters' op de schroothoop (beter: bij het oud papier) moet of niet. Nu is het nooit verstandig om boeken op de schroothoop te gooien en in dit geval zeker niet. Immers, het boek markeert een fase in het schooleffectiviteitsonderzoek, net zoals bijvoorbeeld het werk van Coleman een fase markeerde. Op basis van 'School matters' kunnen weer nieuwe en betere wegen in het schooleffectiviteitsonderzoek worden ingeslagen. Versterking van de theoretische onderbouwing, alsmede onderzoek in (quasi-)experimentele situaties liggen daarbij voor de hand.

A. L. Olthof
N. C. H. van Tooren

Ontvangen boeken

- Erp, J.W.M. van, *Het Rekenmanneetje. Afrekenen met problemen bij optellen en aftrekken*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989; handleiding f. 35,-, werkbladen f. 9,75.
- Hurrelmann, K. & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents. International perspectives*. De Gruyter & Co., Berlijn, 1989, DM 128,-.
- Jacobs-Hessing, E.G., *Leerlingverschillen en onderwijsaanbod* (dissertatie), 1989.
- Klerk, L.F.W. de, A. Schouten & J.M.M. van der Sanden, *Het leren van praktische vaardigheden*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, fl. 25,-.
- Verloop, N., *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study* (dissertatie). CITO, Arnhem, 1989.
- Voogt, J.C. & R. Bollen, *SBR in Nederland. Een studie over schooldiagnose*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, fl. 21,50.
- Vries, A. de, *Wat heten goede kinderboeken?* Querido's Uitgeverij, Amsterdam, 1989, fl. 42,50.

Mededelingen

Studiedag PHEL

De Vereniging voor Pedagogische Hulpverlening in de Eerste Lijn (PHEL) organiseert op 6 oktober 1989 een studiedag te Amsterdam. Het centrale thema van deze studiedag is: Het kind in de basisschoolleeftijd. Het ochtendprogramma bestaat uit een aantal lezingen; in het middagprogramma kan worden deelgenomen aan workshops. Voor nadere inlichtingen: Mevrouw M. van Gool, tel.: 076 - 612901; Mevrouw A.M. Kruuk, tel.: 013 - 352234.

Zesde Symposium van de Vlaamse Afdeling van de International Reading Association

Het thema van dit symposium, dat op 10 november 1989 te Antwerpen zal worden gehouden, luidt: Neurologische aspecten van concentratie en lezen. Voor inlichtingen en inschrijving: International Reading Association, p/a K. Goiris, Heihoekweg 24, B-2970 Boortmeerbeek. Telefonische inlichtingen tijdens kantooruren op nr. (0)16 (Leuven) 815818.

International Social Education Congress (ISEC) 1990

Onder auspiciën van The National Council for Special Education (NCSE), The Association of Workers for Maladjusted Children (AWMC) en NARE - Serving Special Educational Needs wordt van 30 juli tot en met 3 augustus 1990 te Cardiff een internationaal congres gehouden over het thema: Social educational needs: created or met? Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: John Gerrett O.B.E., ISEC '90, c/o City Travel Ltd., 13 Duke Street, Cardiff CF1 2AY - Wales, U.K.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 5, 1989

Dove kinderen: naar opvoeding en onderwijs in twee talen en twee culturen, door H. Knoors
Interne codering van Nederlandse woorden door prelinguaal dove kinderen, door J.J. Louwe
Kwaliteit van de residentiële hulpverlening, door J.H.L. Oud en J.M.H. de Moor

KINDER Acco **STUDIES**

*Wouter Pols, Siebren Miedema en
Bas Levering (red.)*

OPVOEDING *zoals het is.*

Sinds de invoering van het basisonderwijs lijkt op de Pedagogische Academie de pedagogiek voorgoed verdrongen te zijn door de onderwijskunde. Een technologische benadering vervangt de kindgerichte aanpak.

Hoe pretentieuus het ook moge zijn het tij te willen keren, toch willen de auteurs van dit boek een solide poging wagen.

Opvoeding zoals het is vraagt een actieve opstelling van de lezer. De praktijk verschijnt er niet als illustratie bij theoretische modellen maar fungeert in concrete beschrijvingen als uitgangspunt voor theoretische door-denkning.

De lezer bouwt, samen met de auteur(s) de theorie zelf op als het ware, daarbij steeds steunend op beschreven praktijksituaties.

Een perfecte inleiding.

175 blz., f 29,-.

KINDER Acco **STUDIES**

S.M. Goorhuis-Brouwer en G.H.A. de Boer,

GEZEGD EN GEZWEGEN

*Uitgangspunten voor de therapie bij spraak-
en taalgestoorde kinderen.*

De inhoud en de vorm van de taaltherapie bij jonge kinderen zijn in de loop van de jaren nogal veranderd. De taaltherapie is gebruik gaan maken van ideeën die zijn ontwikkeld binnen de orthopedagogiek, de psychologie en de psycholinguïstiek.

Dit boek blijft dicht bij de praktijk en probeert de verschillende theoretische invalshoeken pragmatisch te beschouwen en in een totaalbeeld te integreren.

Het kind wordt daarbij als individu steeds geplaatst binnen zijn psychosociale omgeving en met zijn - eventueel kindgebonden - beperkingen wordt systematisch rekening gehouden.

Mevrouw Goorhuis is orthopedagoog en spraakpatholoog, mevrouw De Boer is logopediste.

120 blz., f 29,-.

De boeken uit de reeks *Kinderstudies* zijn bij de academische boekhandels verkrijgbaar. Ze zijn ook te bestellen bij

Uitgeverij Acco, postbus 395, 3800 AJ Amersfoort, 033-617958.

Ten geleide

Als titel voor dit themanummer is de term 'Leerkrachtgedrag' gekozen. Deze term wordt hier gebruikt als overkoepelende aanduiding van het onderzoek naar zowel waarneembare gedragingen als niet rechtstreeks waarneembare cognities. Dit laatste type onderzoek is sinds het midden van de jaren zeventig enorm in omvang en betekenis toegenomen. Na een aantal decennia waarin men uitsluitend oog had voor observeerbaar lesgedrag (en dan nog alleen voor zover dit gedrag kon dienen als verklarende variabele voor het optreden van leereffecten bij leerlingen) heeft ook in het leerkrachtonderzoek een 'cognitieve wending' plaatsgevonden. Deze stand van zaken wordt uiteraard weerspiegeld in de bijdragen aan dit themanummer.

In het artikel van Brekelmans, Wubbels en Créton wordt gerapporteerd over een onderzoek dat bij het Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen van de Rijksuniversiteit Utrecht is uitgevoerd. Deze onderzoeksgroep heeft inmiddels een omvangrijk onderzoeksprogramma op het gebied van interpersoonlijk leraarsgedrag afgewerkt. In het hier besproken onderzoek worden de laatste ontwikkelingen binnen dit onderzoeksprogramma weergegeven. In eerder onderzoek werd reeds een aantal aspecten van het leraarsgedrag opgespoord. In de bijdrage aan dit themanummer wordt een onderzoek beschreven waarin ten eerste, op basis van leerlingpercepties van dit gedrag, het interpersoonlijk gedrag van de leraar wordt beschreven op de uit eerder onderzoek bekende acht aspecten en vervolgens wordt getracht een typologie te ontwikkelen waarmee alle acht aspecten van het interpersoonlijk gedrag tegelijkertijd gekarakteriseerd kunnen worden. De hierbij gebruikte techniek, nl. clusteranalyse, wordt in globale termen beschreven. Bijzonder veelbelovend is het dat het mogelijk blijkt verbanden aan te tonen tussen typen profielen en de cognitieve en affectieve op-

brenst bij leerlingen. In feite is daarbij sprake van een proces-product onderzoek waarbij weliswaar het leraarsgedrag als verklarende variabele wordt aangemerkt, maar slechts voor zover dit gedrag terug te vinden is in de percepties van de leerlingen. Sinds enkele jaren wordt in het effectiviteitsonderzoek de nadruk gelegd op de functie van leerlingcognities als 'mediating variable' (cf. Shulman, 1986) tussen onderwijsaanbod en opbrengst. Het onderzoek van Brekelmans c.s. kan aan de verdieping en onderbouwing van deze inzichten een bijdrage leveren.

In hun artikel 'Probleemsituaties in het onderwijs. Een beoordeling door docenten' beschrijven Bergen en Van Opdorp een procedure die zij hebben gevolgd voor het ontwikkelen van stimulusmateriaal voor het onderzoek naar attributies door docenten. Enkele destijds door Peters (1985) onderscheiden probleemsituaties werden geformuleerd als situatiescenario's. Daarbij werd gekozen voor situaties die betrekking hadden op de kern taak van het beroep van docent, nl. het lesgeven aan en het omgaan met leerlingen. De auteurs beschrijven gedetailleerd op welke wijze het problematisch karakter, de herkenbaarheid en de mate van voorkomen van deze situaties zijn onderzocht en gaan daarbij in op een aantal mogelijke verklaringen voor hun bevindingen. Het besproken onderzoek kan gezien worden als een element in het totale onderzoeksprogramma van deze Nijmeegse onderzoeksgroep, waarbij enerzijds wordt voortgebouwd op de reeds eerder verzamelde gegevens omtrent probleemsituaties in het onderwijs en anderzijds dit materiaal zodanig wordt bewerkt en geordend dat het als basis kan dienen voor het onderzoek naar attributies door de leerkracht. Een belangrijke conclusie van de auteurs is dan ook dat de hier gevonden resultaten (met name ook het feit dat de beschreven situaties niet als zeer problematisch worden gezien) geen aanleiding geven de bruikbaarheid van dit materiaal voor attributie-onderzoek ter discussie te stellen.

Het onderzoek van Corporaal betreft een studie naar leerkrachtcognities, en wel naar de opvattingen van aanstaande leraren over

'goed onderwijzen'. Het belang van deze bijdrage moet niet alleen gezocht worden in de inhoud van hetgeen gepresenteerd wordt (hetgeen voornamelijk betrekking heeft op de dimensies die te onderscheiden zijn in de leerkrachtcognities met betrekking tot dit domein), maar ook in de heldere wijze waarop verslag wordt gedaan van de toepassing van een techniek die steeds vaker wordt gebruikt in het onderzoek naar impliciete theorieën van leerkrachten: de Repertory Grid techniek. Kenmerkend hiervoor is dat getracht wordt de cognities van de leerkracht te beschrijven met behulp van een terminologie die aan de leerkracht zelf wordt ontlokt. Gepoogd wordt hiermee een grotere validiteit van de gevonden resultaten te bereiken: doordat vermeden wordt dat de gegevens voortijdig in de (noodzakelijkerwijs door de eigen invalshoek 'gekleurde') categorisering van de onderzoeker worden ingepast, wordt meer recht gedaan aan de interpretaties van de respondent. Met name bij het onderzoek naar leerkrachtcognities, die immers door hun aard niet rechtstreeks toegankelijk zijn en zich daarmee onttrekken aan min of meer objectieve waarneming, verdient een dergelijke opstelling aanbeveling.

Ook het artikel van Boei en Kieviet heeft betrekking op de cognitieve aspecten van het functioneren van de leerkracht. Zij rapporteren een literatuurstudie naar de verschillen tussen experts en beginners in het onderwijs op het gebied van kennisstructuren en mentale cognities. Het gaat hier om een uiterst actueel thema waarover in de literatuur de laatste jaren frequent is gepubliceerd. Uit hun literatuurstudie blijkt dat de definities van 'expert' en 'beginner' allerminst eenduidig zijn. Het

blijkt zelfs mogelijk te zijn dat leerkrachten die volgens de ene definitie als 'expert' kunnen worden aangemerkt onder een andere definitie als 'beginner' gekenschetst worden. Dit leidt tot grote problemen bij het onderling vergelijken van de besproken onderzoeken. Wellicht is de door de auteurs aangetroffen situatie mede het gevolg van het feit dat het expert-onderzoek op dit terrein zonder uitzondering van (zeer) recente datum is, waardoor kennelijk de onderzoekers zich (nog) niet gebonden behoeven te voelen aan gangbare of ingeburgerde definiëringen. Zoals Boei en Kieviet ook constateren heeft deze stand van zaken inmiddels wel tot gevolg dat aan het expert-onderzoek op dit moment nog weinig of geen aanwijzingen voor de opleiding van onderwijsgevenden ontleend kunnen worden. Een eerste voorwaarde om tot verbetering van deze situatie te komen is dat er een duidelijk overzicht wordt geboden van de huidige stand van het onderzoek op dit terrein, inclusief de bestaande inconsistenties. Dit artikel levert daaraan een belangrijke bijdrage.

Namens de redactie

*F. K. Kieviet
N. Verloop*

Peters, V. A. M., *Docenten en hun probleemsituaties*.

Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1985.

Shulman, L. S., Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.). New York: Macmillan, 1986.

Een typologie van leerlingenpercepties van leraarsgedrag*

J. M. G. BREKELMANS, Th. WUBBELS
en H. A. CRÉTON**

*Centrum voor Didactiek van Wiskunde en
Natuurwetenschappen. Rijksuniversiteit
Utrecht*

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van de ontwikkeling en evaluatie van een typologie van leerlingenpercepties van leraarsgedrag. Gegevens over de leerlingenpercepties van leraarsgedrag zijn verzameld in twee klassen van alle leraren van één scholengemeenschap voor Voortgezet Onderwijs. De leerlingenpercepties van leraarsgedrag zijn met behulp van clusteranalyse in groepen ingedeeld. Zo ontstond een typologie die negen typen omvat. Uit de evaluatie van de typologie blijkt niet alleen, dat de gevonden indeling intern valide is, maar ook dat deze bruikbaar is voor het analyseren van verschillen op andere variabelen, zoals de cognitieve prestaties van leerlingen, hun attitudes ten aanzien van het vak en de lessen, hun percepties van een aantal aspecten van de leeromgeving en de arbeidssatisfactie van docenten. Ook kwalitatieve beschrijvingen van de classesituaties bij de verschillende typen docenten laten aanzienlijke verschillen zien.

1 *Inleiding*

Er zijn verscheidene pogingen ondernomen om leraarstypologieën te ontwikkelen. Een klassiek voorbeeld is de indeling in twee hoofdtypen van Caselmann (1964): namelijk paidotropen, leraren¹ die gericht zijn op het

kind en logotropen, leraren bij wie wetenschap en cultuur centraal staan. Vergelijkbare onderscheidingen worden teruggevonden in meer recent onderzoek. Zo spreekt men in het ITS-onderzoek naar de taak van de leraar van objectgerichte en subjectgerichte leraren (ITS, 1972). Bij Prick (1982) vinden we drie typen: persoonsgerichte, deskundigheidgerichte en structuurgerichte leraren. Dergelijke indelingen van leraren zijn gebaseerd op (empirische gegevens over) attitudes van leraren.

Een andere groep typologieën is gebaseerd op onderzoek naar leraarsgedrag. Veelal gaat het hierbij om typologieën van lesgeefstijlen. De meest bekende typologie is ongetwijfeld de onderscheiding tussen een indirecte of open stijl en een directe, gesloten lesgeefstijl (zie bijv. Flanders, 1970 & Good, 1979). Hetteima (1973) onderscheidt acht docerestijlen. Bepalend voor de docerestijl is de mate waarin een docent zich autonoom opstelt of juist de leerlingen aan bod laat komen in het klassegebeuren. Door bij het klassegebeuren onderscheid te maken in een cognitieve, operationele en sociale ruimte resulteren acht typen. Onderzoek van Ramsay en Ransley (1986) ging op basis van de meta-analyse van Hedges, Giacomia en Gage (1981) uit van tien kenmerken van lesgeefstijlen. Van deze tien kenmerken hebben er zes betrekking op gedragingen van de leraar, namelijk: de rol die de leraar aan het kind in het leren geeft, de wijze van diagnostisch evalueren, omgaan met materialen, individualisering van instructie, gebruik van de ruimte bij het groeperen van leerlingen en de mate van in teams onderwijzen. De overige vier kenmerken betreffen attitudes van de leraar. Een factoranalyse leverde een onderliggende dimensie op die 31,3% van de variantie in de tien kenmerken verklaarde. Ramsay en Ransley concluderen dat de kenmerken zowel een gemeenschappelijke dimensie kennen als onafhankelijke componenten hebben. Ze benoemen de gemeenschappelijke dimensie als een continuüm dat loopt van open naar traditioneel. Gerelateerd aan dit continuüm delen ze de leraren in hun onderzoek in drie typen in: open, neutraal en traditioneel.

De meeste van de genoemde typologieën

* Een deel van dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, SVO-project 1073.

** Met dank aan P. Verweij en R. van den Dool voor hun hulp bij de gegevensverwerking. Bij de ontwikkeling van de leeromgevingsvragenlijst en de vragenlijst over de waardering van het vak natuurkunde en de natuurkundelessen werd samengewerkt met R. F. A. Wierstra en A. C. D. Jörg.

zijn overzichtelijk doch globaal. Leraren worden veelal ingedeeld in twee of drie typen, terwijl de indeling wordt gebaseerd op attitudes of lesgeefgedrag in het algemeen. In dit artikel wordt een meer specifieke typologie beschreven. De typologie heeft betrekking op percepties van leerlingen van de wijze waarop een docent met een klas omgaat (leerlingenpercepties van interpersoonlijke leraarsgedrag).

Door Créton en Wubbels (1984) zijn op basis van leerlingenpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag vijf hoofdtypen onderscheiden. Een beperking van deze typologie is dat zij slechts gebaseerd is op gegevens over leraren die volgens hun leerlingen als zeer goed en leraren die als zeer slecht worden beschouwd. Teneinde een indeling gebaseerd op een minder selectieve groep leraren te verkrijgen, wordt in dit artikel de ontwikkeling van een typologie beschreven die is gebaseerd op het gedrag van alle leraren van één school voor voortgezet onderwijs.

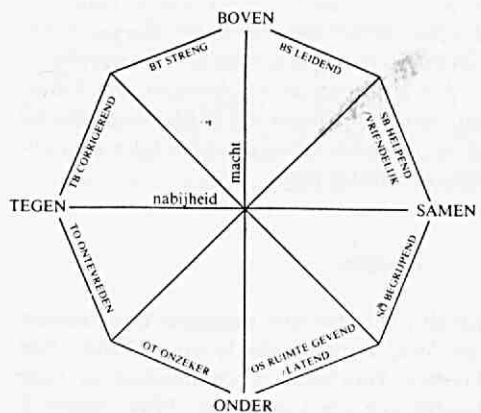
2 Leerlingenpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag

De typologie van leraarsgedrag die in dit artikel wordt beschreven, heeft betrekking op leerlingenpercepties van leraarsgedrag. We hebben leerlingenpercepties gekozen, omdat deze percepties beschouwd kunnen worden als een belangrijk kenmerk van de leeromgeving. Het gebruik van leerlingenpercepties voor het in kaart brengen van leeromgevingskarakteristieken wordt steeds meer geaccepteerd als een betrouwbare en valide onderzoeksmethode. Helmke, Schneider en Weinert (1986) geven als argument daarvoor dat leraarsgedrag zoals geobserveerd door onafhankelijke waarnemers, pas een relevant kenmerk van de leeromgeving wordt, wanneer de gedragingen ook door leerlingen worden opgemerkt (verg. Winne & Marx, 1977). Verder geven leerlingenpercepties inzicht in het gedrag dat een leraar gewoonlijk (en niet ter ere van de observator) vertoont.

We richten ons bij de bestudering van het leraarsgedrag op het *interpersoonlijk* aspect van dit gedrag. We onderzoeken dit gedrag op basis van een communicatieve systeembenadering (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1970). Daarbij beschouwen we de klas als een com-

municatief systeem, waarin het gedrag van de leraar enerzijds het interactiepatroon in de klas (dat is de wijze waarop leraar en leerlingen zowel verbaal als non-verbaal op elkaar reageren) beïnvloedt, maar waarin dit gedrag daardoor anderzijds ook wordt beïnvloed. Consequentie hiervan is onder meer dat wanneer een leraar op basis van leerlingenpercepties van een bepaalde klas wordt ingedeeld bij een bepaald type, dit niet betekent dat de leraar op basis van percepties van leerlingen uit een andere klas in hetzelfde type zou worden ingedeeld.

Om het interpersoonlijk leraarsgedrag (door ons ook vaak interactioneel leraarsgedrag genoemd) te onderzoeken is op basis van een model van Leary (1957) een model voor interpersoonlijk leraarsgedrag ontwikkeld (Wubbels, Créton, Brekelmans & Hooymayers, 1987). Het model onderscheidt acht onderling samenhangende aspecten van interpersoonlijk leraarsgedrag. Deze aspecten worden geordend met behulp van een machtsdimensie (Boven-Onder) en een nabijheidsdimensie (Samen-Tegen). In Figuur 1 worden de acht circulair geordende gedragssectoren weergegeven met een korte aanduiding van het type leraarsgedrag dat bij elke sector hoort.



Figuur 1 Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag

Op basis van het model is een vragenlijst ontwikkeld, de Vragenlijst voor Interactioneel Leraarsgedrag (VIL). Deze vragenlijst heeft acht schalen, overeenkomend met de acht sectoren van het model. Met de vragenlijst wordt informatie verkregen over relatief stabiele pa-

tronen in het interpersoonlijk gedrag van de leraar. In eerder onderzoek is gebleken dat dit een betrouwbaar instrument is (zie Wubbels et al., 1987). Nadat de vragenlijst is afgenomen aan leerlingen van één klas van een leraar worden de scores van de leerlingen uit die klas gemiddeld. De gemiddelde scores van de leerlingen uit één klas vatten we op als een maat voor het leraarsgedrag. We noemen deze acht scores van een klas over een leraar te zamen het profiel in die klas.

In eerder onderzoek is aangetoond dat het leraarsgedrag dat met behulp van deze vragenlijst in kaart wordt gebracht een belangrijk aspect van de leeromgeving is. Er is bijvoorbeeld aangetoond dat er verbanden bestaan tussen leerlingenpercepties van het leraarsgedrag en de leerwinst van leerlingen (Brekelmans, Wubbels & Hooymayers, 1986). De gevonden verbanden hadden echter betrekking op afzonderlijke aspecten van het interpersoonlijk gedrag. Om ook uitspraken te kunnen doen op basis van (het patroon in) alle acht aspecten gezamenlijk, wilden we een typologie ontwikkelen, waarmee alle acht aspecten van het interpersoonlijk gedrag van docenten tegelijkertijd gekarakteriseerd zouden kunnen worden. In dit artikel wordt de ontwikkeling en evaluatie van deze typologie beschreven.

3 Gegevensverzameling

De gegevens voor de typologieconstructie zijn verzameld bij vrijwel alle docenten van één scholengemeenschap. Deze scholengemeenschap heeft een ongedeelde VWO-, een HAVO- en een MAVO-afdeling. Op de school geven 118 docenten les en volgen ongeveer 2100 leerlingen onderwijs. De verzameling van gegevens vond plaats in het kader van een nascholingsopzet. Van de docenten die niet waren vrijgesteld (in verband met ziekte, te gering aantal lesuren op de school of omdat zij te kort aangesteld waren om de vragenlijst te kunnen afnemen) werden van 94% gegevens over het interpersoonlijk gedrag verkregen.

Elke docent werd gevraagd de vragenlijst af te nemen in de klas waar de lessen volgens hem het beste verliepen en de klas waarin de lessen het slechtste verliepen. Met deze wijze van gegevens verzamelen is geprobeerd de kans dat zoveel mogelijk verschillende typen le-

raarsgedrag in de onderzoeksgroep vertegenwoordigd zijn, te vergroten.

Bij de gegevens kan een aantal kritische kanttekeningen worden geplaatst:

1. Het betreft slechts de gegevens van één school. Op andere scholen kunnen andere typen leraarsgedrag worden aangetroffen. Door Créton en Wubbels (1984) is een gering verband gevonden tussen interpersoonlijk leraarsgedrag en de school waar een docent werkt.
2. Omdat het de gegevens van een *scholengemeenschap* betreft, is het mogelijk dat het gedrag van deze docenten niet representatief is voor het gedrag van docenten op categoriale scholen.
3. Om een beeld te krijgen van de mate waarin de docenten en leerlingen van de scholengemeenschap representatief zijn voor de populatie MAVO-, HAVO- en VWO-docenten in Nederland, is een aantal kenmerken van de docenten en leerlingen vergeleken met gegevens die via het CBS beschikbaar zijn over leraren en leerlingen (CBS, 1984a en CBS, 1984b). De gegevens uit de onderzoeksgroep zijn met de populatiekenmerken vergeleken door middel van de chi-kwadraat 'goodness of fit' toets en een significantieniveau van 0,05. Het blijkt dat de onderzoeksgroep met betrekking tot de verdeling in mannelijke en vrouwelijke docenten, en de verdeling over de verschillende vakkenclusters niet significant verschillend is van de populatie MAVO-, HAVO- en VWO-docenten. Ten aanzien van de verdeling naar leeftijd is er in de onderzoeksgroep een oververtegenwoordiging van met name docenten tussen 35 en 40 jaar en zijn er te weinig docenten tussen 45 en 65 jaar. Ten aanzien van de verdeling van de leerlingen over schooltypen is er een ondervertegenwoordiging van MAVO-leerlingen.

Vanwege deze kritische kanttekeningen moet het onderhavige onderzoek als exploratief worden aangemerkt. De typen en de aantallen docenten per type kunnen niet als representatief voor de MAVO-, HAVO- en VWO-docenten in Nederland worden beschouwd.

Voor de ontwikkeling van de typologie is gebruik gemaakt van clusteranalyse (programma CLUSTAN versie 1C, Wishart, 1975). Met behulp van deze analysemethode worden de profielen ingedeeld in groepen (clusters). Ten behoeve van de clusteranalyse zijn de gegevens over het interpersoonlijk gedrag van de leraren van de scholengemeenschap verdeeld in een analysebestand en een controlebestand. Voor de samenstelling van deze bestanden is van iedere docent 'at random' het profiel van de ene klas aan het ene en het profiel van de andere klas aan het andere bestand toegevoegd. Het analysebestand wordt gebruikt voor de ontwikkeling van de typologie en het controlebestand voor de evaluatie van de gevonden indeling (zie par. 6).

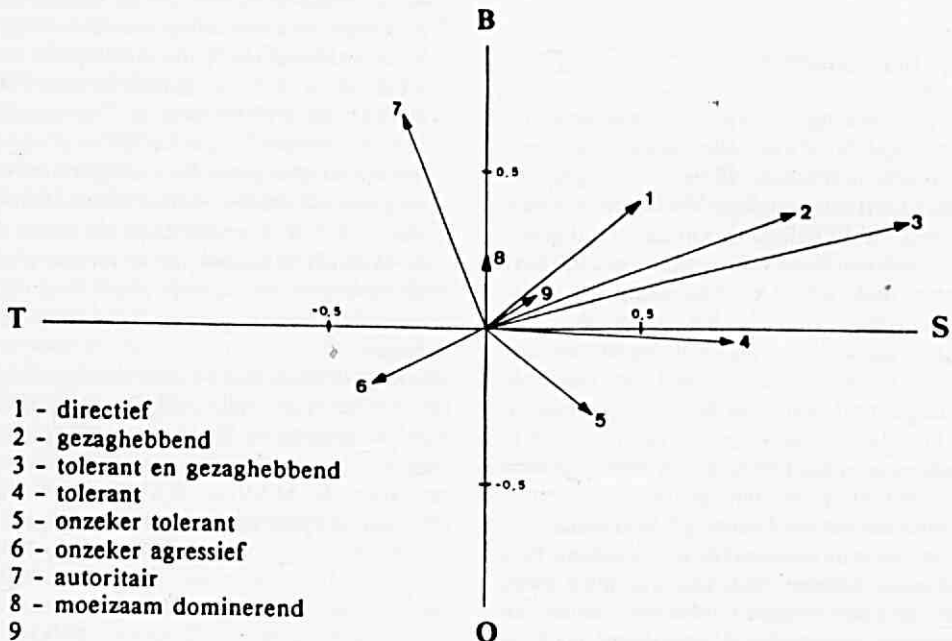
Op het analysebestand dat bestond uit 102 profielen werd een clusteranalyse uitgevoerd volgens de 'complete linkage' methode met als gelijkenis de 'similarity ratio'. Voor een verantwoording van de keuzen die bij de clusteranalyse gemaakt zijn, verwijzen we naar Brekelmans (1989).

De clusteranalyse leverde een indeling van de profielen in 9 groepen. In Figuur 2 worden de negen clusters gekarakteriseerd door de ge-

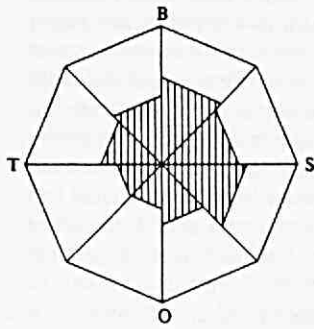
middelen van elk der sectorscores weer te geven in het model voor interpersoonlijk leeraarsgedrag. De hoeveelheid arcering geeft aan in welke mate een docent het gedrag vertoont dat bij die sector hoort. Hoe hoger de sectorscore, des te groter het gearceerde deel van een sector. Acht van de negen plaatjes worden ook gekarakteriseerd via een korte aanduiding van het interpersoonlijke gedrag van een leraar. Het negende type is slechts bij één leraar van de scholengemeenschap aangekomen. Zoals zal blijken bij de evaluatie van de typologie, wordt dit type ook bij een andere groep docenten niet aangetroffen (zie Tabel 1). Daarom is dit type niet betrokken bij de verdere beschrijving van de typologie.

Wanneer elk van de acht sectorscores wordt opgevat als een vector die vanuit het middelpunt van het model ligt langs de lijn die de betreffende sector middendoor deelt en waarvan de grootte overeenkomt met de sectorscore, kunnen deze acht vectoren worden samengevat door middel van een resultante. Figuur 3 geeft de ligging van de resultanten van de profielen ten opzichte van elkaar weer.

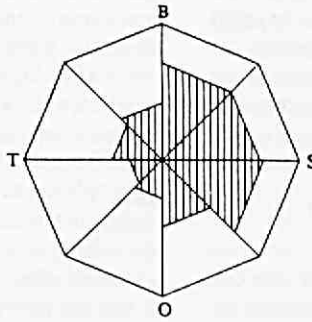
Vier van de negen typen blijken in hetzelfde kwadrant te liggen, het Boven-Samenkwadrant, terwijl een vijfde type daar vlakbij ligt. In dit resultaat komt het specifieke karakter van



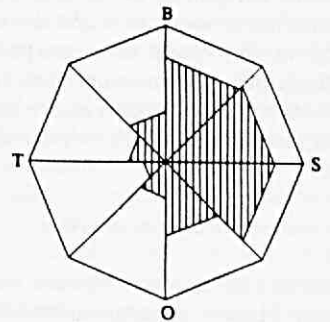
Figuur 3 Resultanten van de typen profielen



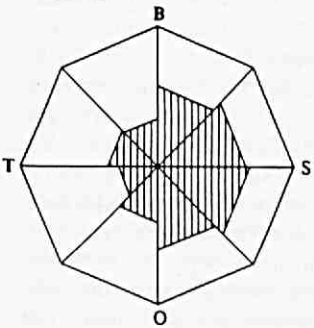
type 1
directief
19%



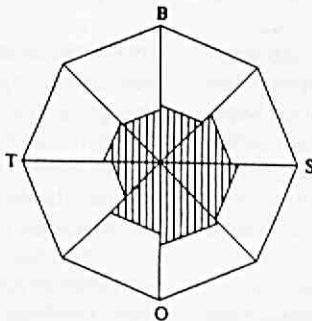
type 2
gezaghebbend
23%



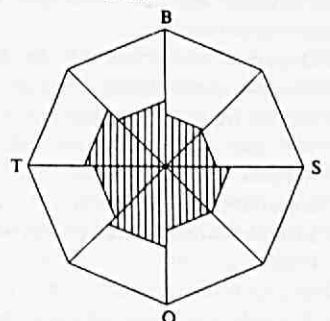
type 3
tolerant en gezaghebbend
10%



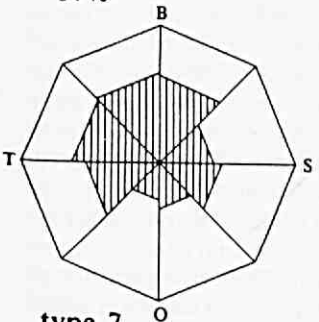
type 4
tolerant
17%



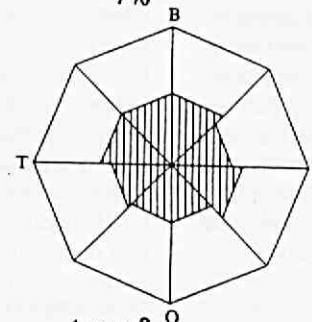
type 5
onzeker tolerant
7%



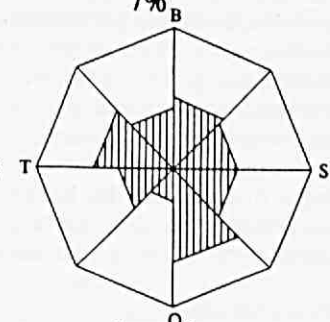
type 6
onzeker agressief
7%



type 7
autoritair
7%



type 8
moeizaam dominerend
9%



type 9
1%

Figuur 2 Gemiddelde profielen van de met behulp van clusteranalyse onderscheiden groepen

het leraarsberoep in de huidige onderwijs-situatie naar voren: van een leraar wordt vooral verwacht dat hij leerlingen leiding geeft en hun hulp biedt. Dit is een omgangsstijl die door BS- en SB-gedrag wordt gedomineerd. Ondanks dat te verwachten valt dat een bepaald deel van het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag meer in aanmerking komt, zijn er binnen dat deel, blijkens onze resultaten, nog wel verschillende typen te onderscheiden.

5 Beschrijving van de typen

Van de acht groepen waartoe meer dan één leraar behoort, presenteren we een nadere beschrijving van de lessen en het leraarsgedrag. Daarvoor werden bij elk van de acht groepen bij twee docenten gegevens verzameld. De beschrijvingen zijn tot stand gekomen via de combinatie van:

a. Gegevens van observatoren die op basis van hun aantekeningen een schriftelijk lesverslag maakten. Per docent werden ongeveer tien lessen geobserveerd. Bovendien werden audio-opnames van de verbale communicatie gemaakt.

b. Interviews met leraren en leerlingen over de lessen.

Deze gegevens werden door vier onderzoekers in koppels van twee verwerkt (stapsgewijze replicatie, verg. Guba 1978). Op basis van de lesverslagen en de audio-opnames werden door één van de vier onderzoekers samenvattende beschrijvingen per leraarstype gemaakt. Deze samenvattingen werden door een tweede onderzoeker gecontroleerd. Vervolgens werd door beide onderzoekers gezamenlijk deze beschrijving van het lesgebeuren geconfronteerd met de interviewgegevens van leraren en leerlingen (triangulatie). De hieruit resulterende beschrijving werd door een koppel van twee andere onderzoekers gecontroleerd.

Type 1: directief

Uit Figuur 3 blijkt dat het zwaartepunt van het gedragspatroon van type 1 gelegen is in het Boven-Samenkwadrant van het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag. Wanneer type 1 wordt vergeleken met type 2 en 3 blijkt dat de verschillen tussen type 1 en de beide andere typen met name te maken hebben met de Samen-component van de resultante. Bij type 1 is de Samen-component van de resultante

het kleinst. Gedrag uit de Samen-sectoren van het model, namelijk leidend-, helpend/vriendelijk-, begrijpend-, en ruimtegevend-/latend gedrag is minder intensief. Volgens de leerlingen vertonen deze leraren meer Tegen-gedrag, met name streng gedrag. Uit lesbeschrijvingen blijkt dat karakteristiek is voor docenten met dit profiel dat de leraar de touwtjes duidelijk in handen heeft en dat de leraar en de leerlingen over het algemeen taakgericht bezig zijn. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden, worden zij door de leraar tot de orde geroepen. Dit heeft meestal wel het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer in de lessen. De leraar biedt de leerlingen vooral ondersteuning in het leerdomein (Hermans, 1981). Voor de persoon van de leerling is de aandacht minder groot.

Type 2: gezaghebbend

Net als bij type 1 ligt bij docenten uit deze groep het zwaartepunt van het gedragspatroon in het Boven-Samenkwadrant van het model. De intensiteit van het Samen-gedrag is bij deze docenten echter groter dan bij type 1, de intensiteit van het Tegen-gedrag geringer. Uit de lesbeschrijvingen blijkt dat de lessen van deze leraar een duidelijke structuur hebben. Leerlingen hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de docent aan regels of procedures herinnerd. Leerlingen worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een type-1-leraar. Vaak zie je dat de docent enthousiast bezig is de lesstof uit te leggen en dat leerlingen geboeid zitten te luisteren. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de leerlingen, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de leraar van type 1 bij de leerlingen als persoon betrokken. De docent geeft niet alleen het functioneren van de klas in het leerdomein maar ook het functioneren in het leefdomein (Hermans, 1981) aandacht. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer in de lessen.

Type 3: tolerant en gezaghebbend

Uit Figuur 3 blijkt dat dit profiel van alle profielen de sterkste Samen-component heeft. Nog meer dan bij docenten met type-2-profie-

len wordt door deze docenten begrip getoond voor leerlingen en rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Door deze docenten wordt het bieden van structuur gecombineerd met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. De docent gebruikt allerlei werkvormen: groepswerk, practicum, voordracht, e.d. Er zijn geen ordeproblemen. De docent heeft het gedrag van de leerlingen niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les.

Type 4: tolerant

Uit Figuur 3 blijkt dat bij dit type profiel Onder- en Boven-gedrag in vrijwel gelijke mate vertegenwoordigd zijn. Omdat in de onderwijssituatie in het voortgezet onderwijs in Nederland de leraar in het algemeen als de deskundige geldt, als degene die het meest verantwoordelijk is voor een goed verloop van het onderwijsleerproces, karakteriseren we deze situatie als tolerant. In vergelijking met de drie voorgaande typen is de mogelijkheid voor inbreng van de leerlingen veel groter. De docent vertoont minder leidend gedrag. Er is sprake van een duidelijke Samen-component in het profiel van het leraarsgedrag, zij het minder sterk dan bij type 3. Uit de lesbeschrijvingen blijkt dat er een vriendelijke sfeer in de klas heerst. De docent besteedt zorg aan leerlingen. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) leerlingen, geeft hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid, probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van leerlingen. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert leerlingen. Het tolerante optreden van de leraar geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.

Type 5: onzeker tolerant

Type 5 is één van de twee typen (naast type 6) waarbij de resulterende vector in de onderste helft van Figuur 3 ligt, en wel in het Onder-Samenkwadrant van het assenstelsel. Volgens de leerlingen vertonen deze docenten evenals de docenten van type 4 veel ruimtegevend gedrag, echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. In de klassen van deze docenten is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is

weinig structuur in de lessen en de taak-oriëntatie van de leerlingen is niet erg hoog. De leerlingen zijn actief bezig met allerlei andere zaken dan het onderwerp van de les. Ze werken aan het huiswerk voor andere lessen, zitten te kaarten of een boek te lezen. Slechts een aantal leerlingen, die vaak in de voorste bank zitten omdat ze iets willen leren, geeft aandacht aan wat de docent te vertellen heeft. Deze is vaak druk bezig met het uitleggen van het onderwerp, soms voor de hele klas, soms aan individuele leerlingen. Hij praat vaak hard om het aanwezige lawaai te overstemmen, en richt daarbij zelden zijn blik tot de klas. Hij staat vaak met zijn gezicht naar het bord of kijkt over de leerlingen heen. De wijze waarop de docent leerlingen tot de orde roept, is weinig overtuigend en heeft dan ook nauwelijks effect. Toch is de docent er op gericht leerlingen te helpen. Steeds weer is hij bereid iets opnieuw aan leerlingen uit te leggen, ook aan leerlingen die het niet snappen, omdat ze niet hebben opgelet. Zelden ook zullen leerlingen bij een dergelijke docent provocerend gedrag vertonen. Zij zijn met hun eigen activiteiten bezig. Er is als het ware een stilzwijgende overeenkomst elkaar met rust te laten. Leerlingen vinden een dergelijke docent vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook 'te goed'.

Type 6: onzeker agressief

Zoals uit Figuur 3 blijkt ligt ook bij dit type profiel de resulterende vector in de onderste helft van het assenstelsel, nu echter in het Onder-Tegenkwadrant. Ook bij dit profiel is er sprake van veel onzeker gedrag van de docent. Dit onzekere gedrag gaat nu echter gepaard met veel meer Tegengedrag: ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Uit de lesbeschrijvingen blijkt dat deze docent vaak driftig uitvalt tegen zijn leerlingen, veel met straf dreigt, maar dat er desondanks (of juist daardoor) chaos in de les heerst. Er is sprake van een situatie waar leraren en leerlingen agressief op elkaar reageren. Docenten en leerlingen zien elkaar als tegenstanders en steken bijna alle energie in het voeren van een onderlinge strijd. Wanneer de docent iets wil uitleggen, grijpen de leerlingen elke gelegenheid aan om de les te verstoren. Het is onmogelijk om geconcentreerd te werken. Leerlingen blijven niet op hun plaats zitten, pakken elkaars spullen weg, lachen en schreeuwen door elkaar. Met dergelijk gedrag proberen ze

de docent te provoceren. Deze reageert op dergelijke lesverstoringen in het algemeen heftig en zeker niet consequent. Hij heeft niet goed in de gaten welke leerlingen de werkelijke aanstichters zijn of beschuldigt of bestraft daardoor vaak de verkeerde leerlingen. Mede doordat de docent zo'n onvoorspelbaar en onevenwichtig gedrag vertoont, vinden de leerlingen dat het zijn schuld is dat het zo'n puinhoop is. Wanneer de docent hen bestraft, voelen ze zich dan ook vaak onrechtvaardig behandeld en reageren boos met nog sterker ordeverstoring gedrag. Bij deze leraren hebben agressie en lawaai de neiging te escaleren. De lesstof is naar de laatste plaats verdreven. De docent steekt al zijn energie in een poging om een ordelijke situatie te creëren. Eerst moeten de leerlingen zich netjes gedragen, pas dan is hij bereid zijn best te doen om de leerlingen een leuke les voor te schotelen.

Type 7: autoritair

Uit Figuur 3 blijkt dat bij dit type profiel als enige de resultante van de acht vectoren gelegen is in het Boven-Tegenkwadrant. Voor het profiel van dit type is kenmerkend, dat ontevreden, corrigerend en streng gedrag niet gepaard gaat met onzeker gedrag, zoals bij type 6, maar met leidend gedrag. Een dergelijk beeld wordt aangetroffen bij strenge leraren, die gemakkelijk kwaad worden en zuur en ontevreden kunnen reageren. Deze leraren bieden de lesstof zeer gestructureerd en duidelijk aan. De leerlingen doen wat de docent vraagt, maar zijn niet betrokken. De regels waar leerlingen zich aan te houden hebben zijn duidelijk. Er heerst (kadaver)discipline. De leerlingen lijken enigszins bang voor de docent en dat is voorstelbaar. Deze docenten kunnen erg kwaad reageren op kleine ordeverstoringen of kleine fouten van leerlingen. Ze maken regelmatig sarcastische en kleinerende opmerkingen tegenover leerlingen. Ze zijn ook streng bij het beoordelen. Leerlingen hebben snel een onvoldoende te pakken en beginnen dan ook met angst en beven aan een proefwerk. De sfeer in de klas is niet erg vriendelijk. Er wordt veel nadruk gelegd op prestaties en competitie. Eigen initiatieven van leerlingen krijgen bij deze docenten weinig kans. Het grootste deel van de les is de docent bezig met het uitleggen van de lesstof en kun je een spel horen vallen. Behalve luisteren naar de docent, mogen de leerlingen af en toe individueel

aan een opdracht werken. Zij hebben daarbij echter weinig steun van de docent te verwachten. De afstand tussen leerlingen en docent is groot, zowel op het persoonlijke vlak als inhoudelijk. Volgens deze docenten leren leerlingen zo ook het meest, namelijk wanneer alleen de docent bepaalt wat er gebeurt en wanneer de leerlingen door de docent de lesinhoud gepresenteerd krijgen (en niet via allerlei 'moderne' methoden).

Type 8: moeizaam dominerend

Voor dit type profiel is kenmerkend dat er geen sprake is van uitgesproken Samen- of Tegengedrag. Vergeleken met de andere profielen is ook in het Boven-Ondergedrag weinig sprake van een uitgesproken patroon. De klassesituaties vertonen bij deze leraar in dezelfde klas een wisselend beeld. In sommige lessen neigt de sfeer naar de agressieve wanorde van type 6, in andere lessen naar de gemiddelijke wanorde van type 5. De docent spant zich in om de orde te handhaven en in tegenstelling tot type 5 en 6 slaagt hij daar regelmatig in. Het kost hem echter wel veel moeite om een redelijke sfeer te handhaven. De leerlingen worden vaak tot de orde geroepen en de ene keer heeft dat meer positief effect dan de andere keer. De docent blinkt ook niet uit in het helpen van leerlingen bij het werken van de leerstof. In het algemeen heeft een zakelijke sfeer de overhand. De docent is met name op het vak gericht. De methodisch-didactische invulling van de les verloopt vrij routinematig. Er gebeuren in dit opzicht weinig onverwachte of enthousiasmerende dingen. De docent behandelt de lesstof veelal saai en klassikaal. Het lijkt alsof het voor de leraar een zware opdracht is om zijn werk te doen. Hij maakt soms een uitgebluste indruk.

6 *Controle-analyses*

Omdat het bijna nooit van te voren zeker is welke clusteranalyse methode de beste is (zelfs niet of er één de beste is) wordt vaak aanbevolen om verscheidene methoden te gebruiken en vervolgens de gevonden classificaties met elkaar te vergelijken (zie o.a. Van Meurs 1976, p.32). Zo'n procedure geeft inzicht in de gevoeligheid van de gevonden indeling voor de keuzen die bij de clusteranalyse gemaakt zijn. Daarom is een vijftal analyses uitgevoerd, ge-

baseerd op redelijke alternatieven voor de gemaakte keuzen. Bijvoorbeeld is een clusteranalyse uitgevoerd op het controlebestand dat op basis van de gegevens van de docenten van de scholengemeenschap is gevormd (zie par. 3). Deze analyse kan inzicht bieden in de mate waarin de gevonden indeling bepaald is door de toevallige samenstelling van de groep profielen waarop de clusteranalyse is uitgevoerd. Ook is een analyse uitgevoerd met een andere gelijkensmaat.

Om de resultaten van de controle-analyses te kunnen vergelijken met de resultaten van de analyse die de indeling in typen heeft opgeleverd, is gebruik gemaakt van een door Rand (1971) voorgestelde maat voor de vergelijking van clusterindelingen. Als norm voor een acceptabele overeenkomst is een waarde van ten minste 0,80 genomen (verg. Vinke, Reitsma & Van der Leij, 1985). In alle gevallen is de mate van overeenstemming tussen de oorspronkelijke analyse en de controle-analyse acceptabel. Voor een nadere beschrijving van de controle-analyse verwijzen we naar Brekelmans (1989).

Naast de analyses ter controle van de keuzen die gemaakt zijn bij het uitvoeren van de clusteranalyse, is ook onderzocht in hoeverre de onderscheiden groepen van elkaar verschillen. Daartoe is een multivariate variantie-analyse uitgevoerd met de acht sectorscores als afhankelijke variabelen en als factor de indeling in typen. Uit de resultaten van deze analyse blijkt dat de verschillen binnen elk der groepen op de gemiddelden van de acht sectorscores veel kleiner zijn dan de verschillen tussen de groepen (Wilks' $\lambda = 0,00848$, $F = 10,22$, $df = 64/508$ en $p < 0,001$). Univariate variantie-analyses voor de sectorscores afzonderlijk laten zien dat gemiddeld 78% van de variantie in de sectorscores verklaard kan worden door de indeling in typen.

7 *Verbanden tussen leraarstypen en andere variabelen*

Om een indruk te krijgen van de bruikbaarheid van de typologie voor verder onderzoek zijn we nagegaan in hoeverre de typen docenten ook op andere variabelen verschillen. We kiezen daarvoor in de eerste plaats opbrengstvariabelen. Leraarsgedrag kan beschouwd worden als een leeromgevingskarakteristiek

en er is al herhaaldelijk aangetoond dat dergelijke karakteristieken gecorreleerd zijn met cognitieve en affectieve opbrengsten bij leerlingen (zie b.v. Fraser, 1986). Een derde opbrengstvariabele is de tevredenheid van leraren met de keuze van hun beroep. Uit onderzoek naar de arbeidssatisfactie van leraren blijkt, dat de omgang met leerlingen een belangrijke factor is voor het ervaren van stress (b.v. Van Ginkel, 1987). Daarom kan verwacht worden dat leraren met verschillende typen interpersoonlijk gedrag, en daarmee samenhangende klassenferen, ook verschillen in de tevredenheid met hun beroepskeuze. Naast opbrengstvariabelen hebben we ook gegevens verzameld over leerlingenpercepties van bepaalde leeromgevingskenmerken. De achtergrond van deze keuze is dat er verschillen te verwachten zijn in bijvoorbeeld de mate van leerlinginbreng, wanneer leraarsgedrag in de klas verschilt.

Om na te gaan of leraren met verschillende typen leerlingenpercepties van hun interpersoonlijke gedrag op de genoemde variabelen verschillen, is gebruik gemaakt van gegevens die verzameld zijn in het kader van de Nederlandse optie van de Second International Science Study (SISS, zie Pelgrum & Plomp, 1986). Deze gegevens werden verzameld in één derde klas (MAVO, HAVO, VWO) van een aselechte steekproef van 45 natuurkundeleraars van 45 verschillende scholen en in één derde klas (MAVO, HAVO, VWO) van 21 natuurkundeleraars van 21 verschillende scholen die van het PLON-curriculum² gebruik maken.

De cognitieve opbrengst bij leerlingen is gemeten met behulp van een gestandaardiseerde toets, gebaseerd op het meerkeuzesysteem. De affectieve opbrengst is gemeten met een vragenlijst over de waardering van het vak natuurkunde en de natuurkundelessen. Deze vragenlijst kent vijf schalen: leswaardering, leerzaamheid, moeilijkheid, structuur en natuurkundig georiënteerde interesse. De leerlingenpercepties van aspecten van de leeromgeving zijn gemeten met een vragenlijst die een bewerking is van de Individualized Classroom Environment Questionnaire (Fisher & Fraser, 1983). Het instrument heeft drie schalen: leerlinginbreng, onderzoek en leefwereldgerichtheid. De bij de leerlingen verzamelde gegevens over de cognitieve en affectieve opbrengst, en de percepties van de leeromgeving zijn per do-

cent geaggregeerd in de vorm van gemiddelde scores. De interne consistentie op klasniveau van de toets (KR-20) bedraagt 0,82. Voor de schalen van de vragenlijst om gegevens over affectieve opbrengst te verzamelen, varieert de interne consistentie (Cronbachs α) op klasniveau van 0,85 tot 0,91, voor de schalen van de vragenlijst om percepties van de leeromgeving te meten van 0,80 tot 0,86.

De tevredenheid van leraren met de keuze van hun beroep is gemeten met een lerarenvragenlijst, die gebaseerd is op het onderzoek van Prick (1982). Deze vragenlijst werd door ons op enkele punten gewijzigd. De interne consistentie van de resulterende schaal was in dit onderzoek 0,89.

Voor een uitgebreidere beschrijving van de genoemde instrumenten en de onderzochte groep natuurkundeleraars verwijzen we naar Brekelmans et al., (1986) en Brekelmans (1989).

Teneinde de leerlingpercepties van de na-

tuurkundeleraars in te kunnen delen aan de hand van de typen die met behulp van de clusteranalyse werden gevonden, werd van elk profiel de 'similarity ratio' berekend met de clustercentroïden van alle 9 typen profielen van de typologie. Het profiel werd vervolgens gerekend tot het type waarbij de 'similarity ratio' de hoogste waarde had. Vervolgens is nagegaan of de onderscheiden typen verschillen vertonen met betrekking tot percepties van leerlingen van bepaalde leeromgevingskenmerken, cognitieve opbrengst bij leerlingen, affectieve opbrengst bij leerlingen en tevredenheid met de keuze van het beroep bij leraren. Daarbij is gebruik gemaakt van variantie-analyses.

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de resultaten. Naast F- en p-waarden zijn in de tabel de percentages verklaarde variantie (η^2) en de gemiddelde scores van de typen op de variabelen opgenomen.

Tabel 1 Gemiddelde scores van docenten van elk der typen profielen op andere variabelen en resultaten van variantie-analyses

type	TE	n ₁	LW	LZ	MO	ST	NI	LG	ON	LI	n ₂	COG	n
1	0,66	13	0,54	0,62	0,50	0,70	0,40	0,44	0,38	0,32	12	0,20	12
2	0,67	6	0,67	0,62	0,54	0,75	0,44	0,48	0,33	0,35	9	0,20	9
3	0,83	2	0,68	0,64	0,49	0,70	0,47	0,52	0,23	0,49	2	-0,45	2
4	0,58	9	0,55	0,59	0,52	0,67	0,38	0,49	0,45	0,28	11	0,05	9
5	0,61	2	0,44	0,54	0,61	0,58	0,36	0,38	0,27	0,29	3	-0,39	4
6	0,51	7	0,42	0,50	0,56	0,63	0,32	0,36	0,39	0,26	8	-0,41	7
7	0,52	7	0,42	0,56	0,45	0,65	0,35	0,43	0,30	0,24	9	0,13	9
8	0,50	7	0,43	0,52	0,43	0,59	0,30	0,39	0,35	0,26	8	-0,01	8
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
F	1,71		12,6	4,91	2,21	5,81	3,56	3,73	2,18	3,04		3,09	
p	0,13		0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,05	0,01		0,01	
η^2	0,21		0,62	0,39	0,22	0,43	0,31	0,33	0,22	0,28		0,29	

- TE: tevredenheid met het beroep; LW: leswaardering; LZ: leerzaamheid; MO: moeilijkheid; ST: structuur; NI: natuurkundig georiënteerde interesse; LG: leefwereldgerichtheid; ON: onderzoekend leren; LI: leerlingbreng; COG: cognitieve toets

- COG is uitgedrukt in afwijkingsscores van het gemiddelde van het schooltype (MAVO, HAVO, VWO)

- Zie voor inhoudelijke typering van de types Figuur 2

n₁ = aantal docenten van wie gegevens over de tevredenheid met de beroepskeuze beschikbaar waren

n₂ = aantal docenten van wie gegevens beschikbaar waren over de waardering door de leerlingen van het vak en de lessen en hun perceptie van de leeromgeving

n₃ = aantal docenten van wie gegevens beschikbaar waren over de cognitieve prestaties van de leerlingen

Uit Tabel I blijkt dat docenten met verschillende typen profielen ook verschillen in de mate van leefwereldgerichtheid en leerlinginbreng in de lessen. Verder zijn er tussen de typen verschillen in de cognitieve en affectieve opbrengst bij leerlingen. Alleen bij de arbeids-satisfactie en de mate van onderzoekend leren bleken de scores van de negen typen niet significant verschillend ($\alpha = 0,05$).

Op de interpretatie van de gevonden verschillen bij de verschillende typen docenten wordt in het kader van dit artikel niet verder ingegaan.

8 Besluit

Door de profielen van leerlingenpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag in te delen in negen groepen ontstaat een vereenvoudiging van de verzameling profielen. De gevonden indeling in typen blijkt geen toevallig resultaat als gevolg van de keuzen die bij het uitvoeren van de clusteranalyse zijn gemaakt. Er wordt een indeling in groepen verkregen waarbij de gemiddelde scores significant van elkaar verschillen, terwijl bij de vervanging van de acht sectorscores van een profiel door één typescore een belangrijk deel van de variatie in de sectorscores wordt meegenomen.

We menen, dat de indeling die met de clusteranalyse is verkregen niet alleen intern valide is, maar ook bruikbaar is voor het analyseren van verschillen op andere variabelen dan waarop de typologie is gebaseerd. Daarmee is een typologie ontstaan die bruikbaar is voor onderwijsonderzoek. We achten het met name interessant om te trachten mechanismen op te sporen die er verantwoordelijk voor zijn dat sommige typen leraren hogere cognitieve en affectieve opbrengsten bij leerlingen realiseren dan andere typen.

Noten

1. In dit artikel wordt over leraren geschreven in de manlijke vorm. Waar leraar, hij etc. wordt gebruikt kan ook steeds lerares, zij etc. worden gelezen.
2. Het PLON-(Project Leerpakket Ontwikkeling Natuurkunde)-curriculum verschilt zowel wat betreft inhoud als aard van de leraars- en leerlingengenevriteiten van vele andere, meer traditionele natuurkundecurricula.

Literatuur

- Brekelmans, J. M. G., *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C. (dissertatie), 1989, in druk.
- Brekelmans, J., M. G., Th. Wubbels & H. P. Hooy-mayers, Interactioneel leraarsgedrag, curriculum en onderwijsopbrengsten. In: W. J. Nijhof en E. Warris (red.), *De opbrengst van onderwijs en opleiding*; bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1985, Lisse: Swets en Zeitlinger, 1986, 41-55.
- Caselmann, C., *Wesensformen des Lehrers; Versuch einer Typen Lehre*. Stuttgart: Klett, 1964.
- C.B.S., *Statistiek van het VWO, HAVO en MAVO 1983/84; in-, door- en uitstroom van de leerlingen*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1984a.
- C.B.S., *Statistiek van het VWO, HAVO en MAVO 1983/84; leraren en bevoegdheidssituaties*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1984b.
- Créton, H. A. & Th. Wubbels, *Ordeproblemen bij beginnende leraren*, Utrecht: W.C.C. (dissertatie), 1984.
- Fisher, D. L. & B. J. Fraser, *Use of Classroom Environment Scale in investigating effects of psychosocial milieu on science students' outcomes*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Dallas, 1983.
- Flanders, N. A., *Analyzing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1970.
- Fraser, B. J., *Classroom Environment*. London: Croom Helm, 1986.
- Ginkel, A. J. H. van, *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1985.
- Good, T. L., Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*, 1979, 30, 52-64.
- Guba, E. G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA, 1978.
- Hedges, L. V., R. M. Giaconia & N. L. Gage, *Meta-analysis of the effects of open and traditional instruction*. Stanford University, Program on Teaching Effectiveness, Meta-Analysis Project, Final Report (Vol. 2), 1982.
- Helmke, A., W. Schneider & F. E. Weinert, Quality of instruction and classroom learning outcomes; the German contribution to the IEA Classroom Environment Study. *Teaching and Teacher Education*, 1986, 2, 1, 1-18.
- Hermans, J. J., *Niet-voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger. (dissertatie), 1981.
- Hettema, P. J., *Doceerstijlen*. Nijmegen: NIVOR, 1973.
- I. T. S., *De taak van de leraar in het voortgezet onderwijs*, I, basisrapport. Nijmegen: 1972.
- Leary, T., *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company, 1957.

- Pelgrum, W.J. & Tj. Plomp, *Second International Science Study*. Enschede: T.H. Twente, Toegepaste Onderwijskunde, 1986.
- Prick, L. G. M., *Het beroep van leraar, satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij (dissertatie), 1982.
- Rand, W. M., Objective criteria for the Evaluation of clustering methods, *Journal of the American Statistical Association*, 1971, 66, 846-850.
- Ramsay, W. & W. Ransly, A method of analysis for determining dimensions of teaching style. *Teaching and Teacher Education*, 1986, 2 1, 69-79.
- Vinke, J., P. Reitsma & A. van der Leij, Subtypen van leeszwakke kinderen? Een clusteranalytisch onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 329-338.
- Watzlawick, P., J. H. Beavin & D. Jackson, *Pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1970.
- Winne, P. H. & R. W. Marx, Reconceptualizing research on teaching. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 668-678.
- Wishart, D., *CLUSTAN, user manual (third edition)*, Inter-University/Research Councils Series, Report no. 47, Edinburgh, 1978.
- Wubbels, Th., H. A. Créton, M. Brekelmans & H. P. Hooymayers, De perceptie van de leraar-leerling relatie, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1987, 12, 1, 3-16.

J. M. G. Brekelmans (1951) studeerde scheikunde en psychologie en promoveert binnenkort op een proefschrift over het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas.

Th. Wubbels (1949) studeerde natuurkunde en is samen met H. A. Créton gepromoveerd op een proefschrift over ordeproblemen bij beginnende leraren.

H. A. Créton (1935) studeerde natuurkunde en andragologie en is samen met Th. Wubbels gepromoveerd op het proefschrift over ordeproblemen bij beginnende leraren.

De auteurs zijn werkzaam als lerarenopleiders en onderzoekers bij de afdeling lerarenopleiding van het IVLOS en de vakgroep Natuurkunde-Didactiek.

Adres: Centrum voor Didactiek en Wiskunde en Natuurwetenschappen, Rijksuniversiteit te Utrecht, Postbus 80.008, 3508 TA Utrecht.

Manuscript aanvaard 7-4-'89

Summary

Brekelmans, J. M. G., Th. Wubbels & H. A. Créton. 'A student perceptions of teacher behavior typology.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 315-326.

In this paper we present the development and evaluation of a typology of teacher behavior. Data were gathered in two classes of every teacher of one secondary school. Teachers were divided with cluster analysis in nine groups on the basis of the student perceptions of teacher behavior.

To evaluate the typology several control analyses were performed. The analyses showed internal validity of the cluster analysis procedure. The typology appeared to represent the variance in the student perception scores very well. For variables, such as job satisfaction of the teacher, student perceptions of aspects of the learning environment, cognitive and affective outcomes of the schooling process there were relations with the teacher behavior type. The qualitative descriptions of the learning environment differ considerably for the types of teachers.

Probleemsituaties in het onderwijs

Een beoordeling door docenten

Th. C. M. BERGEN en C. A. W. VAN
OPDORP*

Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Op basis van een inventarisatiestudie naar probleemsituaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening ervaren, zijn zes situatiescenario's geformuleerd die betrekking hebben op problematische interactiesituaties tussen docenten en leerlingen. De scenario's zijn gebruikt als stimuleringsmateriaal voor het ontlocken van oorzakelijke toeschrijvingen van docenten. De situatiescenario's zijn in een tweetal voorstudies door docenten beoordeeld op de mate van problematisch zijn, herkenbaarheid en voorkomen. Op basis van de resultaten zijn de scenario's bijgesteld en in een hoofdstudie nogmaals beoordeeld. Het bleek, dat de situaties voor docenten wel herkenbaar waren en ook voorkwamen, maar dat zij door hen nauwelijks als problematisch werden beoordeeld. Er bleken geen verschillen te zijn in de beoordeling van situaties onder invloed van jaren ervaring en sekse. Wel zijn er verschillen tussen docenten uit verschillende leeftijdscategorieën: de tendens is dat oudere docenten de situaties 'zwaarder' en minder goed oplosbaar vinden dan jongere docenten.

Voor de onverwachte bevinding dat de beschreven situaties goed herkenbaar zijn, redelijk vaak voorkomen maar als weinig problematisch worden beoordeeld zijn verschillende verklaringen te geven die elkaar wellicht versterken. De beschreven concrete situaties worden mogelijk door docenten meer als incidenten dan als problemen gezien; in dergelijke beschrijvingen staan de herkenbaarheid en het problematisch zijn van situaties met elkaar op

* De auteurs danken hun collega drs. P. den Hertog voor zijn inhoudelijke bijdrage aan dit artikel en voor het beschikbaarstellen van de gegevens van de beide voorstudies, die door hem zijn verricht in het kader van zijn promotie-onderzoek.

gespannen voet en het moeten beoordelen van de situaties kan door docenten vrijblijvend gebeuren, omdat het al of niet om kunnen gaan met deze fictieve situaties geen consequenties heeft voor hun functioneren. Dit resultaat vormt echter geen bedreiging voor de bruikbaarheid van de situatiescenario's voor onderzoek naar oorzakelijke toeschrijvingen van docenten.

1. Problemen van docenten

Discussies over de kwaliteit van het onderwijs worden in Nederland net als in de ons omringende landen volop gevoerd. In deze discussies wordt ook de kwaliteit van de onderwijsgevenden betrokken. Lortie (1975) komt tot de conclusie dat onderwijsgevenden in sociologische zin semi-professionals zijn, omdat zij een beperkte autonomie hebben, moeten voldoen aan allerlei ambtelijke eisen en een inkomen ontvangen dat niet afhankelijk is van de door hen geleverde prestaties. Het beroep van docent staat maatschappelijk onder druk. Ashton en Webb (1986) spreken over 'status paniek' met betrekking tot het beroep van docent. Zij wijzen erop, dat de beginsalarissen van docenten lager zijn dan in andere beroepen met gelijk opleidingsniveau, dat de status van docenten achteruit gaat, omdat de publieke opinie het geloof verliest in de kwaliteit van het onderwijs en in de competenties van docenten. Docenten krijgen weinig maatschappelijke waardering voor het werk, dat zij doen.

Ook onderwijsonderzoekers houden zich naast hun belangstelling voor leerlingen, leerprocessen en leerstofinhouden de laatste jaren intensief bezig met het functioneren van docenten tijdens hun beroepsuitoefening. Het gaat in deze onderzoeken niet zozeer om het gedrag van docenten in relatie tot leerlinguitkomsten, maar vooral over de opvattingen, cognities en affecten van docenten tijdens hun beroepsuitoefening (cf. Halkes & Olson, 1983; Ben-Peretz, Bromme & Halkes, 1986).

De problemen die docenten tijdens hun be-

roepsuitoefening ervaren zijn al vele jaren onderwerp van onderzoek. Veenman (1982) heeft de resultaten van 51 van dergelijke onderzoeken op een rij gezet en kwam tot de volgende acht meest voorkomende problemen van met name beginnende docenten uit het voortgezet onderwijs: houden van orde, motiveren van leerlingen, omgaan met individuele verschillen, beoordelen van leerprestaties, didactische vaardigheden, taakomvang, omgaan met individuele probleemleerlingen en onderwijzen van achterblijvers.

In het onderzoek naar de taakbelasting van docenten uit het voortgezet onderwijs (Onderzoek Taak en Organisatie, OTO, 1987) wordt getracht een beeld te krijgen van de omvang en de zwaarte van het leraarsberoep. Het blijkt dat vooral het lesgeven voor docenten problemen en taakbelasting oplevert. Van Ginkel (1987) concludeert n.a.v. een onderzoek naar demotivatie bij leraren, dat vooral het lesgeven op den duur bij docenten tot demotivatieverschijnselen kan leiden. Van Opdorp en Bergen (1988) hebben onderzoek gedaan naar de stressbronnen van docenten. Het bleek mogelijk zeven homogene clusters van stressbronnen te onderscheiden. Deze stressbronnen zijn: Tijdgebrek, Heterogene klassen, Gebrek aan maatschappelijke waardering, Storend gedrag van leerlingen, Samenwerking met collega's, Gebrekkig functioneren van de schoolleiding en Ouders van leerlingen.

Bij onderzoek dat gericht is op problemen van docenten worden vaak groepen docenten onderscheiden naar onderwijservaring of naar leeftijd. Zo is er relatief veel onderzoek uitgevoerd naar problemen die zich voordoen bij de overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk, de zogenaamde praktijkschok en naar de problemen die beginnende docenten ervaren (zie voor de Nederlandse situatie onder andere Griffioen, 1980; Vonk, 1982; Créton & Wubbels, 1984). Maar ook docenten die al langer voor de klas staan vormen het voorwerp van onderzoek. Prick (1983) onderzocht de problemen van docenten uit de leeftijds-groep van 35 tot 45 jaar, die samenhangen met de zogenaamde midlevencrisis. Ook de problemen van de ouder wordende docent, de zogenaamde 'burnout' verschijnselen, staan recent in de belangstelling (cf. Créton, Hermans & Hooyamers, 1986).

Fuller en Bown (1975) maken een onderscheid tussen 'concerns' van beginnende, erva-

ren en zeer ervaren docenten. Beginnende docenten zijn gericht op het 'overleven' in de klas; ervaren docenten richten zich meer op de beperkingen van hun beroepssituatie, zoals methoden, materialen en hun eigen onderwijsuitvoering; de 'concerns' van de zeer ervaren docenten liggen daarentegen bij de vooruitgang van hun leerlingen. Ook Bergen, Gerris en Peters (1987) hebben verschillen in problemen die docenten ervaren onder invloed van leeftijd en ervaring bediscussieerd. Hun bevindingen komen in grote lijnen overeen met de concernbenadering. De beginnende jonge docenten zijn vooral georiënteerd op het zich handhaven in de klas. De meer ervaren docenten maken zich vooral zorgen of zij de leerstof op een adequate wijze overdragen en of zij over hun klassen een goede controle hebben. De zeer ervaren docenten evalueren zichzelf vooral naar de mate waarin zij erin slagen leerlingen de onderwijsdoelen te laten bereiken.

Naast het onderzoek naar de problemen van docenten tijdens hun beroepsuitoefening is er ook belangstelling voor concrete situaties die door docenten als problematisch worden ervaren. De globale gedachte achter deze benadering is, dat de professionele competentie van docenten en hun inzet wordt aangetast, als zij dag in dag uit met probleemsituaties geconfronteerd worden die zij moeilijk kunnen hanteren. Het belang van het hebben van meer inzicht in probleemsituaties wordt theoretisch gelegitimeerd vanuit een interactionistisch model voor de verklaring van gedrag.

2 *Onderzoek naar situatiekenmerken*

In een interactionistisch verklaringsmodel voor gedrag wordt ervan uitgegaan, dat gedrag van personen tot stand komt in en door een interactie van persoonlijkheidskenmerken (P) en situatiekenmerken (S). Endler en Magnusson (1976) stellen dat er sprake is van een continu interactie-proces. Door een aantal auteurs (cf. Sells, 1963; Frederiksen, 1972; Ekehammar, 1974; Endler, 1975; Endler & Magnusson, 1976; Magnusson, 1976) wordt erop gewezen dat het sociaal wetenschappelijk onderzoek en de sociaal wetenschappelijke theorievorming de laatste decennia vrijwel uitsluitend gericht zijn geweest op persoonlijkheidskenmerken en dat het onderzoek naar situatiekenmerken nog nauwelijks van de

grond is gekomen. Onderzoek naar de meting van persoonlijkheidskenmerken binnen het interactionistische paradigma dreigt te stagneren, omdat er te weinig systematische informatie over relevante situatiekenmerken bekend is, waardoor de invloed op het belang van situatiekenmerken voor het gedrag niet kunnen worden bepaald.

Mede onder invloed van de zgn. interactionisten is het situatieonderzoek de laatste jaren op gang gekomen. Magnusson (1981) spreekt in dit verband van onderzoek 'towards a psychology of situations' en noemt als één van de hoofddoelen van het situatieonderzoek de systematische beschrijving en klassificatie van situaties en situatiekenmerken.

Ook binnen het onderzoek naar het functioneren van docenten lijkt een interactionistische benadering zinvol. Binnen dit kader kunnen dan vragen aan de orde komen zoals: waarom kunnen sommige docenten een bepaalde probleemsituatie wel hanteren, terwijl deze door andere docenten als moeilijk hanteerbaar wordt ervaren? Een systematische beschrijving of classificatie van probleemsituaties is niet voorhanden. Om zo'n classificatie van situaties te realiseren worden twee onderzoeksstrategieën toegepast. De eerste strategie baseert zich op de objectieve kenmerken van situaties, en tracht situaties te beschrijven in termen van een aantal fysische, biologische en socioculturele variabelen (cf. Sherif & Sherif, 1956; Sells, 1963; Van Heck, 1982). De tweede onderzoeksstrategie richt zich niet op een objectief beschrijfbaar situatie, maar op een situatie in termen van de manier waarop die situatie door de persoon wordt waargenomen, geïnterpreteerd en van betekenis wordt voorzien. In deze tweede strategie worden twee benaderingen onderscheiden nl. de situatie reactie strategie en de situatie perceptie strategie (Magnusson & Ekehammar, 1975). De situatie reactie strategie tracht de situaties te ordenen en te beschrijven op basis van de reacties die personen vertonen in situaties, waarbij reacties kunnen bestaan uit affecten, cognities en voorgenomen gedragingen. Bij de situatie perceptie strategie, worden de percepties van situaties door een persoon als uitgangspunt genomen voor de ordening en beschrijving van situaties.

2.1 *Onderzoek naar de kenmerken van probleemsituaties van docenten*

Om een bijdrage te leveren aan het inzicht in probleemsituaties van docenten deed Peters (1985) een onderzoek met als doel enerzijds een inventarisatie te maken van problematische situaties die zich voordoen tijdens de beroepsuitoefening van docenten in het algemeen voortgezet onderwijs en anderzijds inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen de probleemsituaties zoals docenten die ervaren. Onder probleemsituaties worden concrete gebeurtenissen uit de beroepsuitoefening van docenten verstaan, die docenten als problematisch ervaren.

In de eerste fase van het onderzoek zijn bijna 2700 omschrijvingen van probleemsituaties uit de beroepsuitoefening van docenten verzameld. Op basis van dit materiaal is een categorieënsysteem voor problematische situaties geconstrueerd waarmee de probleemsituaties geordend kunnen worden. De categorieën van het systeem zijn te ordenen naar twee dimensies. De eerste dimensie heeft betrekking op het niveau waarop het probleem zich voordoet: het onderwijssysteem (macro), het schoolniveau (meso) of het klasniveau (micro).

Op het macroniveau gaat het om ervaren problemen die betrekking hebben op beleidsmaatregelen van de overheid en op het onderwijssysteem. Probleemsituaties op het mesoniveau hebben betrekking op de organisatie van de school en op problemen die inherent zijn aan het beroep van docent zoals de samenwerkingsrelaties met personen in en buiten de school. De probleemsituaties op microniveau hebben enerzijds betrekking op de onderwijsbekwaamheden van de docent tijdens het instructieproces en anderzijds op problematische interactiesituaties tussen docent en leerling(en). De tweede dimensie heeft betrekking op het onderscheid leerlinggericht versus leerstofgericht. Deze dimensie verwijst naar de oriëntatie van docenten om in hun beroep respectievelijk meer de sociale aspecten dan wel de aspecten van kennisoverdracht te benadrukken.

Op basis van de indeling van de situaties in het categorieënsysteem is een representatieve steekproef van 37 probleemsituaties samengesteld. Deze situaties zijn in een tweede fase van het onderzoek gebruikt om na te gaan op welke wijze de probleemsituaties volgens docen-

ten samenhangen. Gebruik werd gemaakt van de situatie perceptie strategie door het maken van gelijkenisoordeelen. Docenten sorteerden de 37 situaties zodanig dat stapeltjes van in hun ogen op elkaar gelijkende situaties ontstonden. Met behulp van multidimensionele schaling en hiërarchische clusteranalyse konden zes clusters van probleemsituaties onderscheiden worden:

1. situaties waarin leerlingen storend gedrag vertonen tijdens de les;
2. situaties waarin de invloed van werkomstandigheden op het functioneren van de docent tijdens de les centraal staat;
3. situaties waarin sprake is van belemmerende factoren door toedoen van de schoolleiding of de overheid;
4. situaties waarin het gedrag van collega's of de samenwerking een probleem vormt;
5. situaties waarin sprake is van gebrekkige middelen en materialen;
6. situaties waarin docenten thuis bezig zijn met hun beroep.

Aan deze zes clusters van probleemsituaties van docenten tijdens hun beroepsuitoefening, bleken twee goed interpreteerbare dimensies ten grondslag te liggen namelijk:

- 1) de mate waarin sprake is van kerntaken van de docent (lesgeven en begeleiding van leerlingen) dan wel samenwerking/organisatie binnen de school;
- 2) de plaats waar het probleem ligt: in personen dan wel in werkomstandigheden.

De resultaten van de studie van Peters naar probleemsituaties van docenten laten een opmerkelijke overeenkomst zien met de uitkomsten van het onderzoek naar de problemen van docenten zoals die in de literatuur worden vermeld (cf. Veenman, 1982) en met het onderzoek naar stressbronnen van docenten (cf. Van Opdorp & Bergen, 1988). Een belangrijke conclusie van Peters' studie is, dat tot de situaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening als problematisch ervaren in ieder geval de problematische interactie situaties met leerlingen in en buiten de klas behoren. Deze situaties worden in ander onderzoek ook wel tot de kerntaken of de intrinsieke taakaspecten van het beroep van de docent gerekend en blijken het sterkst samen te hangen met de ervaren taakbelasting van docenten (cf. OTO onderzoek, 1987) en met verschijnselen van demotivatie van docenten (cf. Van Ginkel, 1987).

3 *Probleemsituaties en oorzakelijke toeschrijvingen van docenten*

Door de resultaten van het onderzoek van Peters is enig inzicht verkregen in de kenmerken waarop docenten de probleemsituaties beoordelen. Hierdoor is het mogelijk een relevante keuze te maken uit de grote hoeveelheid probleemsituaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening ervaren. Gekozen is voor situaties waarin leerlingen storend gedrag vertonen tijdens de les en situaties waarin de invloed van de werkomstandigheden op het functioneren van de docent tijdens de les centraal staat. Zes van deze probleemsituaties zijn uitgewerkt tot situatiebeschrijvingen of scenario's. Conform een interactionistische benadering voor de verklaring van gedrag zijn deze scenario's gebruikt als stimulus materiaal voor het ontlokken van oorzakelijke toeschrijvingen van docenten. Personen stellen zich als zij met gebeurtenissen geconfronteerd worden veelal spontaan de vraag: waarom gebeurt dit? Met deze vraag zoeken personen naar verklaringen voor het ontstaan van gebeurtenissen en streven ernaar de gebeurtenissen in hun leven te begrijpen, te voorspellen en te beïnvloeden. Deze waarom vragen doen zich vooral voor bij gebeurtenissen die voor de persoon van belang zijn en treden eerder op bij problemen dan bij successen. Ook docenten en leerlingen zoeken naar oorzaken die hun slagen of falen tijdens het onderwijs kunnen verklaren. Oorzaken als aanleg, inzet, moeilijkheidsgraad van de taak en toeval spelen zowel voor leerlingen als docenten een rol. Voor docenten zijn bovendien oorzaken als leerlinggedrag, leerlingcapaciteiten, mentaliteit van leerlingen, werkomstandigheden en collega's van belang. Deze oorzaken kunnen o.a. geordend worden op de dimensies intern/extern en beïnvloedbaar/onbeïnvloedbaar. Het soort oorzaken en de daaraan ten grondslag liggende dimensies, welke personen gebruiken voor de verklaring van gebeurtenissen zijn belangrijk, omdat zij gevolgen hebben voor hun gedrag en hun motivatie om de problemen aan te pakken. Omdat de stap van probleemsituaties naar scenario's tamelijk groot is, is hêt voor een betrouwbare en valide meting van oorzakelijke toeschrijvingen van belang om na te gaan, wat de kenmerken zijn van de geformuleerde scenario's in de ogen van docenten.

In het onderzoek naar oorzakelijk toeschrijvingen van docenten is in aansluiting op het onderzoek van Peters (1985), gekozen voor situaties met betrekking tot het functioneren van de docent tijdens de les (in het vervolg kort aangeduid met 'Instructieproblemen') en situaties met betrekking tot ongewenst gedrag van leerlingen (in het vervolg kort aangeduid met 'Storend gedrag van leerlingen'). Voor deze situaties is gekozen, omdat zij betrekking hebben op de kerntaak van het beroep van docent: nl. het lesgeven aan en het omgaan met leerlingen.

Bij de formulering van de situatiescenario's zijn drie niveaus van informatie onderscheiden: informatie over de omgeving/achtergrond, informatie over de situatie en informatie over de stimulus. Elke situatie beschrijving bestaat dus uit drie delen. Eerst wordt kort de voorgeschiedenis en/of de achtergrond van de situatie beschreven (de context of omgeving). Daarna volgt een tweede deel, waarin een korte sequentie van gebeurtenissen wordt weergegeven (de situatie). Deze gebeurtenissen leiden in het derde deel tot een probleem in de interpersoonlijke relatie tussen docent en leerling (de stimulus). Dit derde deel staat weergegeven in de laatste zin(nen) en is voor de duidelijkheid vet gedrukt. Bij de formulering van de situatiebeschrijvingen werd met dit onderscheid rekening gehouden, tevens werden de volgende richtlijnen geformuleerd:

- De situatiebeschrijving en het optredende probleem moeten goed herkenbaar zijn voor alle docenten in de steekproef. Dat betekent onder meer dat vak-specifieke elementen en/of aanduidingen zijn vermeden. Verder moet de docent zich goed in de situatie kunnen inleven, alsof de situatie op het moment van lezen zich zo aan hem voordoet. Teneinde het inlevingsvermogen te vergroten wordt in de situatiebeschrijvingen overal de 'ik'-vorm gebruikt.
- Het in de situatie optredende probleem moet duidelijk en eenduidig zijn. Indien zich meerdere problemen in een situatie voordoen is de opdracht voor de respondent moeilijk uitvoerbaar, omdat niet duidelijk is welke 'probleemsituatie' beoordeeld moet worden.
- In de situatiebeschrijving mogen geen expliciete eenduidige verwijzingen naar oorza-

ken voor het ontstaan van de probleemsituatie voorkomen, omdat de beschrijving gebruikt wordt als ontlokker van oorzakelijke toeschrijvingen. Wel komen in de beschrijvingen verschillende 'cues' voor, die aanleiding kunnen zijn tot uitspraken over de oorzaken voor het ontstaan van de situatie. In elke situatie komen bijvoorbeeld één of meer cues voor die verwijzen naar oorzaken bij de docent zelf en één of meer cues die verwijzen naar oorzaken buiten de docent. Op deze manier geeft de geboden informatie voldoende aanleiding tot een eigen interpretatie van mogelijke oorzaken door iedere respondent.

- De lengte van de situatiescenario's moet beperkt worden, omdat in langere situatiebeschrijvingen noodzakelijkerwijs meer elementen voorkomen die niet in overeenstemming zijn met de werksituatie van de respondent waardoor de herkenbaarheid en de mogelijkheden tot inleven in de situatie verminderen. Op grond hiervan is gekozen voor in beperkte mate uitgewerkte situatiebeschrijvingen in circa 15 regels.

In bijlage 1 is bij wijze van voorbeeld situatiescenario A opgenomen. De overige situaties hebben inhoudelijk betrekking op:

- het lesgeven in de bovenbouw aan een wat trage klas, die na het weekend het huiswerk niet heeft gemaakt, waardoor de stof voor een gecoördineerd proefwerk niet op tijd kan worden afgewerkt (B);
- het surveilleren in de pauze, de leerlingen maken troep in de aula, de docent zegt er wat van, maar ze ruimen het niet op (C);
- het lesgeven in een drukke brugklas, waarin een tweetal leerlingen ondanks de extra uitleg het nog niet begrijpt, terwijl de overige leerlingen in de klas onrustig worden (D);
- het lesgeven aan een bovenbouw klas op het laatste uur van de dag, bij groepswerk blijkt dat een groepje zich niet interesseert voor de opdracht en niet aan het werk gaat (E);
- een pientere leerling die vanwege zijn gedrag door zijn klasgenoten niet zo gewaardeerd wordt, zoekt contact met de docent na de les, maar daar is geen tijd voor want de docent moet naar de volgende les (F)¹.

5 Vraagstelling

De vraagstellingen van het onderzoek zijn:

1. Hoe beoordelen docenten situatiescenario's waarin problematische docent leerling interacties zijn beschreven, op met name de kenmerken herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn?
2. Zijn er verschillen te constateren in de beoordelingen van de scenario's onder invloed van jaren ervaring, leeftijd of sekse?

6 Methode

De situatiescenario's werden in twee voorstudies schriftelijk aan de docenten voorgelegd. De resultaten hebben geleid tot herformulering en tekstuele bijstellingen van de scenario's. Na elke situatiebeschrijving werden naast de vragen die betrekking hebben op de oorzakelijke toeschrijvingen steeds drie meerkeuzevragen gesteld met vijf antwoordmogelijkheden naar de mate van herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn. De schaalwaarden varieerden van 'niet herkenbaar' tot 'erg herkenbaar', van 'niet problematisch' tot 'erg problematisch' en van 'nooit voorkomend' tot 'erg vaak voorkomend'. (cf. Den Hertog, Bergen & Van Opdorp, 1987; Bergen & Van Opdorp, 1988). Na deze twee voorstudies zijn de scenario's in een hoofdonderzoek nogmaals onderzocht. In dit hoofdonderzoek zijn nog vijf andere vragen die van belang zijn voor de beoordeling van de scenario's toegevoegd.

6.1 Voorstudie 1

In het eerste onderzoek werden vier scenario's, waarvan twee betrekking hebben op storend

gedrag van leerlingen (situaties A en B) en twee op instructie problemen (situaties D en F) voorgelegd aan 201 docenten werkzaam in het algemeen voortgezet onderwijs. De vragenlijst is ingevuld door 71 docenten (49 mannen en 22 vrouwen).

In Tabel 1 staan de resultaten weergegeven van de vier situatiescenario's die in voorstudie 1 waren opgenomen.

Het blijkt dat de vier situatiebeschrijvingen gemiddeld beoordeeld worden als 'enigszins problematisch'.

Verder blijkt dat de situaties gemiddeld als 'enigszins herkenbaar' tot 'herkenbaar' worden beoordeeld en dat zij gemiddeld niet zo vaak voorkomen. De twee situaties waarin sprake is van storend gedrag van leerlingen zijn volgens de docenten beter herkenbaar en komen vaker voor dan de twee situaties waarin instructieproblemen zijn beschreven. Met betrekking tot het problematisch zijn van de situaties zijn weinig verschillen te constateren.

Situatie F, 'de geïsoleerde leerling' bleek, gezien het commentaar van de respondenten minder goed te voldoen. Daarom is deze situatie in het verdere onderzoek vervangen. Besloten werd drie nieuwe situatiescenario's te formuleren. Eén situatie voor het cluster storend gedrag van leerlingen (situatie C) en twee situaties voor het cluster instructie problemen (situatie E en F). Deze drie nieuwe situaties werden volgens de eerder omschreven richtlijnen geformuleerd, de andere drie situaties werden bijgesteld met als doel zowel de herkenbaarheid, het voorkomen als het problematisch zijn te vergroten, waarbij de nadruk viel op de verhoging van het problematisch zijn.

Tabel 1 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn van de vier situaties van studie 1 (N = 71)

Situaties	Herkenbaarheid		Voorkomen		Problematisch	
	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>						
Situatie A. Pratende leerling	3.9	0.8	3.1	0.7	3.0	1.1
Situatie B. Huiswerk	3.7	1.1	3.1	1.1	3.0	1.2
<i>Instructie problemen</i>						
Situatie D. Extra uitleg geven	3.2	1.3	2.4	1.1	3.0	1.2
Situatie F. Geïsoleerde leerling	3.5	1.1	2.3	0.8	2.8	1.2
Gemiddeld over situaties	3.6	1.1	2.7	0.9	2.9	1.2

6.2 Voorstudie 2

In voorstudie 2 zijn zes situaties, de drie bijgestelde situaties uit studie 1 en de drie nieuw geformuleerde situaties, voorgelegd aan 70 docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs. 55 docenten (31 mannen en 24 vrouwen) stuurden de vragenlijst ingevuld terug. Voor deze zes situaties werd weer nagegaan hoe herkenbaar men de situaties vindt, hoe vaak ze voorkomen en hoe problematisch ze zijn (zie Tabel 2). Voor de beoordeling werden dezelfde vragen gebruikt als in voorstudie 1.

Situaties met betrekking tot storend gedrag van leerlingen (A, B en C) zijn gemiddeld meer herkenbaar en scoren systematisch hoger op voorkomen dan de situaties betreffende instructieproblemen (D, E en F). De situaties B en E zijn relatief het meest problematisch. De zes situaties worden gemiddeld met betrekking tot hun problematisch zijn door deze docenten beoordeeld tussen 'nauwelijks problematisch' en 'enigszins problematisch'. In vergelijking met voorstudie 1 worden de situaties gemiddeld als iets minder problematisch beoordeeld (in voorstudie 1 was de gemiddelde score over situaties 2.9, in voorstudie 2 is dit 2.5).

Een vergelijking van de resultaten van de drie situaties (A, B en D), die ook in voorstudie 1 voorkwamen leert, dat de beschrijvingen als beter herkenbaar en als vaker voorkomend worden beoordeeld dan de situatie in voorstudie 1. Wel vindt men de situaties minder problematisch dan in voorstudie 1.

De conclusie is dat de nieuw opgenomen situatie scenario's redelijk voldoen met betrekking tot de aspecten herkenbaarheid en

voorkomen, maar dat het problematische karakter van de situaties blijkbaar is afgenomen.

Op basis van de resultaten werden de scenario's nogmaals bijgesteld en definitief geformuleerd voor gebruik in het zgn. hoofdonderzoek.

6.3 Hoofdonderzoek

In het kader van een omvangrijker onderzoek werden de zes scenario's opnieuw aan docenten voorgelegd. Aan de bestaande vragen naar herkenbaarheid (item 1), voorkomen (item 2) en problematisch zijn (item 3), werden vanwege het feit dat er toch nog onduidelijkheid bleef bestaan met name over het problematische karakter van de situaties, nog vijf andere vragen toegevoegd. De vragen betreffen: de mate van aandacht die de situatie vraagt (item 4), de moeilijkheidsgraad van de situatie (item 5), de ernst van de situatie (item 6), de mate van waarschijnlijkheid waarmee de situatie bevredigend kan worden opgelost (item 7) en de mate waarin de docent erin slaagt zich in de situatie in te leven (item 8). De vragen zijn eveneens meerkeuze vragen met vijf antwoordmogelijkheden; de antwoorden variëren respectievelijk van 'geen aandacht' tot 'veel aandacht', 'niet moeilijk' tot 'erg moeilijk', 'niet ernstig' tot 'heel ernstig', 'niet bevredigend oplosbaar' tot 'wel bevredigend oplosbaar' en 'slecht inleefbaar' tot 'goed inleefbaar'.

6.3.1 Proefgroep

1805 docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs werden aangeschreven. Van de 1781

Tabel 2 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn van de zes situaties van studie 2 ($N = 55$)

Situaties	Herkenbaarheid		Voorkomen		Problematisch	
	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>						
Situatie A. Pratende leerling	4.1	0.7	3.2	0.7	2.6	1.0
Situatie B. Huiswerk niet gemaakt	3.8	1.1	3.0	0.8	2.7	1.0
Situatie C. Leerling maakt rommel	4.1	0.9	3.3	1.0	2.3	1.0
<i>Instructie problemen</i>						
Situatie D. Extra uitleg geven	3.7	1.0	2.9	0.9	2.3	0.9
Situatie E. Leerlingen niet gemotiveerd	3.5	1.1	2.8	0.8	2.8	1.0
Situatie F. Pientere leerling	3.6	1.0	2.8	0.8	2.3	1.1
Gemiddeld over situaties	3.8	1.0	3.0	0.8	2.5	1.0

terecht aangeschreven docenten (24 docenten bleken namelijk niet meer werkzaam in het onderwijs) stuurden 415 docenten de vragenlijst voldoende ingevuld retour (responspercentage is 23,3%). Door 434 docenten (24,4%) is een niet-deelname formulier teruggestuurd waarop de eventuele redenen voor niet-deelname waren aangegeven. De belangrijkste redenen zijn: 'geen tijd', 'persoonlijke omstandigheden', 'onderzoeksmoeheid', 'onderzoek te omvangrijk'. Van ruim 50% is geen enkele reactie ontvangen. De lage responscijfers waren aanleiding om na te gaan in hoeverre de responsgroep afwijkt van de totale populatie van docenten in het voortgezet onderwijs qua verdeling naar verschillende achtergrondkenmerken. Met behulp van chi-kwadrat toetsen is nagegaan of de verdeling in de responsgroep wat betreft geslacht, leeftijd en taakomvang overeenkomt met de verdeling in de populatie. De gegevens van de totale populatie van avo-docenten in het schooljaar 1986/1987 (N = 43611) zijn bekend (CBS, 1988).

Geen van de chi-kwadrat toetsen leidde tot een dermate hoge chi-kwadrat waarde ($p \leq .001$) dat er een verschil tussen de verdelingen kon worden geconstateerd (voor geslacht $\chi^2 = .55$, $df = 1$; voor leeftijd $\chi^2 = 15.56$, $df = 8$; voor taakomvang $\chi^2 = 31.75$, $df = 17$). De conclusie is dat de responsgroep wat betreft de verdeling voor de kenmerken geslacht, leeftijd en taakomvang een redelijk goede afspiegeling vormt van de totale populatie. Hoewel deze resultaten in zekere mate geruststellend zijn, moet toch ook opgemerkt worden, dat het res-

ponspercentage erg laag is en daardoor een bedreiging vormt voor de representativiteit van de gegevens.

6.3.2 Resultaten

In Tabel 3 zijn de resultaten voor de vragen met betrekking tot herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn weergegeven.

Het blijkt dat de scores voor herkenbaarheid variëren van 'enigszins herkenbaar' tot 'herkenbaar', met een duidelijke tendens naar herkenbaar. Met betrekking tot de frequentie van voorkomen blijkt, dat de situaties 'niet zo vaak' voorkomen. Ten slotte blijken de gemiddelde scores voor problematisch tussen 'nauwelijks problematisch' en 'enigszins problematisch' te liggen, met een duidelijke tendens naar enigszins problematisch. Met behulp van t-toetsen voor afhankelijke steekproeven is nagegaan of er verschillen zijn tussen de gemiddelde scores van de zes situaties. De door ons gerapporteerde verschillen zijn significant op het 5% niveau. Situatie C (Leerling maakt rommel) is het meest herkenbaar, de gemiddelde score verschilt significant van de gemiddelde score van situatie B, D, E en F. Situatie C is echter ook het minst problematisch en verschilt significant van alle overige situaties. Situatie A (Pratende leerling) wordt door de docenten ook als 'herkenbaar' beoordeeld, komt het meest voor (significant verschil met alle overige situaties) en wordt samen met de situaties B (Huiswerk niet gemaakt) en situatie D (Extra uitleg geven) relatief als het meest problematisch beoordeeld.

Tabel 3 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn van de zes situaties van studie 3 (N tussen 408-419)

Situaties	Herkenbaarheid		Voorkomen		Problematisch	
	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>						
Situatie A. Pratende leerling	3.9	0.8	3.1	0.7	3.0	1.0
Situatie B. Huiswerk niet gemaakt	3.6	1.0	2.9	0.9	3.0	1.0
Situatie C. Leerling maakt rommel	4.0	1.0	3.0	0.8	2.5	1.1
<i>Instructie problemen</i>						
Situatie D. Extra uitleg geven	3.7	0.9	2.9	0.8	3.0	1.0
Situatie E. Leerlingen niet gemotiveerd	3.6	1.0	2.8	0.8	2.8	0.9
Situatie F. Pientere leerling	3.6	1.0	2.8	0.8	2.8	1.0
Gemiddeld over situaties	3.7	0.9	2.9	0.8	2.9	1.0

De gemiddelde scores van situatie A, B en D voor problematisch zijn wijken elk significant af van de gemiddelde scores van situatie C, E en F. De conclusie is, dat de zes situaties herkenbaar zijn, dat ze niet zo vaak voorkomen en dat zij enigszins problematisch zijn.

In Tabel 4 zijn de gemiddelde scores van de overige vijf vragen weergegeven. Uit de gegevens van Tabel 4 blijkt, dat de docenten gemiddeld tussen 'enige aandacht' en 'vrij veel aandacht' aan deze situaties denken te besteden, de situaties tussen 'nauwelijks moeilijk' en 'enigszins moeilijk' beoordelen, de situaties 'enigszins ernstig' vinden, de situaties tussen 'waarschijnlijk niet' en 'waarschijnlijk wel' denken op te lossen en zich 'tamelijk goed' in de situaties kunnen inleven. De belangrijkste conclusie is dat de situaties voor de docenten tamelijk goed inleefbaar zijn (4.0), maar dat zij slechts enigszins moeilijk zijn (2.9).

De situaties A (Pratende leerling), D (Extra uitleg geven) en F (De pientere leerling) scoren relatief het hoogst op de variabele aandacht. Situatie A (Pratende leerling) wordt van de zes situaties relatief het moeilijkst gevonden en verschilt significant met situatie B, C, E en F. Situatie F (De pientere leerling) beoordelen de docenten als relatief het meest ernstig (deze situatie verschilt qua 'ernst' significant van situatie A, B, D en E). Situatie C (Leerling maakt rommel) lossen docenten het meest waarschijnlijk op; deze situatie verschilt significant van alle overige situaties. Bovendien kunnen docenten zich ook relatief het beste in situatie C inleven (significante verschillen met situatie B, D, E en F).

Kijken wij naar de situaties die relatief het laagst scoren op de vijf variabelen, dan is dat voor de variabele aandacht situatie C (Leerling maakt rommel). Deze situatie wordt door de docenten ook het minst moeilijk gevonden en het minst ernstig, dit laatste geldt ook voor situatie E (Leerlingen niet gemotiveerd). De gemiddelde scores van situatie C voor 'aandacht' en 'moeilijk' zijn significant lager dan de gemiddelde scores van deze variabelen op alle andere situaties; voor 'ernstig' is de score van situatie C significant lager dan de scores van situatie A, B, D en F. De situaties B (Huiswerk niet gemaakt), D (Extra uitleg aan leerlingen) en F (De pientere leerling) denken docenten het minst goed te kunnen oplossen. De situaties verschillen significant van situatie C en E. Wat betreft 'inleven' blijkt dat situatie B (Huiswerk niet gemaakt), E (Leerlingen niet gemotiveerd) en F (De pientere leerling) relatief het laagst te scoren. Deze situaties verschillen significant van de gemiddelde scores van situatie A, C en D.

Het is interessant om na te gaan of er verschillen zijn in de beoordeling van de twee clusters (cluster 1 Storend gedrag van leerlingen en cluster 2 Instructieproblemen). Bij een vergelijking tussen de gemiddelde scores over cluster 1 (situaties A, B en C) en cluster 2 (situaties D, E en F) blijkt cluster 1 gemiddeld beter herkenbaar te zijn dan de situaties in cluster 2 (tweezijdige t-toets voor afhankelijke steekproeven, $t = 6.42$, $df = 412$, $p \leq .001$). De situaties in cluster 1 komen gemiddeld vaker voor dan de situaties in cluster 2 ($t =$

Tabel 4 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen aandacht, moeilijkheidsgraad, ernst, oplossen en inleven (N tussen 408-414)

Situaties	Aandacht		Moeilijkheids- graad		Ernst		Oplossen		Inleven	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>										
Situatie A.	3.7	0.8	3.1	1.0	3.2	1.0	3.4	0.8	4.1	0.9
Situatie B.	3.6	0.9	2.9	1.1	3.3	1.0	3.3	1.0	3.9	1.0
Situatie C.	3.1	0.9	2.6	1.1	2.9	1.1	3.7	0.9	4.1	1.0
<i>Instructie problemen</i>										
Situatie D.	3.7	0.8	3.0	1.0	3.2	1.0	3.3	1.0	4.0	0.9
Situatie E.	3.5	0.8	2.9	1.0	2.9	1.1	3.5	0.8	3.9	1.0
Situatie F.	3.7	0.8	2.9	1.1	3.4	0.9	3.3	0.9	3.9	1.0
Gemiddeld over situaties	3.6	0.8	2.9	1.1	3.2	1.0	3.5	0.9	4.0	1.0

5.57, $df = 411$, $p \leq .001$) en men kan zich er beter in inleven ($t = 3.70$, $df = 412$, $p \leq .001$). Aan de situaties in cluster 1 (storend gedrag van leerlingen) wordt gemiddeld minder aandacht besteed dan aan situaties in cluster 2 (instructie-problemen) $t = 5.46$, $df = 410$, $p \leq .001$). Verder is het volgens de respondenten meer waarschijnlijk dat de situaties in cluster 1 tot een bevredigende oplossing kunnen worden gebracht dan de situaties in cluster 2 ($t = 3.18$, $df = 412$, $p \leq .01$). Er zijn geen significante verschillen tussen de twee clusters wat betreft problematisch, moeilijk en ernstig zijn.

Op exploratieve wijze is door middel van principale componentenanalyse (met varimax rotatie) nagegaan of er onderliggende factoren te vinden zijn voor de zes maal acht situatievragen. De gevonden twee-factorenoplossing (21.5% verklaarde variantie) is inzichtelijk: op factor 1 laden de items 2 (problematisch), 5 (moeilijk), 6 (ernst; met uitzondering van situatie F waarvan de lading lager is dan .30) en 7 (oplossen, negatief; waarbij situatie B, D en F lager laden dan .30). Deze factor is benoembaar als de 'zwaarte' van de situatie. Op de tweede factor laden de items 1 (herkenbaar), 3 (voorkomen) en 8 (inleven), echter alle drie met uitzondering van situatie C, waarvan de ladingen steeds lager zijn dan .30. Deze factor is te benoemen als de 'bekendheid' van de situatie. De items 4 (aandacht) zijn verdeeld over de beide factoren te vinden, maar steeds met ladingen lager dan .30; deze items zijn verder niet in beschouwing genomen.

Om na te gaan of deze structuur ook is terug te vinden voor de twee clusters van situaties (ABC en DEF) zijn twee afzonderlijke principale componentenanalyses uitgevoerd. Het blijkt dat de eerder gevonden factorstructuur replicerbaar is voor cluster DEF, maar niet voor cluster ABC. In dit laatste cluster wordt een sterk 'situatie-effect' gevonden, omdat de vragen van situatie B (huiswerk niet gemaakt) uitsluitend laden op factor 1 en de vragen van situatie C (leerling maakt rommel) vrijwel uitsluitend laden op factor 2. Hierdoor is het niet zinvol om per cluster het onderscheid in de twee factoren 'zwaarte' en 'bekendheid' te maken.

In aansluiting op deze resultaten zijn over alle situaties heen twee schalen geconstrueerd waarin de items zijn opgenomen die hoger

laden dan 0.30. (De antwoorden van vraag 7 zijn vooraf gecodeerd.) Factor 1, Zwaarte van de situatie, bevat 20 items; de coëfficiënt alpha is 0.83, item-totaal correlaties variëren van 0.29 tot 0.56. Factor 2, Bekendheid van de situatie, bevat 15 items; coëfficiënt alpha is 0.84, item-totaal correlaties variëren van 0.40 tot 0.52. Er is dus sprake van twee homogene schalen. De gemiddelde score en standaarddeviatie van factor 1 'zwaarte van de situatie' is 2.9 resp. 0.5 en van factor 2 'bekendheid van de situatie' 3.5 resp. 0.5.

De conclusies met betrekking tot de eerste vraagstelling op grond van deze resultaten zijn, dat de geformuleerde scenario's voor deze docenten niet echt problematisch zijn, maar door hen meer als incidenten beschouwd worden. De scenario's zijn voor docenten wel herkenbaar en zijn een realistische weergave van situaties waarmee zij tijdens hun beroepsuitoefening als zij werken met hun leerlingen worden geconfronteerd.

Voor de tweede vraagstelling naar de verschillen in beoordeling van de situaties onder invloed van sekse, jaren ervaring en leeftijd zijn de volgende resultaten van belang. Voor de twee clusters (situatie ABC en situatie DEF) is nagegaan of er verschillen zijn tussen groepen docenten. Er zijn geen significante verschillen geconstateerd tussen mannelijke en vrouwelijke docenten in de beoordeling van de situatieclusters, noch bij een indeling naar aantal jaren leservaring (0-3 jaar, 4-9 jaar, 10 of meer jaren).

Wel zijn er verschillen bij een indeling van de docenten in vier leeftijdscategorieën (tot en met 35 jaar, 36 tot en met 45 jaar, 46 tot en met 55 jaar, 56 jaar en ouder). Bij het situatiecluster Storend leergedrag is er een significant verschil tussen de groepen voor de 'waarschijnlijkheid van oplossen' ($F = 2.58$, $df = 410$, $p \leq .05$). De tendens is dat oudere docenten het minder waarschijnlijk achten dat ze deze situaties tot een bevredigende oplossing kunnen brengen dan de jongere docenten. Bij het situatiecluster Instructieproblemen blijkt, dat oudere docenten deze situaties als meer problematisch ervaren dan jongere docenten ($F = 3.24$, $df = 410$, $p \leq .05$). De aandacht die men denkt te besteden aan deze situaties is groter bij oudere docenten dan bij jongere docenten ($F = 2.71$, $df = 410$, $p \leq .05$). Ook bij situatiecluster (Instructieproblemen) zien we, evenals bij het cluster Storend leerlinggedrag,

dat de oudere docenten de kans dat ze tot een bevredigende oplossing komen lager inschatten dan de jongere docenten ($F = 2.70$, $df = 411$, $p \leq .05$).

Om een beeld te krijgen over alle situaties heen voor de schalen 'zwaarte' van de situatie en 'bekendheid' van de situatie is nagegaan of er verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijk docenten, ervaren en minder ervaren docenten en jongere en oudere docenten. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen, noch tussen ervaren en minder ervaren docenten. Wel is er een significant verschil voor de inschatting van de zwaarte van de situaties tussen de verschillende leeftijdscategorieën ($F = 2.96$, $df = 409$, $p \leq .05$). De jongere docenten vinden de situaties in het algemeen minder zwaar dan de oudere docenten. Dit resultaat komt overeen met de eerder gevonden verschillen op itemniveau voor de afzonderlijke situatieclusters.

7 *Discussie en conclusie*

Brunswik (1950) wees reeds op het belang van een representatieve steekproef van situaties voor het onderzoek naar gedrag van personen. In dit onderzoek is een poging gedaan om uit de beroepsuitoefening van docenten een representatieve steekproef van problematische situaties te trekken. De steekproeftrekking is verricht op grond van een inventarisatie van probleemsituaties. Uit deze inventarisatie bleek dat problematische interactie situaties tussen docenten en leerlingen van belang zijn.

Op grond van de steekproef zijn situatiescenario's ontwikkeld die betrekking hebben op storend gedrag van leerlingen en op instructie problemen van docenten. Deze scenario's zijn in drie studies ter beoordeling aangeboden aan docenten in het voortgezet onderwijs. De onderzoeksresultaten wijzen in de richting dat de situaties voor docenten wel herkenbaar zijn en ook voorkomen, maar dat zij nauwelijks problematisch zijn.

Van belang is de vraag waarom situaties die door docenten zelf in de inventarisatie problematisch werden genoemd, op het niveau van concrete situatiebeschrijvingen nauwelijks nog als problematisch worden beoordeeld.

Het is belangrijk om hier op te merken dat in de inventarisatie studie van Peters welis-

waar gevraagd is naar "situaties, gebeurtenissen, voorvallen, (...) die (...) door u als problematisch worden ervaren" (Peters, 1985, p. 270), maar daarbij is niet gevraagd om aan te geven in welke mate de genoemde situaties problematisch zijn. Het is dus uit het inventarisatie onderzoek niet duidelijk welke situaties of clusters van situaties als meer of minder problematisch kunnen worden gekarakteriseerd. Mogelijk bevatten de gekozen situatieclusters (Instructieproblemen en Storend gedrag van leerlingen) situaties die slechts in geringe mate problematisch zijn. Deze verklaring lijkt echter niet plausibel aangezien in ander onderzoek is aangetoond dat de kerntaken van het beroep van docent (het lesgeven) en het omgaan met leerlingen nu juist de belangrijkste verklarende factoren zijn voor bijvoorbeeld arbeidsdissatisfactie (Prick, 1983) en demotivatie (Van Ginkel, 1987). De keuze van de beide clusters sluit hierbij aan.

Een tweede mogelijke verklaring voor het minder problematische karakter van de situaties is, dat algemeen geformuleerde problemen zoals het houden van orde, het motiveren van leerlingen door docenten in hun algemeenheid en in hun cumulatief effect wel als problematisch worden ervaren. Wanneer een dergelijk probleem echter in een concrete, herkenbare situatie wordt beschreven, wordt dit door hen slechts als een incident beschouwd. Een incident dat steeds weer opnieuw terugkomt zal op den duur als een probleem ervaren worden, een enkel incident niet; zeker niet als het behoort tot de bekwaamheden van docenten om met deze incidenten om te gaan, waarbij het verschijnsel van sociale wenselijkheid niet moet worden uitgesloten.

Een derde verklaring kan gezocht worden in de eisen die aan de situatiescenario's zijn gesteld. Willen de scenario's voor docenten herkenbaar zijn en ook in hun beroepspraktijk voorkomen dan zal het probleem niet al te extreem geformuleerd moeten zijn, omdat het anders niet herkenbaar is en nauwelijks voorkomt. De eis van de herkenbaarheid en het voorkomen van de scenario's kan er dus toe hebben geleid dat het probleem gemiddeld als nauwelijks problematisch wordt ervaren. De drie uitgangspunten herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn dus in concrete situatiescenario's nauwelijks met elkaar te verzoenen.

Een laatste mogelijke verklaring is dat de

geformuleerde probleemsituaties voor de docenten die ze moeten beoordelen geen instrumentele consequenties hebben en daardoor geen gevolgen hebben voor hun zelfbeeld of hun functioneren. Dit betekent dat deze fictieve situaties, hoewel herkenbaar, toch tamelijk vrijblijvend zijn voor docenten.

Het is moeilijk om op grond van de onderzoeksresultaten aan te geven welke van de gegeven verklaringen het geringe problematische karakter van de situaties het beste verklaart. Mogelijk is een combinatie van factoren hiervoor verantwoordelijk. Duidelijk is wel dat de geformuleerde situatiescenario's een realistische weergave zijn van incidenten die docenten tijdens hun beroepsuitoefening meemaken.

Met betrekking tot de verschillen in beoordeling van de situaties onder invloed van sekse, jaren ervaring of leeftijd blijkt uit de resultaten dat noch sekse noch jaren ervaring van invloed zijn op de beoordeling. Wel zijn er verschillen naar aanleiding van een indeling in leeftijds categorieën: de tendens is, dat oudere docenten de situaties zwaarder vinden dan de jongere docenten. Oudere docenten achten het minder waarschijnlijk dat zij tot een bevredigende oplossing komen in dit soort situaties dan jongere docenten. Met name bij het situatiecluster Instructieproblemen, blijkt dat oudere docenten deze situaties als meer problematisch ervaren en dat ze er meer aandacht aan besteden dan jongere docenten. Deze bevindingen komen overeen met de concernbenadering van Fuller en Bown (1975), waarin gesteld wordt dat oudere docenten zich meer richten op de onderwijsuitvoering en de voortgang van hun leerlingen. Deze resultaten komen verder overeen met eerdere gegevens omtrent de invloed van leeftijd op ervaren problemen van docenten (Bergen et al., 1987).

Gezien het doel waartoe het onderzoek naar de beoordeling van situatiescenario's is opgezet is de vraag van belang of de gevonden resultaten in voldoende mate de bruikbaarheid van de scenario's voor onderzoek naar oorzakelijk toeschrijvingen door docenten ondersteunen.

Een inventarisatie van oorzakelijke toeschrijvingen met behulp van deze situatiescenario's leverde een veelheid van klassificeerbare oorzakelijke toeschrijvingen op die inhoudelijk goed interpreteerbaar zijn (cf.

Den Hertog, Van Opdorp, Vreuls & Bergen, 1986; Van Opdorp, Den Hertog, Vreuls & Bergen, 1986). Op grond van deze resultaten is er geen reden om te twijfelen aan de bruikbaarheid van de situatiescenario's voor het onderzoek naar oorzakelijke toeschrijvingen.

Dit onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van problematische docent leerling interactie situaties heeft zes situaties opgeleverd die in de beroepspraktijk van docenten voorkomen en voor hen herkenbaar zijn; als zodanig kunnen deze situatiebeschrijvingen binnen een interactionistische benadering als uitgangspunt dienen voor verder onderzoek naar het functioneren van docenten binnen dit situatiebereik.

Noot

1. Situatie F heeft in voorstudie 1 een andere thematiek; zie ook par 6.1.

Literatuur

- Ashton, P. T. & R. B. Webb, *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman, 1986.
- Ben-Peretz, M., R. Bromme & R. Halkes, *Advances of research on teacher thinking*. Berwyn: Swets North America, 1986.
- Bergen, Th. & C. van Opdorp, *Causale attributies door docenten*. ORD-paper. Leuven, 1988.
- Bergen, Th., J. Gerris & V. Peters, *De invloed van ervaring en leeftijd op de perceptie van probleemsituaties door docenten tijdens hun beroepsuitoefening*. In: Th. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (Red.), *Professionalisering van onderwijsgeven*. (pp. 143-157). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Brunswick, E., *The conceptual framework of psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
- C. B. S., *Mededelingen Centraal Bureau voor de Statistiek no 7887. Het onderwijzend personeel in het voortgezet onderwijs 1986/1987*. Den Haag, 1988.
- Créton, H. A., J. J. Hermans & H. D. Hooymayers, *De ouder wordende leraar: enkele kenmerken van de leraar-leerling relatie*. In: N. A. J. Lagerwey & Th. Wubbels (Red.), *Onderwijsverbetering als opdracht*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Créton, H. & T. Wubbels, *Ordeproblemen bij beginnende docenten*. Utrecht: Uitgeverij WCL, 1984.
- Ekehammer, B., *Interactionism in personality from a historical perspective*. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 1026-1048.

- Endler, N. S., The case for person-situation interactions. *Canadian Psychological Review*, 1975, 16, 12-21.
- Endler, N. S. & D. Magnusson, Personality and person by situation interactions. In N. S. Endler & D. Magnusson, (Eds.), *Interactional Psychology and personality*. Washington D.C.: Hemisphere, 1976.
- Frederiksen, N., Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist*, 1972, 27, 114-123.
- Fuller, F. F. & O. H. Bown, On becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. 74th yearbook of the N.S.S.E.* Chicago: University of Chicago, 1975.
- Ginkel, A. J. H., Demotivatie bij leraren. Onderwijskundige studies. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.
- Halkes, R. & J. K. Olson, *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1983.
- Heck, G. L. M., *The construction of a general taxonomy of situations*. Tilburg: Katholieke Hogeschool, 1982.
- Hertog, P. C. den, C. A. W. van Opdorp, L. M. Vreuls & Th. C. M. Bergen, De ontwikkeling en evaluatie van een categorieënsysteem voor het indelen van causale attributies van docenten. In: W. J. van der Linden & J. M. Wijnstra (Red.), *Methodologie van onderwijsonderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Hertog, P. den, Th. Bergen & C. van Opdorp, Verschillen tussen docenten bij de causale beoordeling van interactie situaties. In: Th. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (Red.), *Professionalisering van onderwijsgeveden*. (pp. 125-141). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Lortie, D. C., *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Magnusson, D., The person and the situation in an interactional model of behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1976, 17, 253-271.
- Magnusson, C., Problems in environmental analyses. An introduction. In: D. Magnusson (Ed.), *Toward a psychology of situations. An interactional perspective*. Hillsdale, H.J.: Erlbaum, 1981.
- Magnusson, D. & B. Ekehammar, Perceptions of and reactions to stressful situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 1147-1154.
- Opdorp, C. A. W., P. C. den Hertog, L. M. Vreuls & Th. C. M. Bergen, Causal attributions in problematic situations. In: J. Lowyck (Ed.), *Proceedings of the third Conference on teacher thinking and professional action*. Leuven: University of Leuven, 1986.
- Opdorp, C. A. W. & T. C. M. Bergen, Stress en Geleerde machteloosheid bij docenten. *Deelrapport 3*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1988.
- OTO, Voorlopig Eindverslag van het "Onderzoek Taak en organisatie" OTO. Tilburg: IVA, Katholieke Universiteit Brabant, 1987.
- Peters, V. A. M., *Docenten en hun probleem-situaties*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1985.
- Prick, L. G. M., *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1983.
- Sells, S. B., An interactionist looks at the environment. *American Psychologist*, 1963, 18, 696-702.
- Sherif, M. & C. W. Sherif, *An outline of social psychology*. New York: Harper Brothers, 1956.
- Veenman, S. A. M., Problemen van beginnende leraren: uitkomsten van een literatuur recherche. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 458-470.
- Vonk, J., *Opleiding en praktijk*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1982.

Curricula vitae

Th. C. M. Bergen (1942) studeerde Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Werkt als universitair hoofddocent bij het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de LerarenOpleiding (AOLO) van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Doet onderzoek naar het functioneren van docenten tijdens hun beroepsuitoefening.

C. A. W. van Opdorp (1960) studeerde Onderwijspsychologie aan de Katholieke Universiteit Brabant. Vanaf 1984 is zij werkzaam als universitair docent bij het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de LerarenOpleiding (AOLO) van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Zij voert een promotie-onderzoek uit naar de relatie tussen causale attributies en stress/geleerde machteloosheid bij docenten in het voortgezet onderwijs.

Adres: Katholieke Universiteit, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 6-4-'89

Summary

Bergen, Th. C. M. & C. A. W. van Opdorp. 'Problematic situations in education: a judgment by teachers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 327-340.

Following an inventory study of problematic situations in the teaching profession, six scenarios concerning problematic interactions between teachers and students were formulated. These scenarios were to be used for eliciting teachers' causal attributions. In two preparatory studies teachers judged the scenarios on the points of being problematic, recognizable and on their frequency of occurrence. The scenarios were then reformulated and judged again in a main study. It appeared that the situations were recognizable and that they occurred frequently, but they were hardly problematic for teachers. No differences were found as a result of years of teaching experience or sex. However, a distinction in different age-groups did result in the following tendency: older teachers judged the situations as being more difficult and less easy to solve than younger teachers. For the unexpected finding that the situations were hardly problematic several explanations can be given; e.g. these concrete occurrences are seen as incidents rather than problems by teachers; it is also possible that being recognizable and being problematic is hard to combine into one written scenario. Another explanation could be that teachers made their judgments without feeling themselves committed, because being able to deal with these imaginary situations has no consequences for their functioning as a teacher. However, these results do not threaten the utility of the scenarios for further research into teachers' causal attributions.

Bijlage 1

Voorbeeld van een situatiescenario

In één van mijn klassen zit een leerlinge, die ik nogal druk vind.

Het lijkt wel of ze de laatste tijd steeds drukker wordt. Ik zie haar voortdurend met haar buurvrouw praten, die daar graag op in gaat. Dit stoort mij bij het lesgeven. Vorige week heb ik haar na de les bij mij geroepen en met haar gepraat. Ik heb haar duidelijk gemaakt, dat dat geklets echt afgelopen moet zijn. Ze beloofde beter haar best te zullen gaan doen.

Tijdens de rapportvergadering die deze week gehouden is, heb ik ook mijn collega's over haar gesproken. Het was hen niet zo opgevallen dat ze de laatste tijd zo druk is. Haar mentor vertelde ons wel, dat bij het meisje thuis problemen zijn, maar er werd verder niet op in gegaan.

Vandaag geef ik les in deze klas. Het meisje is weer erg druk. Ik geef haar wat extra aandacht om haar bij de les te betrekken, maar dat lukt me niet. Net als ik een moeilijke opdracht aan het uitleggen ben, praat ze weer met haar buurvrouw.

Ik zeg haar nu eindelijk eens op te letten, maar even later zie ik haar weer praten

Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs

A. H. CORPORAAL

*Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit
Leiden*

Samenvatting

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs met betrekking tot het domein van 'goed onderwijzen'. Gekozen is voor een onderzoeksmethode (de repertory grid) die geschikt is om denkinhouden van personen te achterhalen met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat en die tevens geschikt is om – onder bepaalde condities – op relatief grote schaal te worden toegepast. Op basis van de gegevens worden vier hoofddimensies onderscheiden in de denkinhouden van de respondenten met betrekking tot genoemd domein. Tevens blijkt dat uit de onderzoeksgegevens weinig verschillen naar voren komen tussen diverse groepen respondenten. Deze uitkomsten leiden tot een bezinning op de vraag of de combinatie van een relatief grootschalig onderzoek en de wens door te dringen tot de denkinhouden zoals door de respondenten zelf verwoord, optimaal is gerealiseerd met behulp van het in dit onderzoek gehanteerde onderzoeksinstrument.

1 *Inleiding*

Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden is te plaatsen binnen het domein van de 'teacher thinking' studies. De aanname die aan dit soort onderzoek ten grondslag ligt is dat het handelen van (aanstaande) leraren voor een belangrijk deel door hun denken wordt gereguleerd. Hiermee wordt uitdrukking gegeven aan de cognitieve wending die zich – als reactie op het meer behavioristisch georiënteerde onderzoek naar effectief leerkrachtgedrag – vanaf het eind van de jaren zeventig heeft voorgedaan in het on-

derzoek naar (leren) onderwijzen. De veronderstelde relatie tussen denken en handelen wordt gesteund door gegevens uit empirisch onderzoek. In dit verband kan bijvoorbeeld worden verwezen naar Mandl en Huber (1983) die in een review van onderzoek op dit terrein tot de conclusie komen dat er op een aantal onderzochte gebieden aanwijzingen zijn voor de invloed van denkinhouden op het handelen van onderwijsgeevenden.

Onderzoek naar het denken van (aanstaande) onderwijsgeevenden wordt door Clark en Peterson (1986) in drie categorieën ingedeeld: 'teacher planning', 'teachers' interactive thoughts and decisions' en 'teachers' theories and beliefs'. De studie waarvan hier verslag wordt gedaan is te plaatsen binnen laatstgenoemde categorie. Deze bevat onderzoek waarin gepoogd wordt denkinhouden direct aan (aanstaande) onderwijsgeevenden te ontlokken, in of met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat. De legitimering voor dit soort onderzoek is deels van fundamenteel wetenschappelijke aard. Daarnaast wordt dit soort onderzoek verantwoord vanuit een veronderstelde relevantie van de gegevens voor de scholing van (aanstaande) leraren (vgl. Corporaal, Van Hunen & Kieviet, 1984).

Het kennisbestand over 'teachers' theories and beliefs' is echter nog verre van volledig. De meeste tot nu toe verrichte studies zijn exploratief en descriptief van karakter. Tegen het licht van de meer praktische relevantie van dit soort onderzoek is een van de belangrijkste tekorten dat veel studies kleine steekproeven omvatten. In een enkel geval gaat het zelfs om een case study van slechts één onderwijsgeevende. Verder is het begrippenapparaat waarmee de denkinhouden worden omschreven divers. Zo wordt afwisselend gesproken van perspectieven, conceptuele systemen, constructen en constructsystemen, praktische kennis, impliciete theorieën, subjectieve theorieën, overtuigingen (beliefs), metaforen, concepten etc. Ten slotte vertonen ook de onderzoekstopics grote variëteit. Sommige onderzoekers richten

zich op de denkinhouden van leraren met betrekking tot een bepaald vakgebied: bijvoorbeeld lezen of wiskunde. In andere onderzoeken gaat het om de percepties die (aanstaande) onderwijsgeevenden hebben over hun eigen rol, over het curriculum en de toepassing daarvan, over hun leerlingen etc. Het gevolg van de doorgaans beperkte onderzoekopzetten en het eclecticisme op genoemde punten is dat zowel op basis van de per onderzoek verkregen resultaten als op basis van de bevindingen over de diverse onderzoeken heen, moeilijk generaliserende conclusies kunnen worden getrokken. Mede om die reden is in de onderhavige studie gezocht naar een opzet die meer dan tot nu toe het geval is generaliserende conclusies toelaat. Daarbij is gezocht naar een onderzoekstopic dat voldoende fundamenteel is in verband met de scholing van aanstaande leraren basisonderwijs (zie paragraaf 2). Tevens is gebruik gemaakt van een onderzoeks-instrument dat toepasbaar is in een grootschaliger studie, maar niettemin denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden exploreert in of met gebruikmaking van hun eigen terminologie (zie paragraaf 3).

2 *Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren met betrekking tot 'goed onderwijzen'*

In het voorliggende onderzoek is als onderzoekstopic gekozen voor 'goed onderwijzen'. Deze keuze kan worden gelegitimeerd vanuit het gegeven dat opleidingsonderwijs zich in haar meest existentiële vorm bezig houdt met het overdragen van informatie over 'goed onderwijzen' en 'adequaat leerkrachtgedrag' (vgl. Wahl, Weinert & Huber, 1984). Informatie over 'goed onderwijzen' heeft betrekking op de rol van de leraar bij het induceren van leerprocessen bij leerlingen en op de variabelen die daarbij een rol spelen op micro-, meso- en macroniveau. Tegen het licht van een fundamentele theorie over 'goed onderwijzen' ontwikkelen zich de meer specifieke denkcategorieën van aanstaande leraren.

Voor zover wij hebben kunnen achterhalen is er niet één onderzoek dat zich vanuit de 'teacher thinking' traditie op dit domein heeft gericht. Wel zijn er de studies van Sageder (1985, 1987) naar cognities van aanstaande leraren economie met betrekking tot 'goed on-

derwijzen'. In deze studies werden de denkinhouden van de studenten echter niet onderzocht met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat, maar met behulp van een door de onderzoeker ontwikkelde vragenlijst. Ook is er het onderzoek van Borko, Lalik en Tomchin (1987) naar concepties van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot 'successful teaching'. Deze studie sluit wel aan bij de 'teacher thinking' traditie, maar het onderzoekstopic beslaat als gevolg van de onderzoekopzet slechts het microaspect van 'goed onderwijzen': 'successful teaching' is beperkt tot 'goede lessen'. Wanneer 'goed onderwijzen' echter wordt verruimd tot 'onderwijzen', dan kunnen nog vier studies worden vermeld: Adler (1984), Pope (1978), Pope en Scott (1984) en Tabachnick, Zeichner, Densmore, Adler en Egan (1982). De resultaten van deze onderzoeken naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot '(goed) onderwijzen' duiden er op dat:

1. de denkinhouden van (groepen) studenten verschillen vertonen (Adler, 1984; Borko e.a., 1987; Pope & Scott, 1984; Sageder, 1985, 1987; Tabachnick e.a., 1982);
2. de denkinhouden van studenten op basis van schoolpracticumervaring wellicht niet fundamenteel veranderen, maar wel een ontwikkeling doormaken (Borko e.a., 1987; Pope, 1978; Sageder, 1985, 1987; Tabachnick e.a., 1982).

Ten aanzien van deze indicaties moet echter de uiterste voorzichtigheid worden betracht. In de eerste plaats geldt voor alle onderzoeken de beperking van het geringe aantal dan wel de specifieke soort proefpersonen, waardoor generaliserende uitspraken niet mogelijk zijn. In alle gevallen geldt dat in de rapportage van de onderzoeken onvoldoende informatie wordt gegeven over de wijze waarop de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek en de dataverwerking in acht zijn genomen. Het lijkt dan ook niet verantwoord aan deze onderzoeken hypothesen te ontlenen voor onderzoek naar denkinhouden over 'goed onderwijzen'. Wel kunnen de bevindingen worden vergeleken met de resultaten uit de voorliggende studie (zie paragraaf 4).

Gegeven de stand van zaken betreffende dit onderzoeksdomein zijn als onderzoeksvragen voor de voorliggende studie geformuleerd:

1. Welke denkcategorieën met betrekking tot 'goed onderwijzen' komen voor bij eerste- en derdejaars aanstaande leraren basisonderwijs?
2. Welke overeenkomsten en verschillen bestaan er te dienaangaande tussen eerste- en derdejaars studenten?
3. Exploratief: bestaat er een relatie tussen deze denkinhouden en de volgende interne (aan de student gekoppelde) en externe (aan het opleidingsinstituut gekoppelde) variabelen:
 - geslacht van de student: in verband met verschillen in socialisatie van manlijke en vrouwelijke aanstaande onderwijsgeevenden (vgl. Lamberigts, 1984);
 - vooropleiding van de student: in verband met in bepaalde literatuur geuite veronderstellingen dat de scholing die studenten hebben ontvangen voorafgaande aan het opleidingsonderwijs hun cognities reeds heeft beïnvloed (vgl. Lortie, 1975; Zeichner & Tabachnick, 1981);
 - het soort opleiding dat door de student wordt gevolgd: deze variabele geldt alleen voor de groep derdejaars studenten die een opleiding volgden aan of een Opleidingsschool voor Kleuterleidsters of een Pedagogische Academie;
 - het praktijkparadigma of de opleidingsvisie van waaruit op het opleidingsinstituut wordt gewerkt: in verband met het feit dat op basis van bepaalde literatuur (Out, 1986; Vonk, 1982; Zeichner, 1983) vanuit theoretische overwegingen kan worden verondersteld, dat het praktijkparadigma dat binnen een opleiding wordt voorgestaan van invloed zal zijn op de denkinhouden van de studenten.

3 Onderzoeksopzet en -methoden

Het onderzoek heeft plaatsgevonden gedurende het cursusjaar 1985-1986. Het kan worden getypeerd als een exploratieve-descriptieve studie. Wat betreft het proces van dataverzameling is sprake van een survey-onderzoek. In verband met de vergelijking tussen eerste- en derdejaars studenten is de opzet van de studie cross-sectioneel.

3.1 *Het onderzoeksinstrument*

In principe zou voor onderzoek naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot 'goed onderwijzen' een keuze gemaakt kunnen worden uit verschillende categorieën methoden (zie Evertson & Green, 1986; Wahl, 1981). In de onderhavige studie is op grond van de volgende overwegingen gekozen voor de repertory grid – kortweg repgrid – van Kelly (1955). Deze methode:

1. sluit aan bij de cognitief-psychologische oriëntatie die in het onderzoek wordt voorgestaan;
2. is geschikt om denkinhouden van studenten te achterhalen met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat;
3. is – onder bepaalde condities – geschikt om op relatief grote schaal te worden toegepast;
4. kan – blijkens eerdere studies – betrouwbare en valide data opleveren.

De repertory grid methode kan beschouwd worden als een gestructureerd interview, gecombineerd met een schalingstaak. Er zijn diverse mogelijkheden om een repgrid vorm te geven voor specifieke onderzoeksdoelinden. Het ten behoeve van deze studie ontwikkelde instrument kan worden gekarakteriseerd als een partieel gestandaardiseerde repgrid. De aanstaande leraar werden vijftien kaartjes met uitspraken over 'goed onderwijzen' voorgelegd. Deze uitspraken waren in een eerder onderzoek ontlokt aan een steekproef van respondenten uit dezelfde populatie (zie Corporaal, Van Hunen, Boei & Starren, 1986). Uit de vijftien uitspraken zijn at random tien vaste combinaties van drie uitspraken elk (zogenoemde triades) samengesteld. Een van de triades bestond bijvoorbeeld uit de volgende uitspraken:

Belangrijk voor goed onderwijzen is dat de leerkracht:

1. de leerlingen stimuleert, motiveert en priijst;
13. de zelfstandigheid en mondigheid van de leerlingen bevordert;
10. de ontwikkeling van de leerlingen bevordert.

Per triade is de respondent gevraagd aan te geven in welk opzicht twee van de uitspraken overeenkomen en verschillen van de derde. Naar aanleiding van bovenstaande triade werd bijvoorbeeld door een aantal respondenten geantwoord dat uitspraak 13 en 10 over-

eenkomen omdat het hier gaat om 'doelen van goed onderwijzen' en verschillen van uitspraak I omdat het daar gaat om 'middelen'. De omschrijving die werd gegeven voor de overeenkomst tussen twee uitspraken (in het voorbeeld: doelen) wordt de overeenkomstspool genoemd, de omschrijving van het verschil (in het voorbeeld: middelen) wordt aangeduid als verschilspool. Beide polen worden vervolgens geacht de uitersten van een vijfpunts (Likert)schaal of constructdimensie te representeren (in het voorbeeld: doelen, met als schaalwaarde 5, versus middelen, met als schaalwaarde 1). De respondent werd gevraagd alle vijftien uitspraken op deze dimensie te scoren. De betekenis van de verschillende schaalwaarden was:

- 5: de overeenkomstspool is volledig van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 4: de overeenkomstspool is enigszins van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 3: de overeenkomstspool en de verschilspool zijn beide evenveel van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 2: de verschilspool is enigszins van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 1: de verschilspool is volledig van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- : noch de overeenkomstspool, noch de verschilspool is van toepassing op een bepaalde uitspraak.

De scores zijn genoteerd in een matrix of grid. De hele procedure is tien maal herhaald, met telkens een andere triade van uitspraken. Op deze manier werden tien constructdimensies per respondent verkregen en per constructdimensie vijftien scores.

Om zicht te krijgen op de positie van de respondent zelf ten aanzien van de geformuleerde constructdimensies is, hun gevraagd deze tevens toe te passen op twee andersoortige uitspraken, te weten: 'ik als leerkracht nu' en 'ik als ideale leerkracht'. Omdat beide uitspraken conceptueel van een andere orde zijn dan de vijftien uitspraken over 'goed onderwijzen', zijn ze bij de data-analyse apart behandeld en verwerkt.

3.2 De steekproef

Om zoveel mogelijk generaliserende uitspraken te kunnen doen is, in tegenstelling tot het gangbare 'teacher thinking' onderzoek, gekozen voor een relatief grootschalige opzet. Gegeven de onderzoeksvragen is de steek-

proef van respondenten gestratificeerd getrokken: voorop stond een zo evenredig mogelijke vertegenwoordiging van een aantal variabelen. Twaalf opleidingsinstituten zijn benaderd met het verzoek reppgrid interviews te mogen afnemen bij een aantal van hun studenten. Deze opleidingen zijn geselecteerd, rekening houdend met de volgende kenmerken:

- de soort opleiding voor derdejaars studenten: Opleidingsschool voor Kleuterleidsters (OK) en Pedagogische Academie (PA);
- de denominatie van de opleiding: Protestant-Christelijk (PC), Rooms-Katholiek (RK) en Openbaar/Algemeen Bijzonder (O/AB);
- de opleidingsvisie of het praktijkparadigma van de opleiding, in de betekenis van een consistent geheel van opvattingen over de functie van de opleiding alsmede over de wijze waarop het onderwijsleerproces moet worden vormgegeven (vgl. Corporaal, 1983). Aldus zijn vier categorieën opleidingen onderscheiden: met een gesloten leerplanoriëntatie en gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is (GG), met een open leerplanoriëntatie en gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is (OG), met een gesloten leerplanoriëntatie en gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol (GP) en met een open leerplanoriëntatie, gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol (OP). De selectie van opleidingen uit iedere categorie heeft plaatsgevonden op indicatie van externe deskundigen.

Verder is gepoogd bij de selectie van de opleidingsinstituten enige landelijke spreiding aan te brengen.

Via de pedagogiekdocenten van deze opleidingen zijn per opleiding tien studenten gerecrueteerd voor deelname aan de interviews. Deze studenten zijn geselecteerd, rekening houdend met de volgende variabelen:

- jaar van studie: eerstejaars en derdejaars studenten;
- geslacht: manlijk respectievelijk vrouwelijk.

Als gevolg van de in 1984 geëffectueerde integratie van OK en PA tot Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs (PABO) bestond de groep eerstejaars gedurende het onderzoeksjaar uit PABO-studenten en de groep derdejaars uit respectievelijk OK- en

PA-studenten. Uiteindelijk zijn van honderd-zeventien studenten bruikbare repgriddata verkregen. De totale steekproef bestond uit drieënveertig mannen en vierenzeventig vrouwen, zevenenvijftig eerstejaars en zestig derdejaars (waarvan negenentwintig OK- en eenendertig PA-) studenten.

3.3 De data-analyse methoden

De per repgrid interview verkregen data zijn geanalyseerd met behulp van Principale Componenten Analyse (PCA) uit het SPSS-X pakket (SPSS Inc., 1986). De interpretatie van de componenten levert informatie op betreffende de denkcategorieën (constructdimensies) die voor de respondent relevant zijn (Kelly, 1955) of die toegankelijk zijn in diens cognitieve structuur (Fiske & Taylor, 1984; Higgins & King, 1981). Aan de hand hiervan verleent de respondent betekenis aan het domein van 'goed onderwijzen in het basisonderwijs'.

Bij het interpreteren en benoemen van de componenten per *individuele repgrid* is zo zorgvuldig mogelijk te werk gegaan. Alleen die componenten zijn geaccepteerd die voldeden aan de volgende criteria:

1. de component heeft een verklaarde variantie van minimaal vijftien procent;
2. de component bestaat uit meer dan één constructdimensie;
3. de component is psychologisch interpreteerbaar.

Met het oog op de *betrouwbaarheid* (intersubjectiviteit) zijn de individuele grids door twee onafhankelijk van elkaar werkende onderzoekers geïnterpreteerd en benoemd. Daarbij zijn de protocollen van de repgrid interviews geraadpleegd.

Met het oog op de *validiteit* van de interpretaties zijn per grid de PCA-oplossing en de componentbenoemingen ter communicatieve validering toegezonden aan de desbetreffende respondent. Eventuele opmerkingen van de respondenten zijn verwerkt.

Om de onderzoeksvragen van deze studie te kunnen beantwoorden, is als laatste stap in het proces van dataverwerking een *categorieënsysteem* ontwikkeld, waarin de benoemde PCA-componenten zijn ondergebracht die voldeden aan de hierboven geformuleerde criteria. In de lijn van het onderzoek heeft de categorie-ontwikkeling plaatsgevonden vanuit de data zelf (a posteriori). Uitgangspunt was compo-

nenten op basis van semantische en thematische overeenkomst te groeperen. Er is daarbij gewerkt volgens de "Constant Comparative Method" (Glaser & Strauss, 1968). Deze methode geeft vorm aan een proces waarbij gezocht wordt naar structuur in bepaalde data; een proces dat geheel of gedeeltelijk iteratief wordt doorlopen. In verband met de betrouwbaarheid van het categorieënsysteem is gewerkt met twee onderzoekers, die het hele proces deels onafhankelijk van elkaar, deels in onderling overleg hebben doorlopen. In gezamenlijke besprekingen werden de resultaten van het individuele zoek- en structureringsproces besproken en werd een gemeenschappelijk standpunt bepaald dat vervolgens als uitgangspunt diende voor de volgende fase van onafhankelijk van elkaar werken. Iedere cyclus leidde op deze wijze tot bijstelling en perfectionering van het categorieënsysteem met de daarin ondergebrachte componenten. De laatste versie van het categorieënsysteem werd beschouwd als een 'standaardlijst', die als basis heeft gediend voor verdere bewerking van de onderzoeksgegevens. Voor een beschrijving van het volledige categorieënsysteem wordt verwezen naar Corporaal (1988).

Met het oog op de *betrouwbaarheid* van het categorieënsysteem is aan drie onafhankelijke personen gevraagd de componenten van alle grids te coderen in termen van de ontwikkelde categorieën. De met behulp van de Scott-formule (Scott, 1955) berekende maten van interbeoordelaars-overeenstemming tussen de drie codeurs waren resp. .82 (codeur 1 en 2), .84 (codeur 1 en 3) en .81 (codeur 2 en 3). Op basis van deze gegevens kon worden geconcludeerd dat de betrouwbaarheid (intersubjectiviteit) van het categorieënsysteem bevredigend was.

4 Resultaten en conclusies

De aanname bij het ontwikkelde categorieënsysteem is dat daarmee een indeling is gecreëerd van voor aanstaande leraren basisonderwijs relevante en in hun cognitieve structuur toegankelijke denkinhouden met betrekking tot het domein van 'goed onderwijzen'. Wanneer dit categorieënsysteem als uitgangspunt wordt genomen voor de beantwoording van de onderzoeksvragen dan kan het volgende worden gesteld.

4.1 Denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs met betrekking tot 'goed onderwijzen'

In verband met de eerste onderzoeksvraag naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot 'goed onderwijzen in het basisonderwijs' kunnen op basis van de data vier hoofddimensies worden onderscheiden, alsmede een categorie 'overige'. Onder een hoofddimensie wordt verstaan een groep van componenten die eenzelfde inhoudelijk thema hebben en die bij minimaal vijftien procent van de respondenten voorkomen. Deze hoofddimensies zijn:

- I 'Zakelijk versus persoonlijk/sociaal', te beschouwen als een affectieve of waarderingdimensie;
- II 'De onderwijsleersituatie versus zaken rondom de onderwijsleersituatie', te beschouwen als een ordeningsdimensie;
- III 'Doelen versus middelen', te beschouwen als een functionaliteitsdimensie;
- IV 'Individu versus groep', te beschouwen als een interactionele dimensie.

Tabel 1 biedt een overzicht van een aantal gegevens betreffende de hoofddimensies.

Voor het bestaan van twee van de vier hoofddimensies vinden we ondersteuning in literatuur over cognities van (aanstaande) onderwijsgeevenden in het algemeen. De affectieve of waarderingdimensie is in onderzoek naar attitudes van (aanstaande) leraren eveneens naar voren gekomen (Bunting, 1984; Wehling & Charters, 1969). Vaak ligt deze dimensie aan de basis van leerkrachttypologieën zoals directief versus nondirectief, progressief versus traditioneel etc. Deze zelfde hoofddimensie alsmede de hoofddimensie 'individu versus groep' komen onder andere naar voren in onderzoek naar dilemma's van

(aanstaande) onderwijsgeevenden (Berlak & Berlak, 1975).

Naast de vier hoofddimensies is nog een categorie 'overige' (V) onderscheiden. Deze categorie bevat componenten die òf geen inhoudelijk thema vormen òf een thema dat door minder dan vijftien procent van de studenten wordt gedeeld. Gegeven het percentage studenten waarvan een component in deze categorie is ondergebracht (zie kolom 3: ruim vijftientwintig procent), moet worden geconstateerd dat er naast een aantal gemeenschappelijke componenten ook een aanzienlijk aantal componenten is dat door minder dan vijftien procent van de studenten wordt gedeeld. Een uitkomst die spoort met andere (onderzoeks)literatuur over cognities, waarin herhaaldelijk de uniciteit van cognities en de cognitieve structuur van personen tot uiting komt.

Per hoofddimensie zijn de gemiddelde scores berekend op de uitspraken 'ik als leerkracht' (kolom 4, Tabel 1) en 'ik als ideale leerkracht' (kolom 6, Tabel 1). De ruwe data hiervoor zijn de (ongewogen) gemiddelden van de 'ik' respectievelijk 'ideaal' scores van iedere respondent op de constructie dimensies per PCA-component.

De gemiddelde scores per hoofddimensie op de uitspraak 'ik als ideale leerkracht' indiceren dat naar de opvatting van de studenten bij het handelen als ideale leerkracht het accent iets meer zou moeten liggen op: persoonlijk/sociaal, op de onderwijsleersituatie maar ook op zaken rondom de onderwijsleersituatie, op de doelen en op het individu. Op het eerste gezicht zou deze 'subjectieve studententheorie' over het ideale functioneren kunnen worden geïnterpreteerd als een idealistische opvatting over 'goed onderwijzen'. Onder-

Tabel 1 *Overzicht hoofddimensies*

HOOFD-DIMENSIES:	Aantal stud. N = 117		Score op ik		Score op ideaal		Verschilscore (V = M ₂ - M ₁)			
	% studenten	M ₁	sd ₁	M ₂	sd ₂	V	sd _v	t _v	p	
I	86	73.50	3.11	0.809	2.71	0.589	-0.40	0.858	4.35	0.00**
II	62	52.90	3.62	0.916	3.22	0.617	-0.40	1.000	3.14	0.00**
III	48	41.02	2.70	0.801	3.27	0.688	0.57	0.955	-4.12	0.00**
IV	21	17.95	2.73	0.913	3.28	0.302	0.55	0.978	-2.58	0.02*
V	31	26.49	-	-	-	-	-	-	-	-

* sign. op p 0.05 niveau (tweezijdig getoetst)

** sign. op p 0.01 niveau (tweezijdig getoetst)

wijsopvattingen van aanstaande onderwijsge-
venden zijn onder andere naar aanleiding van
praxisshock-onderzoek (Müller-Fohrbrodt,
Cloetta & Dann, 1978) nogal eens geïnterpre-
teerd als idealistisch. Op grond van onze
gegevens zijn wij echter geneigd deze 'subjec-
tieve studententheorie' over het ideale functione-
renen als realistisch te interpreteren. De
gemiddelde scores van 'ik als ideale leerkracht'
duiden hooguit een accent op één van de polen
van de dimensies aan, waarbij de tegenpolen
nooit volledig worden verworpen.

De gemiddelde scores per hoofddimensie
op de uitspraak 'ik als leerkracht' duiden erop
dat naar de mening van de studenten het
accent bij hun huidige functioneren min of
meer ligt op zowel zakelijk als persoonlijk/
sociaal, op de onderwijsleersituatie, op de
middelen en op de groep. De verschillen tussen
de gemiddelde scores op 'ik' en 'ideaal' blijken
bij toetsing met behulp van een t-toets voor
het verschil tussen gecorrleerde gemiddelden,
bij iedere hoofddimensie significant (kolom
11, Tabel 1).

De *conclusie* ten aanzien van de eerste on-
derzoeksvraag is dat de vier hoofddimensies
een goede eerste benadering geven van de den-
kinhouden van aanstaande onderwijsgeven-
den met betrekking tot 'goed onderwijzen in
het basisonderwijs'. Deze vier hoofddimensies
beschrijven echter de denkinhouden van een
aantal studenten niet uitputtend. Voorts is er
een indicatie dat ten aanzien van iedere hoofd-
dimensie discrepanties bestaan tussen het
functioneren als leerkracht nu en als ideale
leerkracht, zoals door de studenten opgevat.

4.2 *Overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en derdejaars studenten*

Voor de beantwoording van de tweede on-
derzoeksvraag naar overeenkomsten en verschil-
len tussen eerste- en derdejaars studenten kan
in de eerste plaats worden gekeken naar het

aantal studenten dat een bepaalde hoofddi-
mensie deelt. Voor een overzicht van deze
gegevens zie Tabel 2.

Uit een Pearson chi-kwadraat toets op de
data blijkt dat eerste- en derdejaars studenten
alleen te onderscheiden groepen vormen op de
hoofddimensie 'individu versus groep' (zie kol-
lom 7). Deze hoofddimensie wordt door signi-
ficant meer eerste- dan derdejaars studenten
gedeeld. Men dient hierbij echter wel te beden-
ken dat eerste- en derdejaars studenten niet
alleen verschillen in leerjaar, maar ook in het
soort opleiding (PABO respectievelijk PA/
OK) dat door hen werd gevolgd. Voor de ove-
rige drie hoofddimensies geldt dat beide groe-
pen zich niet duidelijk van elkaar onderschei-
den.

De bevinding dat er zowel overeenkomsten
als verschillen bestaan tussen cognities van
jongere- en ouderejaars aanstaande onder-
wijsgeevenden, wordt onder andere onder-
steund door onderzoeksgegevens van Adams-
Webber en Mirc (1976), Ben-Peretz, Katz en
Silberstein (1982) en Sageder (1985, 1987).
Verklaren waarom deze verschillen zich in ons
geval voordoen ten aanzien van de hoofddi-
mensie 'individu versus groep' kan slechts
tentatief. Zo kan een relatie worden gelegd
met het onderzoek van Fuller (1969), waarin
onder meer is aangetoond dat aanstaande on-
derwijsgeevenden aan het begin van hun oplei-
ding 'concerns' hebben met betrekking tot
zichzelf. Een vraag die hen bezighoudt is bij-
voorbeeld: 'hoe kom ik over op de leerlingen'.
In bepaalde informatieverwerkingstheorieën
wordt verondersteld dat wanneer objecten of
situaties plezierig dan wel onplezierig zijn voor
de persoon, het in diens voordeel is ze te signa-
leren (Higgins & King, 1981). Vanuit deze
'behoefte' kunnen de relevantie en toeganke-
lijkheid van constructen die in de hoofddi-
mensie 'individu versus groep' passen (eerder
benoemd als een interactiedimensie) juist voor

Tabel 2 *Vershillen eerste- en tweedejaars studenten per hoofddimensie*

HOOFD- DIMEN- SIES:	Aantal stud. N = 117	Aantal 1e jaars N ₁ = 57	Aantal 3e jaars N ₂ = 60	χ^2	df	p
I	86	40	46	0.34	1	0.56
II	62	29	33	0.07	1	0.79
III	48	19	29	2.13	1	0.14
IV	21	17	4	9.13	1	0.00**

** significant op p 0.01 niveau.

eerstejaars worden verklaard. Daarnaast is het echter niet ongebruikelijk binnen het opleidingsonderwijs beginnende studenten voor te bereiden op het handelen in de complexe onderwijsleersituatie door hen aanvankelijk met één leerling of een klein groepje leerlingen opdrachten te laten uitvoeren. Bovendien wordt in veel opleidingscurricula vanaf het begin van de opleiding veel aandacht geschonken aan didactische principes zoals aandacht voor individuele verschillen tussen leerlingen en aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Ook dit zou de relevantie en toegankelijkheid van de constructen in de hoofddimensie 'individu versus groep' juist voor eerstejaars mede kunnen verklaren. Deze zijn bij eerstejaars mogelijk meer recent en frequent geactiveerd.

In verband met de vraag naar overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en derdejaars studenten kan vervolgens gekeken worden naar de gemiddelde scores van beide groepen op de uitspraken 'ik als leerkracht' en 'ik als ideale leerkracht'. Voor een overzicht van deze gegevens zie Tabel 3.

Er zijn geen indicaties dat eerste- en derdejaars studenten significant van elkaar verschillen wat betreft hun gemiddelde scores op de uitspraak 'ik als leerkracht' respectievelijk 'ik als ideale leerkracht'. Uit een one-way variantie-analyse op de data blijkt dat zij over het algemeen dezelfde pool van de dimensie kiezen om hun huidige functioneren en hun ideale functioneren te typeren (zie de F-waarden in Tabel 3). Er lijken zich, gemeten aan het begin en aan het eind van de opleiding, geen grote verschuivingen voor te doen in de keuze van de pool om het huidige en het ideale functioneren als leerkracht te typeren. Dit gegeven spoort met de onderzoeksbevindingen van Borko e.a. (1987) en Tabachnick e.a. (1982). Genoemde auteurs kwamen tot de conclusie dat gedurende de opleiding geen fundamentele veranderingen plaatsvinden in de opvattingen van studenten over '(goed c.q. succesvol) onderwijzen'. Dat hier sprake is van een reeds bij aanvang van het opleidingsonderwijs geïnternaliseerd beeld van de rol van de leerkracht, zoals door beide groepen auteurs wordt verondersteld, kan op basis van onze onderzoeks-

Tabel 3 Resultaten *t*-toets en one-way variantie-analyse op de gemiddelde scores van eerste- en derdejaars studenten op de uitspraken 'ik als leerkracht' en 'ik als ideale leerkracht' per hoofddimensie

HOOFD-DIMENSIES:		Aantal stud. N=117	Score op ik		Score op ideaal		Verschilscore (V = M ₂ - M ₁)		t _v	p
			M ₁	sd ₁	M ₂	sd ₂	V	sd _v		
I	1e jrs	40	3.00	0.768	2.76	0.663	-0.24	0.832	1.83	0.07
	3e jrs	46	3.21	0.838	2.67	0.591	-0.54	0.865	4.25	0.00**
	F =		1.43		0.52		1.52			
	p =		0.23		0.47		0.22			
II	1e jrs	29	3.54	1.039	3.26	0.463	-0.28	0.947	1.60	0.12
	3e jrs	33	3.69	0.802	3.19	0.733	-0.50	1.053	2.75	0.01**
	F =		0.46		0.17		0.76			
	p =		0.50		0.69		0.39			
III	1e jrs	19	2.72	0.916	3.17	0.402	0.45	0.976	-2.02	0.06
	3e jrs	29	2.69	0.732	3.34	0.824	0.64	0.951	-3.64	0.00**
	F =		0.01		0.68		0.45			
	p =		0.93		0.41		0.50			
IV	1e jrs	17	2.67	0.765	3.23	0.278	0.55	0.757	-3.01	0.01**
	3e jrs	4	2.96	1.531	3.49	0.351	0.53	1.823	-0.59	0.60
	F =		0.30		2.69		0.00			
	p =		0.60		0.12		0.97			

** sign. op p 0.01 niveau (voor *t*-waarden tweezijdig getoetst)

gegevens niet zonder meer worden gesteld. Informatie over eventuele verschuivingen en fluctuaties die zich bij een cohort studenten in de loop van de opleiding kunnen voordoen ontbreekt in ons geval.

Wel doen zich verschillen voor tussen eerste- en derdejaars studenten ten aanzien van de gemiddelde verschillcores op beide uitspraken. Uit een t-toets voor het verschil tussen gecorrleerde gemiddelden (zie de t-waarden in Tabel 3) blijkt voor derdejaars bij drie hoofddimensies een significant verschil tussen de gemiddelde 'ik' en 'ideaal' scores en voor eerstejaars studenten bij één hoofddimensie. Het lijkt dat derdejaars vaker een discrepantie signaleren tussen hun handelen als leerkracht in deze fase van de opleiding en hun handelen als ideale leerkracht. Ook deze interpretatie dient evenwel wat te worden gerelativeerd. Bij eerstejaars studenten is weliswaar minder vaak sprake van een significant verschil tussen beide gemiddelde scores, maar bij de twee hoofddimensies 'zakelijk versus persoonlijk' en 'doel versus middel' kan wel gesproken worden van een tendens (zie Tabel 3, kolom 7).

De *conclusie* ten aanzien van onderzoeksvraag 2 is dat eerste- en derdejaars aanstaande leraren bij het construeren van 'goed onderwijzen in het basisonderwijs' alleen verschillen op de hoofddimensie 'individu versus groep'. Daarnaast is er een indicatie dat discrepanties tussen het huidige en het ideale functioneren (zoals door de studenten opgevat) bij derdejaars studenten vaker voorkomen.

4.3 *Samenhang met een aantal variabelen*

In verband met de beantwoording van de derde onderzoeksvraag naar de relatie tussen een aantal interne en externe variabelen en de denkcategorieën van aanstaande onderwijsgevenenden kan ten slotte het volgende worden gesteld.

Uit een chi-kwadraat toets op de data blijkt dat één interne en één externe variabele differentiëren tussen het aantal studenten dat een bepaalde hoofddimensie deelt:

1. relatief meer vwo studenten delen de hoofddimensie 'individu versus groep' ($\chi^2 = 10.96$; $df = 3$; $p = 0.01$);
2. relatief meer studenten van opleidingen met een Gesloten Persoonlijke opleidingsvisie vertegenwoordigen de hoofddimensie 'doel versus middel' ($\chi^2 = 9.95$; $df = 2$; $p = 0.02$).

De variabelen geslacht en soort opleiding (OK en PA voor derdejaars) blijken niet te differentiëren.

Het gegeven dat studenten met een vwo-vooropleiding domineren op de hoofddimensie 'individu versus groep' is niet goed te verklaren. Vooropleiding is een variabele die diverse aspecten in zich heeft, zoals intelligentie, sociaal milieu en (rol)socialisatie. Dit laatste bleek onder andere uit onderzoek van Moerland (1987) naar de impliciete theorie van leerkrachten over hun leerlingen. De uitkomst van deze studie was dat vooral mavo- en vwo-leerkrachten een verschillend beeld hebben van hun leerlingen en in samenhang daarmee andere prioriteiten stellen ten aanzien van te bereiken doelen. Voor mavo-leerlingen wordt een groepsgerichte, sociale opstelling van belang geacht. Voor vwo-leerlingen wordt vooral een zelfstandige en individuele opstelling belangrijk gevonden. Het beeld van havo-leerkrachten van hun leerlingen is minder duidelijk: "niet-mavo en niet-vwo" (Moerland, 1987, p. 59). Aannemende dat leerkrachten handelen overeenkomstig hun impliciete theorie, kan het gegeven dat vooral studenten met een vwo-vooropleiding de dimensie individu versus groep delen mede het gevolg zijn van het feit dat zij de door hun vwo-docenten gehanteerde waarden van zelfstandigheid en individualiteit hebben geïnternaliseerd (vgl. het Pygmalion-effect). Dat minder studenten met een mavo-vooropleiding deze hoofddimensie delen, ondanks het feit dat naar analogie van het bovenstaande bij hen een geïnternaliseerde waarde van groepsgerichtheid moet worden verondersteld, is mogelijk te verklaren met behulp van het 'linguistic marking' fenomeen (zie Adams-Webber, 1979). Woordassociaties blijken asymmetrisch. 'Groep' zal vaker een respons zijn op 'individu' dan omgekeerd. Met andere woorden: wie eenmaal een constructpool als 'individu' heeft gevormd omdat individualiteit relevantie voor hem heeft, zal sneller een contrastpool 'groep' formuleren dan omgekeerd.

Evenmin eenvoudig te verklaren is het gegeven dat significant meer studenten van opleidingen met een Gesloten-Persoonsgerichte opleidingsvisie, gekenmerkt door een gesloten vormgeving van het opleidingsonderwijs en een gerichtheid op de persoonlijke invulling van de beroepsrol, de hoofddimensie

'doel versus middel' delen. Het is niet ondenkbaar dat in aldus te karakteriseren opleidingen de doelen en middelen die de opleiding stelt worden uitgewisseld of geconfronteerd met de doelen en middelen die de aanstaande onderwijsgevende zelf geschikt en nastrevenswaard acht in het kader van diens persoonlijke invulling van de beroepsrol. Vanuit dat gezichtspunt kunnen constructen die in deze hoofddimensie passen bij studenten van dit soort opleidingen frequenter zijn geactiveerd en daarmee een grotere toegankelijkheid en relevantie hebben verkregen. Ook deze interpretatie blijft uiteraard tentatief. Nader onderzoek naar de samenhang tussen diverse interne en externe variabelen en de denkinhouden van aanstaande onderwijsgevenden is zonder meer noodzakelijk.

Om de mogelijke samenhang tussen de variabelen en de gemiddelde scores op de uitspraken 'ik als leerkracht' en 'ik als ideale leerkracht' per hoofddimensie te exploreren, zijn op het volledige materiaal one-way variantie-analyses uitgevoerd. Over de uitkomsten kunnen we kort zijn: geen van de interne en externe variabelen laat significante verschillen tussen groepen studenten zien. Op welke wijze de studenten ook worden gegroepeerd, ze gebruiken min of meer dezelfde pool van iedere hoofddimensie om hun handelen als leerkracht in deze fase van hun opleiding te typeren. Dit geldt eveneens voor hun handelen als ideale leerkracht. Een en ander zou er op kunnen duiden dat het beeld van aanstaande onderwijsgevenden van 'goed onderwijzen' voor zover het de vier hoofddimensies betreft, een redelijk uniform beeld is.

De *conclusie* in verband met onderzoeksvraag 3 is dat de variabelen 'vooropleiding student' en 'opleidingsvisie opleiding' ieder éénmaal een samenhang laten zien met het aantal studenten dat één van de hoofddimensies deelt. Daarnaast blijkt dat op welk van de vier variabelen de studenten ook worden gegroepeerd, zij min of meer dezelfde polen van de hoofddimensies kiezen om hun huidige functioneren en hun functioneren als ideale leerkracht te typeren.

5 Nabeschuiving

Opmerkelijk is het feit dat uit de onderzoeksgegevens relatief weinig verschillen naar voren

komen tussen diverse groepen aanstaande onderwijsgevenden. Indicaties voor verschillen deden zich immers in andere onderzoeken wel voor (zie paragraaf 2). De uitkomsten van deze studie geven daarmee aanleiding tot bezinning op de vraag of de combinatie van een relatief grootschalig onderzoek en de wens door te dringen tot denkinhouden zoals door de respondenten zelf verwoord, optimaal is gerealiseerd met behulp van het gehanteerde onderzoeksinstrument. Vanuit dit perspectief valt een aantal kanttekeningen te plaatsen bij de repertory grid methode in de specifieke vorm zoals die door ons is toegepast.

Hoewel de regrid in technisch en methodologisch opzicht geen simpele methode is, lijkt ze in potentie geschikt om denkinhouden van aanstaande onderwijsgevenden te achterhalen, in of gebruik makend van hun eigen terminologie. De gekozen partieel gestandaardiseerde vorm geeft toegang tot de voor de respondenten relevante en in hun cognitieve structuur toegankelijke constructdimensies. De vraag aan de respondent om overeenkomsten en verschillen aan te geven per drietal uitspraken levert een goed uitgangspunt voor een gesprek over kenmerken van 'goed onderwijzen'.

Het scoren van alle uitspraken op de geformuleerde constructdimensies leidt bij de respondent tot inferentieprocessen die, zoals blijkt wanneer ze hardop worden verwoord, een schat aan informatie bevatten over de soorten kennis en denkinhouden waarop een beroep wordt gedaan om uitspraken en constructdimensies aan elkaar te relateren. Al deze informatie wordt echter – zo is onze ervaring – onvoldoende gehonoreerd in de schaalwaarde, waarmee de positie van een uitspraak op de constructdimensie moet worden uitgedrukt. Dit gedeelte van het regrid interview zou naar onze mening, veel meer dan in regridonderzoek gangbaar is en in ons onderzoek mogelijk was, kunnen worden 'uitgebuut' door de onderzoeker.

De keuze van de data-analyse methode is tot op zekere hoogte arbitrair. De uiteindelijke oplossingen die verschillende analysemethoden bieden kunnen qua strekking niet wezenlijk van elkaar verschillen. Welke data-analyse methode echter ook wordt gekozen, de interpretatie van de resulterende ingedikte of gereduceerde data is een eerste stap waarin verwijdering plaatsvindt van het begrippenap-

paraat van de respondent en waar interferentie met het 'invoelingsvermogen' en het begrippenapparaat van de onderzoeker optreedt. Een goede oplossing hiervoor zou zijn de interpretatie door de respondent zelf te laten plaatsvinden, in samenspraak met de onderzoeker. Bij grootschaliger onderzoeken stuit dit echter op praktische problemen. Een gelukkige omstandigheid was in ons geval dat we beschikten over protocollen van de regrid interviews, waardoor het mogelijk werd de intenties van de respondenten beter in te schatten en weer te geven in de componentbenoemingen. De daarop volgens schriftelijke communicatieve validering van de componentbenoemingen door de respondenten, was in de gegeven omstandigheden voor het onderzoek de best mogelijke benadering. De aard van de reacties van de respondenten (van de reagerende studenten was verreweg het merendeel het met onze interpretaties eens) brengt bij een kritische beschouwing echter wel wat aarzeling te weeg over de validiteit van deze vorm van communicatieve validering. De vraag is in hoeverre respondenten zich voldoende betrokken voelen bij een door anderen verrichte en schriftelijk voorgelegde interpretatie van hun eigen denkcategorieën, om daar adequaat op te kunnen reageren.

Het ontwikkelen van een categorieënsysteem op basis van volgens bepaalde criteria geselecteerde componenten was een arbeidsintensieve maar noodzakelijke stap om in de hoeveelheid data reductie aan te brengen. Op dit punt is echter de spanning tussen enerzijds grootschalig onderzoek en anderzijds de wens te werken met data in of met gebruikmaking van het begrippenapparaat van de respondenten het grootst. De door grootschaligheid noodzakelijke datareductie heeft verlies van 'variantie' tot gevolg, ook op punten waar informatie over variantie wordt beoogd. Wat uit de datareductie te voorschijn komt kan echter worden beschouwd als een goede en stevige eerste benadering van het gemeenschappelijke in de denkinhouden van aanstaande onderwijsgegenden met betrekking tot 'goed onderwijzen'. Daar waar verschillen tussen groepen studenten naar voren komen mag worden aangenomen dat het om een goede benaderingen van echte verschillen gaat.

Het voorgaande maakt duidelijk dat het door ons gehanteerde regrid instrument in principe geschikt is om cognities van

aanstaande onderwijsgegenden te achterhalen in of met gebruikmaking van hun eigen terminologie, maar dat het in de partieel gestandaardiseerde vorm minder geschikt is om op grotere schaal te worden toegepast. Het uiteindelijke rendement is naar onze mening te gering in verhouding tot het arbeidsintensieve karakter van zowel de dataverzameling als de data-analyse. Ook andere onderzoeksinstrumenten lijken echter voor de combinatie van grootschaligheid en het rechtstreeks toegang krijgen tot cognities van personen, minder geschikt. Gegeven de huidige stand van de kennis en de methoden en technieken in 'teacher thinking' onderzoek lijkt het raadzaam voorlopig een keuze te maken voor één van beide aspecten.

Literatuur

- Adams-Webber, J.R., *Personal construct theory: concepts and applications*. London: Wiley, 1979.
- Adams-Webber, J. & E. Mirc, Assessing the development of student teachers' role conceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 1976, 46, 338-340.
- Adler, S., A field study of selected student teacher perspectives toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, 1984, 12, 13-30.
- Ben-Peretz, M., S. Katz & M. Silberstein, Curriculum interpretations and its place in teacher education programs. *Interchange*, 1982, 13(4), 47-55.
- Berlak, H. & A. Berlak, Toward a political and social psychological theory of schooling: an analysis of english informal primary schools. *Interchange*, 1975, 6(3), 11-23.
- Borko, H., R. Lalik & E. Tomchin, Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. *Teaching and Teacher Education* 1987, 3, 77-90.
- Bunting, C.E., Dimensionality of teacher education beliefs: an exploratory study. *Journal of Experimental Education*, 1984, 52, 195-199.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson, Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Third edition. New York: MacMillan, 1986.
- Corporaal, A.H., *Begeleidingsmodellen. Een literatuurstudie ten behoeve van de praktische vorming van aanstaande onderwijsgegenden*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Corporaal, A.H., *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek. Theorie en onderzoek met betrekking tot cognities van aanstaande onderwijsgegenden*. Proefschrift. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1988.

- Corporaal, A. H., W. H. van Hunen, F. Boei & S. Starren, Thinking about good teaching; some central dimensions used by (student) teachers. In: J. H. C. Vonk & E. De Vreede (Eds.), *Inservice education and training of teachers* (pp. 197-205). Brussel/Amsterdam: ATEE, 1986.
- Corporaal, A. H., W. H. van Hunen & F. K. Kieviet, Cognities van (aanstaande) onderwijsgegenden in verband met hun scholing. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 419-428.
- Evertson, C. M. & J. L. Green, Observation as inquiry and method. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). Third edition. New York: MacMillan, 1986.
- Fiske, S. T. & S. E. Taylor, *Social Cognition*. New York: Random House, 1984.
- Fuller, F. F., Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 207-227.
- Glaser, B. & A. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1968.
- Higgins, E. T. & G. King, Informationprocessing. Consequences of individual and contextual variability. In: N. Cantor & J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, cognition and social interaction* (pp. 69-121). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- Kelly, G. A., *The psychology of personal constructs, vol. 1, 2*. New York: Norton, 1955.
- Lamberigts, R. J. A. G., *Aspecten van sociaal-cognitief functioneren bij aspirant-leerkrachten: "aptitudes in een interactionistisch model van onderwijs"*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Tilburg, 1984.
- Lortie, S., *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Mandl, H. & G. L. Huber, Subjective Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1983, 30, 98-112.
- Moerland, P., *De impliciete theorie van leerkrachten. Een prototypische benadering*. Doctoraalscriptie. Leiden: subfaculteit psychologie, 1987.
- Müller-Fohrbrodt, G., B. Cloetta & H. D. Dann, *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen*. Stuttgart: Klett, 1978.
- Out, T. J., *Probleemgericht opleiden*. Proefschrift. Selectareeks. Den Haag: SVO, 1986.
- Pope, M., Monitoring and reflecting in teacher training. In: F. Fransella (Ed.), *Personal construct psychology 1977* (pp. 75-87). London: Academic Press, 1978.
- Pope, M. L. & E. M. Scott, Teachers' epistemology and practice. In: R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education* (pp. 112-123). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Sageder, J., Analyse impliziter Unterrichtstheorien von Lehramtsstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1985, 32, 117-125.
- Sageder, J., Teilstrukturen der impliziten Unterrichtstheorien von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1987, 34, 111-121.
- Scott, W. A., Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding. *The Public Opinion Quarterly*, 1955, 19, 321-325.
- SPSS-Inc., *SPSSx User's Guide*. Second edition. New York: McGraw-Hill, 1986.
- Tabachnick, B. R., K. M. Zeichner, K. Densmore, S. Adler & K. Egan, *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York City, 1982 (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 218 251).
- Vonk, J. H. C., *Opleiden en praktijk*. Proefschrift. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1982.
- Wahl, D., Methoden zur Erfassung handlungssteuerender Kognitionen von Lehrern. In: M. Hofer (Hg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts* (pp. 49-78). München: Urban & Schwarzenberg, 1981.
- Wahl, D., F. E. Weinert & G. L. Huber, *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel Verlag, 1984.
- Wehling, L. J. & W. W. Jr. Charters, Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 7-30.
- Zeichner, K. M., Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34, 3-9.
- Zeichner, K. M. & B. R. Tabachnick, Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 1981, 32, 7-11.

Curriculum vitae

A. H. Corporaal is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Onderwijsstudies van de Rijksuniversiteit Leiden. Haar onderzoekstaak en publicaties liggen voornamelijk op het terrein van de opleiding van onderwijsgegenden.

Adres: Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden

Manuscript aanvaard 11-4-'89

Summary

Corporaal, A.H. 'Research into cognitions of prospective primary school teachers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 341-353.

This contribution contains a report of a study into cognitions of prospective teachers in primary education with regard to the "good teaching" domain. A research method (the repertory grid) was selected which is capable of retrieving individuals' cognitions using their own conceptual apparatus and which, under certain conditions, can also be applied on a relatively large scale. From the data, for the above-mentioned domain, four main dimensions of respondents' cognitions are distinguished.

Furthermore, it appears from the research data that few differences emerge between different groups of respondents. These results prompt us to reflect upon the question of whether the combination of a relatively large-scale study and the desire to probe respondents' cognitions described in their own words has been realised optimally using the research instrument employed in this study.

Beginners en experts in het onderwijs: onderzoeksresultaten en hun bruikbaarheid voor de opleiding van onderwijsgeevenden

F. BOEI en F. K. KIEVIET
*Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit
Leiden*

Samenvatting

Met behulp van een descriptief ordeningsschema worden in dit artikel onderzoeken naar verschillen en overeenkomsten in kennisstructuren en mentale processen tussen experts en beginners in het onderwijs beschreven en de resultaten geïnventariseerd. Experts en beginners blijken op een aantal punten belangrijk van elkaar te verschillen. Geconstateerd moet echter worden dat dit soort onderzoek op diverse punten verbetering en aanvulling behoeft, willen de resultaten bruikbaar zijn voor de initiële opleiding van onderwijsgeevenden.

1 Inleiding

Van oudsher is in de didaxologie en onderwijspsychologie de vraag aan de orde geweest waarin een expert op een bepaald gebied zich onderscheidt van een beginner. Deze belangstelling kwam globaal genomen voort uit de gedachte dat aan het antwoord op deze vraag aanwijzingen ontleend zouden kunnen worden voor het gewenste eindgedrag van de leerling en voor de af te leggen weg naar dit einddoel.

De aandacht voor de verschillen tussen expert en beginner ontving een nieuwe impuls als gevolg van de cognitieve heroriëntatie in de didaxologie en onderwijspsychologie. Met name gaat het daarbij om onderzoek naar verschillen in mentale processen en kennisstructuren. De studie daarvan vanuit informatieverwerkingstheorieën speelt heden ten dage onder andere een belangrijke rol in de ontwikkeling van computer ondersteund onderwijs.

Ook het onderzoek naar verschillen in cognitieve structuren en processen tussen beginnende leerkrachten en leerkrachten die als experts aangemerkt kunnen worden, mag zich in een toenemende belangstelling verheugen. Verschillende overwegingen spelen daarbij een rol. In de eerste plaats kan dit soort onderzoek inzicht geven in de interne criteria voor de uitvoering van een bepaalde taak waarvoor de leerkracht zich gesteld ziet (vgl. Berliner, 1986). Met andere woorden, onder welke (subjectief beleefde) condities besluit een expert leerkracht tot het uitvoeren van een bepaalde handeling? Inzicht hierin kan bijdragen tot het verkrijgen van een grotere helderheid ten aanzien van de wijze waarop leerkrachten onderwijsleerprocessen conceptualiseren. Men zou hier kunnen spreken van een wetenschappelijke motief.

Een tweede reden die wel wordt aangegeven, is de opvatting dat gegevens over verschillen in mentale processen tussen beginners en experts directe consequenties dienen te hebben voor de inhoud van het curriculum voor de initiële opleiding tot onderwijsgevende. Bij deze opvatting worden de begrippen professionaliteit en expertise aan elkaar gelijkgesteld. Men zou hier kunnen spreken van een opleidingsmotief.

Voorts wordt er wel verband gelegd met het ontwikkelen van expertsystemen in het algemeen en binnen het onderwijs in het bijzonder. Ook binnen de opleidingen tot leerkracht tracht men te komen tot een dergelijk expertstelsel (Wood, 1988). Het hier bedoelde project (Expert Systems in Teacher Education) heeft als doel aankomende leerkrachten aan te zetten tot reflectie over hun handelen. Hiertoe zijn adviezen geïnventariseerd die 'teacher tutors' hun studenten geven wanneer deze laatsten een probleem betreffende een gegeven les naar voren brengen. Analyse van deze adviezen onthulde zeven processen, zoals bijvoorbeeld communicatie en motivatie, die zich afspelen tussen klas en leerkracht. Problemen

zouden met name als oorzaak hebben het niet optimaal laten verlopen van (een van) deze processen. Het expertsysteem probeert vanuit een beschrijving van de situatie een diagnose te stellen met betrekking tot deze zeven processen, waarna er suggesties worden gedaan ter verbetering van toekomstige lessen. Aangezien hier mede het medium, het expertsysteem, centraal staat, zou men naast het opleidingsmotief ook kunnen spreken van een technologisch motief.

Als laatste reden wordt wel gegeven dat dit soort onderzoek mede aantoonde dat er een bepaald kennisbestand bestaat met betrekking tot het lesgeven. Dit kennisbestand wordt als complementair gezien aan de vakkennis die een bepaalde lesgever bezit (Leinhardt & Smith, 1985). Uit dit gegeven, zo redeneert men, zijn beleidsmatige implicaties af te leiden met betrekking tot de noodzaak van onderwijskundige scholing voor (aankomende) leerkrachten, met name bij vakleerkrachten (Berliner, 1987). Men kan hier spreken van een beleidsmatig motief.

De vraag die in dit artikel centraal staat is wat het onderzoek naar overeenkomsten en verschillen in mentale processen en kennisstructuren tussen beginnende en expert leerkrachten tot nu toe aan algemene bevindingen heeft opgeleverd. In de tweede plaats komt de vraag in hoeverre de resultaten bruikbaar zijn voor de initiële opleiding van onderwijsgeevenden. Om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden is een literatuurstudie uitgevoerd. Ter wille van het overzicht worden de resultaten daarvan in schemavorm aangeboden. Voorafgaande daaraan wordt het gehanteerde descriptieve ordeningsschema besproken en daarbij een aantal belangrijke aspecten van de onderzoeken die hier aan de orde zijn. Het artikel wordt afgesloten met een beschouwing over de bruikbaarheid voor de opleiding van onderwijsgeevenden.

2 *Descriptief ordeningsschema*

Voor het opsporen van voor ons overzicht relevante onderzoeken is gebruik gemaakt van twee wijzen van werken. Ten eerste is gebruik gemaakt van het zgn. sneeuwbalstelsel. Ten tweede is een systematische literatuurrecherche gedaan met behulp van het ERIC-systeem en de Dissertation Abstracts. Daar de relevan-

tie voor de opleiding van onderwijsgeevenden voorop stond, hebben we ons bij beide methoden beperkt tot onderzoeken die vakdidactisch of algemeen onderwijskundig van oriëntatie zijn. Daarnaast ging het ons om afgerond empirisch onderzoek waarvan de verslaglegging niet ouder is dan vijftien jaar.

Onderzoeken zullen op diverse punten van elkaar verschillen waardoor vergelijking van de resultaten niet direct mogelijk is. Een indicatie van de vergelijkbaarheid is echter weer wel te geven indien men expliciet aandacht schenkt aan en rekening houdt met deze onderlinge verschillen. De punten waarop deze verschillen voorkomen, vormen de categorieën van een descriptief ordeningsschema, dat ontworpen is na een eerste verkenning van de geïnventariseerde onderzoeken. De gehanteerde categorieën zijn:

- 1 de gebruikte operationalisering van de begrippen expert en beginner;
- 2 het gebruikte theoretisch kader;
- 3 de fase van didactisch handelen waarop de studie betrekking heeft;
- 4 het kennisdomein waarop het onderzoek zich richt;
- 5 de instrumentkeuze.

De functie van dit ordeningsschema is tweeledig. Enerzijds dient het ter bepaling van de mate van vergelijkbaarheid tussen onderzoeken onderling, anderzijds kunnen de afzonderlijke onderzoeken met behulp ervan getypeerd worden. De afzonderlijke categorieën worden nu eerst toegelicht en becommentarieerd. Daarbij is het tevens nadrukkelijk de bedoeling zicht te bieden op een aantal onderzoeksmatige aspecten die bij deze onderzoeken in het geding zijn.

2.1 *Operationalisatie beginnende en expert leerkracht*

Onderzoek doen naar de overeenkomsten en verschillen tussen experts en beginners houdt in dat deze twee termen geoperationaliseerd dienen te worden. De minste moeilijkheden lijken zich voor te doen bij de term beginners. Dit zijn personen die aan het begin staan van hun loopbaan in het onderwijs. Maar ondanks de schijnbare eenvoud is deze operationalisatie niet zonder problemen. Wanneer begint een dergelijke loopbaan? Bij de intrede op de arbeidsmarkt of al eerder in de opleiding? Beide operationalisaties worden in onderzoek gebruikt. Het verschil in jaren tussen beide kan

oplopen tot vier. Dit brengt ons bij de vraag of het in ieder geval bij sommige 'beginners' niet zo zal zijn dat zij, afhankelijk van het gevolgde curriculum, reeds een bepaalde mate van expertise op het gebied van het onderwijs, c.q. het onderwijzen bezitten.

Een volgend probleem doet zich voor bij de operationalisatie van het begrip expert. Wanneer betitelt men iemand als een expert? In de literatuur komen de volgende operationalisaties voor:

- 1 aantal jaren ervaring;
- 2 mate van succes t.a.v. een bepaald criterium;
- 3 volgens externe beoordeling.

Ten aanzien van deze operationalisaties kan een aantal opmerkingen gemaakt worden. Stel dat men expertise definieert als "high levels of knowledge and skill that do not come about naturally but require a special and sustained investment in learning" (Bereiter & Scardamalia, 1986, pag. 10), dan kan men beredeneren dat een zekere mate van ervaring noodzakelijk is voor het verkrijgen van expertise op een bepaald gebied. Echter, ervaring alleen is misschien wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het verkrijgen van expertise: ook de in de definitie bedoelde investering zal moeten plaats vinden. Tevens rijst de vraag hoeveel ervaringsjaren (minimaal) als maatstaf genomen moeten worden.

Het bedoelde criterium in de tweede operationalisatie is per onderzoek verschillend. Hierbij moet men denken aan diverse zaken uiteenlopend van 'beheersing van vakkennis' tot 'leerwinst bij leerlingen'. Het grote voordeel van een dergelijke operationalisatie is dat men afziet van een vooraf verondersteld verschil tussen experts en beginners met betrekking tot hun mentale processen of structuren. Men probeert beide groepen te onderscheiden op grond van het effect van de expertise: wat ook de reden mag zijn dat experts verschillen van beginners (deze vraag wordt vervolgens onderzocht), experts zullen een bepaalde taak, liggende op het gebied van hun expertise, beter volbrengen dan beginners. Vraag is welke taak men selecteert en hoe sterk men aannemelijk kan maken dat het goed volbrengen van die taak inderdaad het gevolg is van expertise. Dat hieraan nogal wat haken en ogen zitten, heeft het teacher-effectiveness onderzoek wel geleerd (zie bijv. Shulman, 1986).

Met de derde soort operationalisaties wordt de werkwijze bedoeld waarbij derden (hoofd van de school, mede-leerkrachten, leerlingen) gevraagd wordt te beoordelen in welke mate de persoon als expert gezien kan worden. Deze operationalisatie doet sterk denken aan manieren die wel werden toegepast om effectieve leerkrachten te onderscheiden in het teacher-effectiveness onderzoek. De kritiek binnen deze stroming die deze werkwijze als inadequaat bestempelt (Dunkin & Biddle, 1974), geldt onverkort ook voor deze operationalisatie. De vreemde situatie doet zich voor dat personen die met behulp van deze operationalisatie gezien worden als expert, in onderzoek dat gebruik maakt van een andere operationalisatie (bijvoorbeeld aantal jaren ervaring) juist weer gezien worden als beginners.

Een laatste opmerking met betrekking tot de diverse operationalisaties betreft het onderling verband. Wanneer men onderzoeken wil vergelijken, dienen de verschillende gemeten kenmerken positief te correleren. Met andere woorden, een persoon die in het ene onderzoek als expert getypeerd wordt op grond van zijn grotere vakkennis, zou tevens meer leerwinst bij leerlingen behoren te bereiken en meer ervaring moeten hebben. Slechts weinig empirisch onderzoek gaat op deze kwestie in. Leinhardt en Smith (1985) delen mede dat leerkrachten die gedurende een aantal jaren een grote leerwinst bij leerlingen bereiken, niet automatisch de leerkrachten zijn met de grootste vakinhoudelijke kennis. Ten aanzien van aantal jaren ervaring en leerwinst bij leerlingen (betiteld als 'teacher effectiveness') stelt Barnes (1987) op grond van een literatuurstudie vast dat "The overall impression seems to be of a curvilinear but possibly an overall negative, relationship between years of teaching and effectiveness. This finding recurs on primary, secondary, and higher education settings of research" (pag. 610). De gevonden zwakke relaties, hoewel slechts betrekking hebbend op enkele operationalisaties, geven aan dat het op elkaar betrekken van resultaten op problemen zal stuiten.

2.2 Theoretische modellen

Een ander, zeer in het oog springend verschil tussen de diverse studies wordt gevormd door het verschil in theoretisch kader dat gehanteerd wordt. Een inventarisatie van gehanteerde kaders levert het volgende op.

- *Probleemoplossingsmodellen*. Deze modellen proberen het mentale proces te beschrijven waarmee een persoon een problematische situatie oplost. De situatie wordt als problematisch gedefinieerd wanneer de persoon niet over een geautomatiseerde handeling of antwoord beschikt om te komen tot een oplossing (Frijda & Elshout, 1976)
- *Modellen met betrekking tot het semantisch geheugen*. Deze modellen hebben betrekking op de inhoudelijke (in tegenstelling tot de procesmatige) kant van het denken. Het gaat hier met name om de perceptie, opslag en weergave van informatie (Peters & Beijgaard, 1982).
- *Modellen met betrekking tot impliciete, naïeve of subjectieve theorieën*. Onderzoek met behulp van deze modellen richt zich op de representatie die de onderzochte zich van een bepaald domein heeft gevormd.
- *Studies zonder een expliciet gemaakt kader*.

Men zou de genoemde kaders als onafhankelijk ten opzichte van elkaar kunnen beschouwen. In dat geval zouden de resultaten niet of slechts heel moeilijk onderling vergelijkbaar zijn. Men kan echter ook stellen dat de verschillende modellen verbijzonderingen zijn van het algemene informatieverwerkingsmodel (Broeckmans, 1987). Dit model veronderstelt dat observeerbaar gedrag wordt georganiseerd, gestuurd en/of geleid door interne, psychische processen met betrekking tot in een bepaalde situatie relevant geachte informatie. De auteurs neigen naar dit laatste standpunt. Dit betekent echter niet dat de resultaten van onderzoeken waarbij gebruik is gemaakt van onderling verschillende theoretische kaders zonder meer vergelijkbaar zouden zijn. Zo kan er tussen de modellen een belangrijk onderscheid ten aanzien van de relatie met het handelen gemaakt worden. Bij de eerste twee kan een directe relatie met het handelen verondersteld worden. De persoon wordt in het onderzoek volgens deze modellen gevraagd tijdens of direct na een bepaald gedrag zijn/haar mentale processen aangaande dit gedrag te verwoorden. Men zou daarom met Wahl (1981) kunnen spreken van handelingsnabije theoretische modellen. Bij modellen m.b.t. impliciete, naïeve of subjectieve theorieën ligt de relatie met het handelen minder duidelijk. Hier worden personen gevraagd om gegeneraliseerde kennis, d.w.z. de neerslag

van ervaringen in de ruimste zin van het woord, te verbaliseren. Een directe relatie met het handelen ontbreekt, waardoor deze kennis meer decontextueel van aard zal zijn. Men kan spreken van niet-handelingsnabije modellen: de invloed op het handelen is niet direct, maar wordt verondersteld zich te voltrekken via andere mentale processen.

2.3 *Fase van didactisch handelen*

Naast de verschillen in de gehanteerde theoretische modellen die ten grondslag liggen aan de diverse onderzoeken, zijn er ook verschillen in het deel van het didactisch handelen waarop het onderzoek betrekking heeft. Een veel gehanteerde onderscheiding is die waarbij het didactisch handelen wordt opgedeeld in een pre-, een inter- en een post-actieve fase. De pre-actieve fase heeft betrekking op het planningsgedrag en de daaraan ten grondslag liggende mentale processen van een onderwijsgevende. De inter-actieve fase betreft het gedrag en de mentale processen tijdens het lesgeven en de post-actieve fase het gedrag en de mentale processen van een leerkracht na het lesgeven.

Kenmerkend voor de bovenstaande indeling is dat zij duidelijk in tijd gescheiden gedragingen van de leerkracht typeert. Door deze oriëntatie op tijd en gedrag kan deze indeling met name dienen als een nadere nuancering van onderzoeken die gebruik maken van handelingsnabije modellen. Een probleem ontstaat echter wanneer men de indeling wil gebruiken om niet-handelingsnabij onderzoek verder te typeren. Het is niet ondenkbaar dat leerkrachten bijvoorbeeld een subjectieve theorie of een algemeen schema hebben met betrekking tot hun pre-actief onderwijsgedrag, dit is zelfs waarschijnlijk. Maar kenmerkend is, zoals hierboven reeds is betoogd, dat het in studies binnen de niet-handelingsnabije modellen meer gaat om de neerslag van ervaringen, ideeën en verwachtingen in ruime zin, die betrekking hebben op een breder gebied dan gedrag van beperkte omvang. Deze decontextuele neerslag of kennis kan zodanig algemeen zijn dat zij afzonderlijke fasen van het didactisch handelen overstijgt. Een nadere typering van onderzoeken vereist daarom een vierde categorie, nl. 'algemeen', waarmee bedoeld wordt dat de studie niet gericht is op één van de eerder beschreven fasen en resultaten mogelijk relevant zijn voor alle.

2.4 Kennisdomein

Een volgend verschil betreft het kennisdomein waarop het onderzoek betrekking heeft. Met kennisdomein wordt hier bedoeld het onderwerp waarop de mentale processen zich richten. Te denken is aan onderwerpen als bepaalde leerstof en leerlingen. Deze keuze voor een bepaald kennisdomein kan theoretisch gefundeerd worden door zich af te vragen welk van deze kennisdomeinen het meest wezenlijk is voor expertise. De keuze wordt echter vaak in de onderzoekspublikaties niet beargumenteerd zodat de indruk ontstaat dat deze door de omstandigheden is bepaald.

2.5 Instrumentkeuze

Het verschil in gekozen onderzoeksinstrumenten staat niet geheel los van de verschillen in theoretisch modellen, zoals reeds eerder is aangegeven. Het ene instrument is geschikter binnen een bepaald model gezien de aard van de vraagstellingen dan het andere. Ook hier speelt weer het onderscheid tussen handelingsnabije en niet-handelingsnabije oriëntaties. Binnen de eerste worden met name instrumenten gevonden die de proefpersonen uitnodigen op een of andere wijze tijdens of direct na een handeling de mentale processen die dit handelen sturen resp. stuurden te verbaliseren (hardop-denktopocollen, stimulated recall, e.d.). Ericsson en Simon (1980) hebben een theoretische fundering en ordening van geschiktheid, i.c. validiteit gegeven van dit soort instrumenten. Binnen de tweede groep van oriëntaties vinden we een aantal instrumenten waarbij de koppeling met een concrete handeling in ieder geval niet wordt gemaakt of niet hoeft te worden gemaakt. Men moet hierbij denken aan instrumenten als (diepte)interview en repertory grid. Het zijn instrumenten die gebruikt worden voor het verzamelen van algemene kennis.

Men kan niet op voorhand stellen dat de keuze voor een bepaald instrument, ook al gaat men uit van hetzelfde model, geen gevolgen heeft voor de te verkrijgen data. Zo kan het hardop laten denken bij een bepaalde opgave voor sommige mensen een voor hen onnatuurlijke extra taak betekenen. Hierdoor zou het denkproces anders kunnen gaan verlopen. En zo loopt de onderzoeker bij het gebruik van stimulated-recalltechnieken het risico om rationalisaties of legitimaties te verkrijgen in plaats van een weergave van de

eigenlijke denkprocessen. Men kan niet bij voorbaat uitsluiten dat deze mogelijke, vaak onbedoelde (bij)effecten er toe leiden dat de uiteindelijke conclusies verschillen.

3 Resultaten van de literatuurstudie

De werkwijze volgens de in paragraaf 2 vermelde opzet leverde een totaal op van 15 studies waarvan enkele bestaan uit een aantal deelstudies (zie schema I). Opgemerkt wordt nog dat in Lavelly, Berger, Bullock, Follman, Kromrey en Sawilowsky (1986) een aantal onderzoeken wordt vermeld die helaas niet meer te achterhalen waren, maar waarvan de uitkomsten zoals door Lavelly e.a. vermeld geen nieuwe gezichtspunten opleverden. De gevonden studies worden hier in schemavorm gepresenteerd. Daarbij wordt per studie eerst een typering gegeven volgens het descriptief ordeningsschema. Daarna volgen de (belangrijkste) resultaten van die studie, c.q. conclusies die de onderzoekers getrokken hebben. Ten aanzien van dit laatste dient nog opgemerkt te worden dat gepoogd is de oorspronkelijke conclusies van de onderzoekers zo veel mogelijk recht te doen. Dit heeft veelal geresulteerd in het vertalen van hun uitspraken (zie schema I).

Zoals eerder is gesteld lopen de diverse onderzoeken onderzoeksmatig gezien op een aantal punten uiteen. Generalisatie over de onderzoeken heen dient dan ook met de nodige voorzichtigheid te gebeuren. Niettemin komt een aantal convergerende bevindingen naar voren. In de eerste plaats blijken experts over een groter repertoire aan routines te beschikken (Calderhead, 1983; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar & Berliner, 1987; Leinhardt, 1986; Leinhardt & Greeno, 1986). Deze routines weten zij flexibel toe te passen (Griffey & Housner, 1985; Leinhardt & Greeno, 1986).

In de tweede plaats bezitten experts meer en mogelijk ook andere kennis ten aanzien van leerlingen (Berliner & Carter, 1987; Calderhead, 1983; Clarridge & Berliner, 1988b; Diamond, 1983). Men zou kunnen stellen dat experts een ander schema c.q. andere schemata met betrekking tot leerlingen bezitten. Een schema wordt hierbij opgevat als een cognitieve structuur die georganiseerde kennis representeert over bepaalde begrippen, stimuly-

Schema I *Typering en resultaten van studies*

<i>Auteurs</i>	<i>Typering onderzoek</i>	<i>Resultaten</i>
Berliner & Carter (1987)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: op aanwijzing van de schoolleiding + observatie (n=8) Beginners: beginnende leerkrachten (1 jaar ervaring, n=6) (Tevens postulanten: personen met vakkennis maar geen ervaring m.b.t. lesgeven). <i>Theoretisch model:</i> Schema-theorie <i>Fase(n):</i> Pre-actief <i>Kennisdomein:</i> Scheikunde + wiskunde (geometrie) <i>Instrumentkeuze:</i> I: Open vragen n.a.v. beelden van klassesituatie. II: Hardop-denkprotocollen tijdens planning</p>	<p>Het belang van het concept 'typisch/gewoon' kwam naar voren in de protocollen van experts. Zij gaven ook blijk van een werk-oriëntatie (relateerden informatie aan het werk dat gedaan moest worden). Rijke schemata m.b.t. klasgebeurtenissen bleek achter de antwoorden van experts te liggen. Experts gaven blijk van meer beredeneerd denken.</p>
Borko & Livingston (1988)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: op aanwijzing van schoolleiding of 'teacher center coordinators' (n=3) Beginners: aanstaande leerkrachten (eerste jaars, n=3) <i>Theoretisch model:</i> Schema-theorie <i>Fase(n):</i> Pre-, inter- en post-actief <i>Kennisdomein:</i> Wiskunde <i>Instrumentkeuze:</i> Observatie (bij interactief), semi-gestructureerd interview</p>	<p>Experts kunnen sneller en efficiënter plannen daar zij in staat zijn informatie uit hun schemata te combineren met de specifieke kenmerken van de situatie. Experts zijn beter in staat te voorspellen waar in de les leerlingen moeilijkheden krijgen. Hun beter ontwikkelde propositionele structuren m.b.t. vakkennis, pedagogische vakkennis en kennis van leerlingen en de extensievere verbindingen tussen de schemata helpen hen hierbij. Het kennissysteem van experts is zo gestructureerd dat informatie op relevantie geselecteerd kan worden. Moeilijkheden die beginners ervaren wanneer zij van hun planning afwijken kunnen begrepen worden als beperkingen in hun vermogen tot improvisatie</p>
Calderhead (1983)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: leerkrachten met onbekend aantal jaren ervaring (n=6) Beginners: aanstaande en beginnende leerkrachten (eerste ervaringsjaar, n=12) <i>Theoretisch model:</i> Algemeen informatieverwerking <i>Fase(n):</i> Interactief en algemeen <i>Kennisdomein:</i> Kennis van leerlingen <i>Instrumentkeuze:</i> Repertory grid, open interview, stimulated recall</p>	<p>Experts bezitten op de volgende 4 velden meer kennis van leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - algemene kennis van leerlingen - algemene kennis van bijzondere leerlingen - speciale kennis van leerlingen - kennis m.b.t. diagnostische en remediërende routines.

<i>Auteurs</i>	<i>Typering onderzoek</i>	<i>Resultaten</i>
Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar & Berliner (1987)	<p><i>Operationalisaties:</i> Zie Berliner & Carter (1987) (experts n = 18, beginners n = 15)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Schema-theorie</p> <p><i>Fase(n):</i> Pre-actief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Wis- en natuurkunde</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Observatie, open vragen</p>	<p>Experts blijken informatie die relevant is voor de uitvoering van de taak (i.c. het plannen van een les voor een hun onbekende klas) beter te onthouden.</p> <p>Experts blijken rijkere schemata te bezitten en deze schemata geven hun een zinvol 'framework' voor het interpreteren van informatie. Experts geven aan dat het belangrijk is om in een onbekende klas nieuwe regels (routines) te vestigen.</p>
Clarridge & Berliner (1988a)	<p><i>Operationalisaties:</i> Zie Berliner & Carter (1987)</p> <p>Tevens onderscheid in experts en top-experts, echter zonder nadere operationalisatie (experts n = 18, beginners n = 15)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Geen expliciet theoretisch model</p> <p><i>Fase(n):</i> Pre-actief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Wiskunde (driehoek van Pascal)</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Vragenlijst, observatie</p>	<p>Experts beschouwen een goed begrip van het kennisdomein als een voorwaarde voor goed lesgeven. Experts maken gebruik van mogelijke inbreng van leerlingen bij het plannen (hebben een idee van wat te verwachten is van de studenten), verlangen ook meer informatie over de studenten. Experts hechten minder belang aan het volgen van prescripties bij het plannen.</p>
Clarridge & Berliner (1988b)	<p><i>Operationalisaties:</i> Zie Clarridge & Berliner (1988a) (experts n = 18, beginners n = 15)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Geen expliciet theoretisch kader</p> <p><i>Fase(n):</i> Interactief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Wiskunde (kansberekening)</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Stimulated recall, vragenlijst</p>	<p>Experts zien het gedrag van studenten als 'typical' of 'atypical'; dit ondersteunt de idee dat experts kennis hebben van een 'collectieve student'.</p> <p>T.a.v. attributies en verwachtingen van prestaties van studenten worden geen verschillen geconstateerd.</p>
Diamond (1983)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: leerkrachten met gemiddeld 7.6 jaar ervaring (n = 8) Beginners: aanstaande leerkrachten (einde opleiding n = 16)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Subjectieve theorie (persoonlijke constructen theorie)</p> <p><i>Fase(n):</i> Algemeen</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Aspecten van en personen m.b.t. het lesgeven</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Repertory grid</p>	<p>Ervaren leerkrachten construeren een minder grote afstand tussen zichzelf en hun leerlingen. Veel overeenkomst tussen beginnende en ervaren leerkrachten m.b.t. hun zgn. kernconstructen. Een geconstateerd verschil tussen beide groepen had betrekking op de perceptie van hun leerlingen</p>

<i>Auteurs</i>	<i>Typering onderzoek</i>	<i>Resultaten</i>
Dunn, Taylor, Gillig & Henning (1987)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: leerkrachten met meer dan 15 jaar ervaring + een positieve beoordeling door een 'chairperson' (n = 7) Beginners: aanstaande en beginnende leerkrachten (pas afgestudeerden, n = 5)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Algemeen informatieverwerking</p> <p><i>Fase(n):</i> Pre-actief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Literatuur, shortstory</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Hardop-denkprotocollen (analyse m.b.v. a priori categorieën) en leerhiërarchische analyse</p>	<p>Experts doen meer uitspraken m.b.t. kenmerken van de leerlingen dan beginners. (Op grond van leerhiërarchische analyse:) Experts hebben geïntegreerde kennis m.b.t. leerlingen, (de effectiviteit van) lesactiviteiten en lesonderwerp. Dit stelt hun in staat voorspellingen te doen m.b.t. mogelijke reacties van leerlingen.</p>
Fogarty, Wang & Creeck (1983)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: op nominatie van 'schooladministrator' (n = 3) Beginners: beginnende leerkrachten (n = 5)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Algemeen informatie-verwerking</p> <p><i>Fase(n):</i> Inter-actief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Diverse onderwerpen</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Observatie, stimulated recall</p>	<p>Beginners en experts gebruiken beide cues m.b.t. leerlingprestaties als well activities m.b.t. de instructie (zowel in soort als in aantal). Experts gebruiken meer activiteiten als reactie op cues dan beginners. Experts gebruiken meer voorkennis tijdens de instructie.</p>
Griffey & Housner (1985)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring (n = 8) Beginners: aanstaande leerkrachten ('senior level', n = 8)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Geen expliciet theoretisch model</p> <p><i>Fase(n):</i> Pre- en interactief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Gymnastiekonderwijs, voetbal, basketbal</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Hardop-denkprotocollen en beoordelingsinstrumenten (waaronder Flanders)</p>	<p>Experts plannen niet alleen activiteiten (inclusief mogelijke alternatieven) maar ook hoe deze te implementeren tijdens de les. Hierdoor wordt tijdens de les veel informatie overgedragen en is er weinig wachttijd voor de leerlingen. Beginners zijn weinig flexibel en zich onbewust van de individuele kinderen. Hun aandacht gaat uit naar het huidige moment, vaak verliezen zij het zicht op de les.</p>

<i>Auteurs</i>	<i>Typering onderzoek</i>	<i>Resultaten</i>
Leinhardt (1986)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: leerkrachten met een consistente leerwinst bij hun leerlingen (n = 4) Beginners: aanstaande leerkrachten (einde opleiding, n = 2)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Algemeen informatieverwerking, verder ingevuld met bevindingen van eerder onderzoek: aandacht voor 'agenda's' (mentale representaties van een les), 'lesson segments' (activiteitsstructuren) en model van uitleg</p> <p><i>Fase(n):</i> Pre- en interactief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Wiskunde</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Interviews en observatie (met name van de bovengenoemde aandachtspunten)</p>	<p>Experts hebben een explicieter en logischer agenda voor een les (meer aandacht voor leerlingactiviteiten en expliciete keuzemomenten gebaseerd op het begrip van de leerstof door de leerlingen). Experts geven lessen die logisch op elkaar aansluiten, met een effectieve structuur, een vloeiende voortgang, minimale verwarring bij leerlingen en een duidelijk systeem van doelen. Lessen van aankomende leerkrachten ontberen of bezitten in mindere mate de bovenstaande kenmerken.</p>
Leinhardt & Greeno (1986)	<p><i>Operationalisatie:</i> Zie Leinhardt (1986) (experts n = 8, beginners n = 4)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Schema-theorie</p> <p><i>Fase(n):</i> Interactief</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Wiskunde</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Observatie, stimulated recall, interviews</p>	<p>Experts hebben met hun klas een groot aantal routines (met de volgende kenmerken: flexibiliteit, volgorde kan wisselen, vragen weinig aandacht en behoeven niet te worden toegelicht aan de klas). Beginners werken niet met routines waardoor het lesgeven van dag tot dag verschilt.</p>
Leinhardt & Smith (1985)	<p><i>Operationalisaties:</i> Zie Leinhardt (1986) (experts n = 4, beginners n = 4)</p> <p><i>Theoretisch model:</i> Schema-theorie</p> <p><i>Fase(n):</i> Niet van toepassing</p> <p><i>Kennisdomein:</i> Wiskunde, breuken</p> <p><i>Instrumentkeuze:</i> Semantic nets</p>	<p>Twee experts bezaten hoge vakkennis, één een middelmatige en één een lage. Vergelijking van de netwerken liet een grote variatie zien in de kennis.</p>

<i>Auteurs</i>	<i>Typering onderzoek</i>	<i>Resultaten</i>
Peterson & Comeaux (1987)	<p><i>Operationalisaties:</i> Experts: leerkrachten met gemiddeld 24.5 jaar ervaring (n = 10) Beginners: aanstaande leerkrachten (begin opleiding, n = 10) <i>Theoretisch model:</i> Schema-theorie <i>Fase(n):</i> Interactief <i>Kennisdomein:</i> Social studies <i>Instrumentkeuze:</i> Diverse ability-tests (betrekking hebben op STM-vermogen, conceptuele niveau en verbaal vermogen), gestructureerde interviews n.a.v. het bekijken van specifieke klassegebeurtenissen op videoband</p>	<p>Experts hebben een significant hogere score m.b.t. verbaal vermogen en herinnering van gebeurtenissen in de klas. Zowel voor experts als voor beginners correleren de uitkomsten significant en positief. Experts doen meer uitspraken m.b.t. onderliggende principes (zgn. dieptestructuren, dit i.t.t. oppervlaktestructuren) m.b.t. onderwijzen/leren in de klas, hebben m.a.w. een complexer schema. Eerder genoemde scores correleren niet significant hiermee.</p>
Strahan (1989)	<p><i>Operationalisaties:</i> Vooronderzoek: Experts: op aanduiding van 'instructional supervisor' + oordeel semantisch net (zie instrumentkeuze) door onafhankelijke derden (n = 5). Niet-experts: overige leerkrachten (n = 5). Hoofdonderzoek: Experts: gemiddeld 8 jaar ervaring (n = 7). Beginners: aanstaande leerkrachten (begin opleiding, n = 7) <i>Theoretisch model:</i> Geen expliciet theoretisch model <i>Fase(n):</i> Algemeen <i>Kennisdomein:</i> Instructie aan 'middle grades' <i>Instrumentkeuze:</i> Semantic ordered tree procedure, interviews en opstellen</p>	<p>Zowel uit het voor- als hoofdonderzoek blijkt dat experts complexere semantische netwerken hebben (significant meer concepten, meer chunks en meer verbindingen tussen de concepten). Inhoudelijk brengen experts meer leerlinggerichte opvattingen tot uitdrukking terwijl beginners meer leerkrachtgerichte opvattingen verbaliseren. Na instructie verminderen de verschillen tussen beginners en experts.</p>

pen, procedures, volgorde van gebeurtenissen, e.d. Door middel van deze schemata zijn zij in staat leerlingen te classificeren als 'typisch' of 'atypisch' (Borko & Livingston, 1988; Clarridge & Berliner, 1988a). Wellicht dat zij dank zij deze schemata beter kunnen inspelen op signalen van leerlingen (Borko & Livingston, 1988; Fogarty, Wang & Creek, 1983; Griffey & Housner, 1985) en bij het plannen van een les meer in staat blijken te zijn rekening te houden met studenten (Borko & Livingston, 1988; Clarridge & Berliner, 1988a).

Ook ten aanzien van (zaken met betrekking tot) het lesgeven zelf is te constateren dat experts een ander schema, e.q. andere schemata bezitten dan beginners. Dit stelt hen in staat informatie te selecteren op relevantie (Berliner & Carter, 1987; Borko & Livingston, 1988; Carter e.a., 1987). Mogelijkerwijs geeft dit hun ook de mogelijkheid een ander, sneller en efficiënter planningsproces te volgen (Borko & Livingston, 1988; Clarridge & Berliner, 1988a; Dunn, Taylor, Gillig & Henning, 1987; Griffey & Housner, 1985; Leinhardt, 1986), hoewel men ook zou kunnen stellen dat dit het gevolg kan zijn van verworven routines ten aanzien van dit proces.

Algemeen kan van de schemata van experts gesteld worden dat zij rijker, complexer en meer geïntegreerd zijn dan die van beginners (Borko & Livingston, 1988; Calderhead, 1983; Carter e.a., 1987; Dunn e.a., 1987; Peterson & Comeaux, 1987; Strahan, 1989; vergelijk o.a. Berliner, 1986; Clark & Peterson, 1986). Dit laatste punt komt overeen met bevindingen die men ook voor experts in andere domeinen gevonden heeft (zie Lavelly e.a., 1986; Berliner, 1986; Clark & Peterson, 1986; Wiedenbeck, 1986; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Chase & Simon, 1973).

4 Discussie

De vraag die nu vanuit onze opleidingsdidactische oriëntatie aan de orde is, is die naar de mogelijke bruikbaarheid van de bevindingen voor de initiële opleidingspraktijk. Deze relevantie kan betrekking hebben op twee aspecten. In de eerste plaats komt de vraag of de beschreven uitkomsten behulpzaam kunnen zijn bij de bepaling van de doelstellingen die in de opleiding bij de student zinvol nagestreefd zouden kunnen worden; in de tweede plaats de

vraag of de aangegeven resultaten aanwijzingen opleveren voor opleidingsdidactische interventies.

Alvorens we op deze vragen ingaan, willen we eerst een tweetal opmerkingen vooraf maken. In de eerste plaats dient opgemerkt te worden dat het veelal gaat om uiterst kleinschalig onderzoek: gemiddeld worden 8,5 experts vergeleken met gemiddeld 8,3 beginners. Clarridge en Berliner (1988b, blz. 5) zeggen hierover: "Although the sample size is small it is consistent with similar expert-novice studies in which qualitative data are used in comparisons or analyses.". Ongeacht of kleine groepen nu wel of niet gebruikelijk zijn voor onderzoeken naar verschillen tussen experts en beginners, moet, gelet op de onvolkomen wijze waarop de steekproef doorgaans werd samengesteld (bijvoorbeeld alle experts afkomstig van dezelfde school, alle beginners van hetzelfde opleidingsinstituut), gesteld worden dat generalisatie naar een grotere populatie hierdoor zeker bemoeilijkt wordt. Met andere woorden: of de onderzoeken voldoende externe validiteit bezitten kan betwijfeld worden.

In de tweede plaats moet geconstateerd worden dat het ten gevolge van de gebruikelijke onderzoeksmethodologie, namelijk de comparatieve of cross-sectional onderzoeksopzet, het vooralsnog onduidelijk blijft in hoeverre de kenmerken waarin zgn. experts zich onderscheiden van beginners, niet eenvoudig indicatief zijn voor een ruimere ervaring. Bepaalde schemata en gedragingen zullen veranderingen ondergaan op grond van ervaring. Alle 'experts' in de besproken onderzoeken beschikten, ongeacht de gebruikte operationalisering, over meer ervaring dan de beginners. Over het veronderstelde verband tussen (de mate van) ervaring en (de mate van) expertise geven de onderzoeken echter geen aanwijzingen. Voor een beter begrip van wat expertise in het onderwijs is, is daarom ook een andere onderzoeksopzet van belang. Het vergelijken van experts met niet-experts onder het constant houden van ervaring als variabele zou zeker aan te bevelen zijn. Dit komt sterk overeen met de werkwijze van De Groot (1965), wiens onderzoek naar schaakspelers vaak gezien wordt als het startpunt van het onderzoek naar verschillen tussen experts en beginners. Ook heden ten dage vindt men onderzoek dat volgens deze werkwijze wordt

uitgevoerd (vgl. Bromme & Steinbring, 1988).

Mede vanwege deze methodologische beperkingen zijn wij in het voorafgaande voorzichtig geweest met het formuleren van generale bevindingen. Deze door ons in paragraaf 3 geformuleerde bevindingen zijn hierdoor zodanig globaal van aard dat geen opleidingsdidactische implicaties zijn aan te geven. Dat dit (nog) niet mogelijk is, is ook het gevolg van een aantal andere beperkingen van dit soort onderzoek tot nu toe.

Een eerste beperking is gelegen in het feit dat in de hier besproken onderzoeken wordt gewerkt met het begrip expertise als absoluut gegeven. Van Bereiter en Scardamalia (1986) is de stelling afkomstig dat men expertise relatief moet opvatten, als een gradueel gegeven. 'Expert zijn' is geen eindsituatie, maar voortdurend in ontwikkeling. Inzicht is nodig in de wijze waarop tijdens de loopbaan van de onderwijsgevende deze ontwikkeling plaats vindt en wat daarin determinerende factoren zijn (men vergelijk in dit verband de cognitief-structurele ontwikkelingsbenadering; zie Veenman (1985) voor een eerste overzicht). Eerst vandaaruit zal het mogelijk zijn om in dit opzicht richting en voorlopig doel te bepalen voor de initiële opleiding.

Daar komt nog bij dat het niet voldoende is om bezit van expertise af te meten aan wat daarmee bereikt wordt, bijvoorbeeld een bepaalde leerwinst bij leerlingen, maar het is van belang expertise ook kwalitatief te beschouwen: het gaat niet simpel om de formele aspecten van kennisstructuren en mentale processen maar ook om de inhoud hiervan. Deze inhoud dient in verband te worden gebracht met de kennis die vanuit ander onderzoek met betrekking tot effectief onderwijzen bekend is. Het gevaar bestaat dat de onderzoekslijnen, namelijk die met betrekking tot de 'expert pedagogue' en die m.b.t. 'teacher effectiveness', afzonderlijk naast elkaar blijven lopen.

In de derde plaats dient nog opgemerkt te worden dat expertise in het onderwijs meer veronderstelt dan waaraan tot nu toe in onderzoeken aandacht is geschonken. Schoolwerkplanontwikkeling, de zorgbreedte in het onderwijs, management zowel op micro- als op meso-niveau, elk is een bestanddeel van het (Nederlandse) onderwijs, en ter optimalisering van het geheel is expertise nodig op elk van de delen.

Als we het geheel overzien moet tot slot geconstateerd worden dat hetgeen tot dusver uit de onderzoeken naar voren komt nog weinig bruikbaar is voor de opleiding van onderwijsgevenden (verg. Lowyck, 1988). Deze constatering doet echter niets af aan de mogelijke potenties van deze onderzoekslijn voor de opleidingspraktijk wanneer althans rekening gehouden wordt met de hierboven aangegeven overwegingen. Toekomstig onderzoek zal dit moeten waarmaken.

Literatuur

- Barnes, J., Teaching Experience. In: M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1987, 608-612.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia, Educational Relevance of the Study of Expertise, *Interchange*, 1986, 17, 2, 10-19.
- Berliner, D. C., In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 1986, 15, 7, 5-13.
- Berliner, D. C., Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking*. London: Cassell Educational Limited, 1987, 60-83.
- Berliner, D. C. & K. J. Carter, *Differences in Processing Classroom Information by Expert and Novice Teachers*. Paper presented at the Third Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Leuven, 1987.
- Borko, H. & C. Livingston, *Expert and Novice Teachers' Mathematics Instruction: Planning, Teaching and Post-lesson Reflection*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1988.
- Broeckmans, J., *Leren onderwijzen en nabespreken bij oefenlessen*. Unpublished doctoral thesis, Catholic University of Leuven, 1987.
- Bromme, R. & H. Steinbring, *Interactive development of subject matter within instruction in the classroom*. Paper presented at the Fourth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Nottingham, 1988.
- Calderhead, J., *Research into Teachers' and Student Teachers' Cognitions: Exploring the Nature of Classroom Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, 1983.
- Carter, K., D. Sabers, K. Cushing, S. Pinnegar & D. C. Berliner, Processing and using information about students: a study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching & Teacher Education*, 1987, 3, 2, 147-157.

- Chase, W.G. & A.H. Simon, Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 1973, 3, 55-81.
- Chi, M.T.H., P.J. Feltovich & R. Glaser, Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices. *Cognitive Sciences*, 1981, 5, 121-152.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson, Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 1986.
- Clarridge, P.M. & D.C. Berliner, *Lesson planning by experts, novice and postulant teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1988a.
- Clarridge, P.M. & D.C. Berliner, *Perception of student behavior as a function of expertise*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1988b.
- Diamond, P., "Theoretical Positions": a comparison of intending and experienced teachers' constructs. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 1983, 11, 1, 43-53.
- Dunkin, M.J. & B.J. Biddle, *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974.
- Dunn, T.G., C.A. Taylor, S.E. Gillig & M.J. Henning, *Experience, expertise, and teacher planning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, 1987.
- Ericsson, K.A. & H.A. Simon, Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 1980, 87, 3, 215-251.
- Fogarty, J.L., M.C. Wang & R. Creek, A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, 1983, 77, 1, 22-33.
- Frijda, N.H. & J.J. Elshout, Probleemoplossen en denken. In: J.A. Michon, E.G.J. Eijkman & L.F.W. de Klerk (Red.), *Handboek der psychonomie*. Deventer: Van Loghum-Slaterus, 1976, 413-446.
- Griffey, D.C. & L.D. Housner, *Differences between expert and novice teachers' planning decisions, interactions and student engagement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1985.
- Groot, A.D. de, *Thought and choice in chess*. Den Haag: Mouton, 1965.
- Lavely, C., N. Berger, D. Bullock, J. Follman, J. Kromrey & S. Sawilowsky, *Expertise in teaching: expert pedagogues*. Institute for Instructional Research and Practice, University of South Florida, 1986.
- Leinhardt, G., *Maths lessons: a contrast of novice and expert competence*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco, 1986.
- Leinhardt, G. & D.A. Smith, Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 3, 247-271.
- Leinhardt, G. & J.G. Greeno, The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 1986, 78, 2, 79-95.
- Lowyck, J., Het novice-expert perspectief. In: W.J. Nijhof (red.), *Verslag van het AERA-congres 1988 te New Orleans*. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 451-467.
- Peters, J. & D. Beijaard, Onderwijsvoorbereiding door ervaren leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 445-457.
- Peterson, P. & M.A. Comeaux, Teachers' schemata for classroom events: the mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching & Teacher Education*, 1987, 3, 4, 319-331.
- Shulman, L.S., Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 1986.
- Strahan, D.B., How experienced and novice teachers frame their views of instruction: an analysis of semantic ordered trees. *Teaching & Teacher Education*, 1989, 5, 1, 53-67.
- Veenman, S.A.M., Onderzoek van het onderwijzen en de cognitief-structurele ontwikkelingsbenadering. In: R. Halkes & R. Wolbert (red.), *Docent en Methode*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 189-197.
- Wahl, D., Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: M. Hofer (Hg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens*, München: Urban & Schwarzenberg, 1981, 49-77.
- Wiedenbeck, S., Organization of Programming Knowledge of Novices and Experts. *Journal of the American Society for Information Science*, 1986, 37, 5, 294-299.
- Wood, S., Expert system and understanding teacher education. In: J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press, 1988, 115-127.

Curricula vitae

F. Boei (1958) heeft na zijn opleiding tot onderwijzer pedagogiek gestudeerd. Is momenteel verbonden als wetenschappelijk assistent aan de vakgroep Onderwijsstudies aan de Rijksuniversiteit Leiden. Is bezig met een promotie-onderzoek op het gebied van het opleiden van onderwijsgeevenden.

F. K. Kieviet (1933) is als hoogleraar toegepaste pedagogiek i.h.b. didactiek verbonden aan de vakgroep Onderwijsstudies aan de Rijksuniversiteit Leiden. Een van zijn aandachtspunten in onderzoek is de opleiding van onderwijsgeevenden.

Adres: Vakgroep Onderwijs Studies, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB, Leiden.

Manuscript aanvaard 29-6-'89

Summary

Boei, F. & F. K. Kieviet. 'Novices and Experts in education: results of research and implications for teacher education.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 354-367.

In this article research into differences in knowledge structures and mental processes between expert and novice teachers is described and the results are presented. It appears that experts and novices differ on a number of important points. However, to make the results of this line of research relevant for the initial teacher training, it is also concluded that some methodological issues needs to be improved.

Symposium Werkgemeenschap Empirisch Gezinspedagogisch Onderzoek

Binnen het kader van de NWO-Stichting PEDON is een werkgemeenschap gevormd van onderzoekers die empirisch onderzoek verrichten naar het functioneren van de primaire sociale omgeving als opvoedingssituatie. Op 27 oktober 1989 wordt de oprichting van deze werkgemeenschap gevierd met een symposium dat wordt gehouden te Leiden in het gebouw van de Faculteit der Sociale Wetenschappen. Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij Dr. L.W.C. Tavecchio, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden, tel.: 071-273438.

Studiedag Praktijkgericht onderzoek

Het Amsterdams Pedologisch Centrum organiseert op 17 november 1989 een studiedag over praktijkgericht onderzoek. Op deze studiedag zullen onderzoekers hun ervaringen met praktijkgericht onderzoek toelichten en de strategieën die zij hebben ontwikkeld demonstreren. Voor nadere informatie kunt u zich richten tot het Secretariaat van het Orthopedagogisch Instituut, IJsbanaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, tel.: 020-6644331.

14e CESE Conferentie

Van 2 - 7 juli 1990 wordt te Madrid de 14e CESE (Comparative Education Society in Europe) Conferentie gehouden. Het thema van deze conferentie is "Education reforms and innovations facing the 21st century: a comparative approach". Voor verdere informatie kunt u zich wenden tot: Dr. Augustin Velloso, General Secretary Organizing Committee, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, -Senda del Rey, s/n., - 28040 Madrid.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

9e jaargang, nr. 2, 1989

Thema: Vrouwenstudies en pedagogiek

Van studiedag tot themanummer, door L. van Loosbroek

Variaties op een thema, door L. van Loosbroek
Moraal, feminisme en (ortho)pedagogiek, door J. Doornenbal

Opvoeding, sekse en macht, door M. Bolte

Wat leren vrouwen van vrouwen? door M. Michielsens

Geen plaats voor het gendervraagstuk? door B. Rang

Modulering en het afstemmen van onderwijs op arbeid, door W. Veugeliers

Pedagogisch Tijdschrift

14e jaargang, nr. 3, 1989

Geëscaleerde wanordelijke klassesituaties en de verandering daarvan, door Th. Wubbels, H.A. Créton en H.P. Hooymayers

Van optimisme naar pessimisme. Een balans van een kwarteeuw onderzoek naar de relatie onderwijsontwikkeling in de schoot van de vergelijkende pedagogiek, door K. Potemans

Zelf-opvoeding en zorg voor zichzelf, door S.E. Cuypers

Onderwijsvernieuwing onder het ontleedmes, door G. Kelchtermans

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

28e jaargang, nr. 6, 1989

De competentiebelevingsschaal voor Kinderen, door J.W. Veerman

De maatschappelijke positie van oud-lom leerlingen, door H. Drenth en W. Meijnen

Is ons schrift gemaakt voor de rechterhand? door P. Eling en B. Vreede-Chabot

Ontvangen boeken

Berg, R. van den, U. Hameyer & K. Stokking (Eds.), *Dissemination reconsidered the demands of implementation*. Acco/OECD, Leuven/Amersfoort, 1989, f 85,75.

Eldering, L. & J. Klopogge (Eds.), *Different cultures, same school; ethnic minority children in Europe*. Swets & Zeilinger, Lisse, 1989, f 31,50.

Graaff, E. de, *Simulation of initial medical problem-solving* (dissertatie). Uitgeverij Thesis, Amsterdam, 1989, f 35,-.

McCormick, Chr.B., G.E. Miller & M. Pressley (Eds.) *Cognitive strategy research: from basic research to educational applications*. Springer Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1989, DM. 98,-

Woordidentificatie bij leeszwakke kinderen*

E. M. H. ASSINK

*Vakgroep Psychonomie, Rijksuniversiteit
Utrecht*

Samenvatting

Het hier beschreven onderzoek was gericht op het aantonen van verschillen in de wijze waarop normale en zwakke lezers tijdens het 'natuurlijke leesproces' woorden identificeren. Dit werd gerealiseerd door te kijken naar de gevoeligheid van ppn. voor manipulatie van orthografische informatie tijdens het leesproces. De ppn. moesten zinnen, waarin op sommige plaatsen opzettelijk woorden met misspellingen waren aangebracht, semantisch beoordelen. Onmiddellijk na voltooiing van deze taak kregen de ppn. het zojuist gelezen zinnenmateriaal nogmaals voorgelegd, maar nu in een orthografisch correcte vorm. Ppn. moesten de woorden aangeven die tijdens de leestaak in een afwijkende schrijfwijze waren aangeboden, en zij moesten daarbij tevens de afwijkende letter(s) identificeren. Beide groepen ppn. produceerden verschillende patronen met identificatiescores, afhankelijk van de door hen gehanteerde identificatiestrategie. In de discussie worden suggesties voor vervolgonderzoek aangegeven.

1 Inleiding

In recent onderzoek naar de oorzaak van lees- en spellingproblemen wordt veel aandacht besteed aan de vraag naar individuele verschillen in leesstrategie. Moderne theorieën over het lezen zoals het interactief-compensatorische model van Stanovich (1980), benadrukken daarbij dat goede en slechte lezers – in afwijking van wat een tijdlang werd aangenomen – niet zozeer van elkaar verschillen in hun mo-

gelijkheden tot het gebruik van context, maar in hun vermogen tot snelle, geautomatiseerde woordherkenning. Door deze handicap zouden zwakke lezers permanent in het nadeel zijn bij het extraheren van betekenis uit tekst, waardoor zij dus voortdurend te kampen zouden hebben met een capaciteitsprobleem.

In verband hiermee zijn onderzoekers geïnteresseerd in de vraag in welk opzicht mensen onderling verschillen in hun mogelijkheden om tijdens het leesproces gebruik te maken van de orthografische informatie die ligt opgesloten in de gedrukte of geschreven tekst. Hierbij moet bijvoorbeeld worden gedacht aan individuele verschillen in het gebruik van klank-letter relaties en aan het gebruik van woordspecifieke associaties bij het identificeren van letterreeksen als bestaande woorden (Baron, Treiman, Wilf & Kellman, 1980; Bryant & Bradley, 1983; Treiman & Hirsh-Pasek, 1985).

Het onderzoek dat ik hier zal presenteren¹ sluit aan bij deze benaderingswijze van de leesproblematiek. Het werd opgezet om strategieverschillen tussen normale en zwakke lezers bij het identificeren van woorden tijdens het uitvoeren van een 'normale' leestaak zichtbaar te maken. Onder 'normaal lezen' versta ik hier leesgedrag met als primair oogmerk tekstbegrip.

In de onderzoeksliteratuur is er weinig discussie over de vraag welke basisstrategieën de lezer ten dienste staan bij het identificeren van woorden in gedrukte of geschreven teksten. Meestal wordt onderscheid gemaakt tussen de fonologische en de visueel-orthografische strategie. De *visueel-orthografische* of woordbeeldstrategie is het rechtstreeks vergelijken van het gedrukte of geschreven woord (opgevat als een geordende reeks van 'karakters' of lettertekens) met een representatie van de geschreven vorm in het mentale lexicon van de lezer. De meer primitieve *fonologische strategie* daarentegen is indirect en sequentieel van aard. Lezen is in deze fase van de ontwikkeling nog een decodeerproces op grafeem/foneemniveau. Woorden worden nog letterlijk 'ontcijferd' via het stapsgewijs, grafeem na grafeem, leggen van de betreffende teken-

* Hierbij dank ik M. Evers en I. Stegeman voor hun assistentie bij het verzamelen en het analyseren van de data. Directies en personeel van de Martijnschool en de St. Jacobusschool te Utrecht dank ik voor hun medewerking aan de uitvoering van het experiment.

klank relaties¹ (Baron, 1977; Vellutino & Scanlon, 1982).

Uit recent onderzoek blijkt dat beginnende lezers al verrassend snel overstappen van een overwegend gebruik van de fonologische strategie naar een overwegend gebruik van de visueel-orthografische strategie (Reitsma, 1983). Uiteraard betreft het hier niet een 'alles-of-niets' omslagpunt in de ontwikkeling. Het is eerder zo dat jonge kinderen al vrij snel de woordbeeldstrategie gaan gebruiken teneinde vlot en boeiend te kunnen gaan lezen, waarbij zij de fonologische strategie achter de hand houden voor 'noodgevallen'. Bij dat laatste moet met name worden gedacht aan confrontaties met nog onbekende woorden tijdens het leesproces.

Het idee van een 'alles-of-niets' omslagpunt van de fonologische naar de woordbeeldstrategie moet dus als een te naïeve voorstelling van zaken van de hand worden gewezen. Behalve deze misvatting over de ontwikkeling van het leesproces vindt men in de onderzoeksliteratuur ook nog een tweede, meer impliciete, opvatting waarbij vraagtekens kunnen worden gezet. Dat is de veronderstelling dat het functioneren van de woordbeeldstrategie automatisch holistisch van aard zou zijn. Volgens deze opvatting zouden woordbeelden dus moeten worden gezien als een soort dia's of plaatjes, die naar believen door de gebruiker uit het geheugen kunnen worden opgeroepen om te worden 'afgelezen'. Het voorgaande betekent niet dat ik de visuele aard van de woordbeeldstrategie hier zou willen bestrijden. Het punt waar het om gaat is dat ook de woordbeeldstrategie op zich waarschijnlijk niet volgens een 'alles-of-niets' principe functioneert. Dat impliceert weer de in het begin al kort genoemde hypothese dat mensen tijdens het lezen op verschillende wijzen gebruik zouden kunnen maken van de orthografische informatie die ligt opgesloten in de door hen mentaal opgeslagen representaties of woordbeelden. Een dergelijke opvatting over het functioneren van de visueel-orthografische strategie heeft minstens twee aantrekkelijke kanten. Op de eerste plaats geeft het een dynamische – en daardoor meer realistische – kijk op het verloop van het leesproces, en ten tweede biedt een dergelijke opvatting in principe de mogelijkheid voor het doen van meer genuanceerde uitspraken over het ontstaan van leesproblemen en de onder-

liggende mechanismen die daarbij een rol spelen. Daarom werd deze opvatting gekozen als basis voor het hierna weergegeven onderzoek.

De fonologische en de visueel-orthografische strategie moeten worden opgevat als de twee basismechanismen die de lezer ten dienste staan bij het identificeren van woorden in een tekst. Dat betekent echter niet dat bij het lezen geen gebruik zou kunnen worden gemaakt van andere, aanvullende soorten informatie. Zoals dit het geval is bij de meeste talen die gebruik maken van een alfabetisch schrift, bevat een geschreven Nederlandse tekst grafemische, syntactische, morfemische, semantische en etymologische informatie.

Alvorens in te gaan op de details van het experiment moet eerst de vraag worden beantwoord van welke soorten orthografische informatie een lezer met Nederlands als moedertaal zoal tijdens het lezen gebruik zou kunnen maken. De orthografie van het Nederlands kan worden gezien als een systeem, dat wordt geschraagd door drie peilers, te weten de principes van de fonologie, de morfologie en de etymologie. Het *fonologisch principe* is het meest fundamenteel en karakteriseert de Nederlandse spelling als een in essentie alfabetisch systeem. Het is echter wel zo dat de principes van de morfologie en de etymologie – indien van toepassing – met voorrang moeten worden toegepast. Dit heeft dan uiteraard tot gevolg dat in die gevallen het fonologisch principe wordt geschonden.

Het *morfologisch principe* vereist uniformiteit in de schrijfwijze van stam- en flexiemorfen. Een woord als *paard* wordt daarom met een eind *-d* geschreven vanwege de meervoudsvorm *paarden*; de slot *-t* van *staart* wordt op eenzelfde wijze gemotiveerd. In het geval van *paard* doorkruist dus de slot *-d* het fonologisch principe.

Het *etymologisch principe* vereist dat verschillende lettercoderingen met identieke klankwaarde moeten worden gebruikt ter aanduiding van uitspraakverschillen die aanwezig waren in een vroegere ontwikkelingsfase van het Nederlands. Zo kennen wij bijvoorbeeld het onderscheid *au/ou* (blauw/zout), *ei/ij* (reik/rijk) en *g/ch* (lag/lach). Psychologisch interessant bij dit soort etymologisch gefundeerde schrijfwijzen is dat het hier gaat om orthografische coderingsvormen die niet kunnen worden gevat in een synchroon

grammaticaal regelsysteem. Dit betekent dat de hedendaagse gebruiker van het geschreven Nederlands geen andere keus heeft dan het memoriseren van deze woordspecifieke lettercoderingen (Van Heuven, 1980).

De hoofdvraag van het onderzoek luidde nu of normale en zwakke lezers in verschillende mate gevoelig zijn voor manipulatie of schending van de zojuist beschreven orthografische principes. Diverse publikaties bieden aanknopingspunten voor een dergelijke hypothese (Frith, 1985; Young-Loveridge, 1985; Van Rijnsoever, 1988; Wolford & Fowler, 1984). Het gemeenschappelijke element in deze publikaties is dat het ontstaan van leesproblemen wordt verklaard door te veronderstellen dat er tekortkomingen zijn in de wijze waarop zwakke lezers tekst op inadequate wijze percipiëren en verwerken. Men denkt daarbij met name aan de mogelijkheid dat zwakke lezers op een inadequate wijze munt slaan uit in de tekst gecodeerde informatie. De algemene vraag van dit onderzoek is nu of voor een dergelijke hypothese empirische ondersteuning kan worden verkregen bij proefpersonen met Nederlands als moedertaal, gebruik makend van een duidelijk van het Engels onderscheiden orthografisch systeem. Om deze vraag te beantwoorden werden normale en zwakke lezers geconfronteerd met een leestaak waarbij de aandacht primair was gericht op tekstbegrip. Tijdens deze leestaak werden de proefpersonen op opvallende wijze in aanraking gebracht met diverse typen orthografische schendingen. De interessante vraag was nu in hoeverre de afwijkingen in de geschreven vormen in verschillende mate waren waargenomen door de beide groepen proefpersonen. Zouden zwakke lezers inderdaad zoals verwacht – als gevolg van hun minder hechte mentaal opgeslagen visuele representaties – ongevoeliger blijken te zijn voor het identificeren van bepaalde aangeboden orthografische schendingen? Interessant daarbij was vooral de vraag hoe een mogelijk verschil in woordbeeldgevoeligheid in verband zou staan met de diverse typen orthografische schendingen; dit laatste uiteraard mede in relatie tot de plaats van de schending in het woord.

2 Methode

2.1 Proefpersonen

Zeven en twintig zwakke lezers, afkomstig uit het speciaal onderwijs, (LOM-leerlingen, gemiddelde kalenderleeftijd: 13;0 jaar) werden op grond van hun score op een standaard test voor technische leesvaardigheid (Brus & Voeten, 1972) gematched met 27 normale lezers (gemiddelde leeftijd: 10;4 jaar). De gemiddelde Brusscore bedroeg 65.7, met een standaardafwijking van 14.0 en minimum- en maximumscores van resp. 33 en 92. Beide groepen hadden met dezelfde methode leesonderwijs gehad. De groepen verschilden alleen in de bestede hoeveelheid tijd om het gegeven leesniveau te bereiken. De zwakke lezers waren door de leerkrachten op hun specifieke leesproblemen geselecteerd. Deze ppn. waren uitsluitend vanwege hun leesproblemen op deze school geplaatst.

2.2 Experimenteermateriaal

In het experiment werd gebruik gemaakt van samengestelde woorden (composita), van het type 'schoolbord'. In deze samenstellingen² waren diverse typen misspellingen aangebracht. De afwijkend geschreven woorden werden gepresenteerd in een incidentele leer- taak. Vijf typen misspellingen, karakteristiek voor de belangrijkste schendingen van de basisprincipes van de Nederlandse orthografie, werden orthogonaal gecombineerd met de factor plaats of, beter gezegd, *positie* in het woord. Tabel 1 geeft een overzicht van alle gebruikte typen. De samenstellingen werden steeds in zinscontexten gepresenteerd.

2.3 Procedure

De proefpersonen kregen de opdracht de zinnen zorgvuldig te lezen. Hun taak was de zinsinhoud te beoordelen. Dit geschiedde door achter elke zin twee woorden te presenteren. Eén van deze twee woorden hing qua betekenis altijd nauw samen met de semantische inhoud van de zin; het andere woord had daarmee weinig of geen enkel verband. De proefpersonen moesten het semantisch verwante woord onderstrepen. De instructie was gericht op het correct uitvoeren van deze semantische evaluatietask. Zij bevatte slechts een terloopse opmerking over de irrelevantie van eventueel voorkomende afwijkende

Tabel 1 Typen misspellingen gebruikt in het experiment

TYPE ORTHOGRAFISCHE SCHENDING				
Etymologie au-code	Etymologie ou-code	Morfologie -d code	Morfologie -t code	Fonologie -t code
In het 1e element:				
blouwdruk	zautmijn	hoofstuk	kunstschilder	plaatsbewijs
In het 2e element:				
roomsous	oerwaud	tafelkleet	wegenkaart	steenrods

schrijfwijzen. Voorbeeldzinnen met de gebruikte typen misspellingen zijn gegeven in bijlage A. Het is van belang hier op te merken dat de hierboven beschreven procedure in hoge mate het 'natuurlijke leesproces' benadert. De volgorde van aanbidding van de zinnen was tegengebalanceerd, om volgorde-effecten te voorkomen. Bijlage B geeft de volledige lijst met gebruikte samenstellingen. Direct na de semantische beoordelingstaak volgde de eigenlijke test. Nadat het gelezen materiaal was ingenomen kregen de proefpersonen nogmaals het zinnenmateriaal aangeboden, maar nu orthografisch correct. Hun werd gevraagd de woorden op te sporen die in de voorafgaande sessie onjuist waren geschreven. Tevens werd gevraagd daarbij de betreffende afwijkende letter(s) aan te geven. In aansluiting op deze identificatietest kregen de proefpersonen een spellingtest met vergelijkbare probleemgevallen en een foneemsegmentatietest. Deze aanvullende tests werden afgenomen om na te kunnen gaan of eventuele effecten mede verklaard zouden kunnen worden door aanwezige verschillen in spelvaar-

digheid en/of vaardigheid in foneemsegmentatie.

2.4 Scoring

Uit het in Tabel 1 gepresenteerde schema blijkt dat er in totaal 10 typen misspellingen werden gebruikt. Ieder type (of: cel in het design) was door 5 zinnen vertegenwoordigd, aangevuld met 3 controle-items. De volledige set zinnen bestond dus uit $10 \times 5 = 50$ zinnen met een incorrect geschreven samenstelling en $10 \times 3 = 30$ zinnen met vergelijkbare, correcte items. Als identificatiescore werd genomen het aantal correct gemarkeerde misspellingen ('hits'), verminderd met het aantal 'false alarms' op de controle-items. Teneinde hits en false alarms een gelijk gewicht te geven werden hits met 1 en false alarms met 1.67 gescoord.

3 Resultaten

Uit de resultaten bleek dat beide groepen proefpersonen een duidelijk verschillend identificatiepatroon te zien gaven, hetgeen wijst in

Tabel 2 Gemiddelde percentages correcte identificaties, gecorrigeerd voor false alarms op de controle items

TYPE ORTHOGRAFISCHE SCHENDING				
Etymologie au-code	Etymologie ou-code	Morfologie -d code	Morfologie -t code	Fonologie -t code
In het 1e element:				
Z: 55.7	Z: 49.1	Z: 47.5	Z: 49.9	Z: 49.9
N: 50.2	N: 52.8	N: 55.0	N: 51.5	N: 52.8
In het 2e element:				
Z: 51.9	Z: 54.1	Z: 55.4	Z: 55.1	Z: 50.5
N: 51.6	N: 52.2	N: 51.6	N: 46.2	N: 49.0

Opm.: N = normale lezers; Z = zwakke lezers

de richting van verschillen in leesstrategie. De verkregen identificatiescores staan weergegeven in Tabel 2.

Een covariantie-analyse voor herhaalde metingen met Type, Groep en Positie als factoren, en met Spelling en Segmentatievaardigheid als covariaten, gaf geen hoofdeffect te zien, maar wel significante 1e en 2e orde interacties. De 1e orde interactie, $F(1,52) = 6.02$, $p = .017$, was een Groep \times Positie effect. Normale lezers bleken beter te zijn bij het identificeren van schendingen in het eerste lid van de samenstelling, terwijl zwakke lezers beter bleken te zijn in het detecteren van afwijkingen in het laatste element. Vooruitlopend op de hierna volgende discussie wordt hier al vast opgemerkt dat dit effect in samenhang met het hierna beschreven 2e orde effect moet worden beschouwd. Deze hogere orde interactie, $F(4,208) = 2.45$, $p < .05$, liet zien dat dit differentieel identificatiepatroon met name geldt voor schendingen van het morfologisch principe. Er was geen aantoonbaar effect van de beide covariaten Spelling en Segmentatievaardigheid.

4 Discussie

Oppervlakkig gezien suggeren de totaalscores van de beide groepen proefpersonen dat normale en zwakke lezers, na verscheidene jaren van onderwijs, niet van elkaar verschillen als het gaat om het detecteren van afwijkende schrijfwijzen in een leestaak waarin de aandacht primair is gericht op tekstbegrip. Bij nadere analyse blijkt echter dat zij wel degelijk van elkaar verschillen in de strategieën op grond waarvan zij tot hun totaalprestatie zijn gekomen. De verschillen in de scorepatronen laten zien dat normale en zwakke lezers in een 'normale leessituatie' – waarin de aandacht in hoofdzaak is gericht op semantische verwerking – verschillende identificatie-strategieën hanteren. Normale lezers inspecteren de lettertekens van een lang woord van links naar rechts tot aan het punt waar de aanwezige onzekerheid over mogelijke interpretaties is verdwenen, om vervolgens de rest van het woord als redundant over te slaan (Strange, 1979; Vellutino & Scanlon, 1982). Zwakke lezers daarentegen gebruiken waarschijnlijk een minder economische en minder geautomatiseerde strategie. Zij lezen nog meer volgens

een onverkorte letter-klank strategie, hetgeen verklaart waarom zij beter presteren als het gaat om het identificeren van schendingen in het achterste deel van het tweede lid van de samenstellingen. Het gevonden 2e orde interactie-effect maakt duidelijk dat dit vooral het geval is bij morfologie-schendingen, omdat immers juist in dat geval de schending uiterst rechts in het woord was gelokaliseerd. De gevonden 1e orde interactie kan theoretisch gezien moeilijk als een op zichzelf staand effect worden geïnterpreteerd. Dit effect kan het best worden opgevat als een contrast, een achtergrond waartegen de theoretisch informatieve hogere orde interactie zich kan aftekenen.

De gevonden resultaten laten zich goed inpassen in recente theorieën van het leesproces, zoals het interactief-compensatorische model van Stanovich (1980). Uit recent onderzoek blijkt steeds duidelijker dat snelle, geautomatiseerde woordherkenning een essentiële rol speelt bij de ontwikkeling van de leesvaardigheid (Kusters, 1987). Ook uit de resultaten van het hier gepresenteerde onderzoek blijkt dat slechte lezers, ook na jaren van leesonderwijs, zich onderscheiden door het hanteren van een meer primitieve, nog niet volledig geautomatiseerde woordidentificatie tijdens het lezen met het oog op tekstbegrip.

Er zal zeker aanvullend onderzoek moeten worden opgezet om de gevonden resultaten te verifiëren. Daarbij zal ook aandacht moeten worden besteed aan het idee dat goede en zwakke lezers wel eens in verschillende mate kunnen profiteren van redundanties die liggen opgesloten in ons orthografische systeem. Een tweede punt van belang voor vervolgonderzoek is verder de meetprocedure. In het huidige experiment werd van het lange-termijn geheugen van de proefpersonen een behoorlijke prestatie gevergd. Dit gebeurde onder de aanname dat juist dit aspect van het geheugen een belangrijke, om niet te zeggen cruciale, rol speelt bij het aanroepen en hanteren van de mentale representaties van woorden. Dat ondanks de 'barre' experimentele omstandigheden toch de hierboven beschreven effecten werden gevonden zegt wellicht iets over de robuustheid en de repliceerbaarheid van de resultaten. Of dit inderdaad het geval is zal uit vervolgonderzoek moeten blijken. Het hier gepresenteerde experiment is op de eerste plaats bedoeld als discussiemateriaal bij verder onderzoek naar het ontstaan en de achtergrond

van leesproblemen. De interessante vraag is daarbij of soortgelijke effecten ook, en misschien zelfs in nog sterkere mate, zullen worden gevonden indien er meer 'on task' wordt gemeten, bijvoorbeeld met behulp van een eye view monitor en met het registreren van reactietijden.

Noten

1. In de didactische literatuur wordt deze strategie ook wel met de term 'spellend lezen' aangeduid.
2. Zoals ook uit bijlage B blijkt, bestond het materiaal vrijwel uitsluitend uit substantiva.

Literatuur

- Baron, J., Mechanisms for pronouncing printed words: Use and acquisition. In: D. LaBerge & S.J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Baron, J., R. Treiman, J.F. Wilf & P. Kellman, Spelling and reading by rules. In: U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*. London, etc.: Academic Press, 1980.
- Brus, B.Th. & M. Voeten, *Eén minuut test*. Nijmegen: Berkhout, 1972.
- Bryant, P.E. & L. Bradley, Psychological strategies and the development of reading and writing. In: M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language*. New York, etc.: Wiley, 1983.
- Frith, U., Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- Heuven, V. van, Aspects of Dutch orthography and reading. In: J.F. Kavanagh & R.L. Venezky (Eds.), *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- Kusters, E.D.M., *Self-corrections in oral reading* (dissertatie). Tilburg, 1987.
- Morrison, F.J. & F.R. Manis, Cognitive Processes and Reading Disability: A Critique and Proposal. In: C.J. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *Verbal Processes in Children: Progress in Cogniti-*

ve Development Research. New York, etc.: Springer, 1982.

- Reitsma, P., Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1983, 36, 321-339.
- Rijnsouwer, R. van, *Spelling en leren lezen* (dissertatie). Nijmegen, 1988.
- Shankweiler, D. & I. Liberman, Misreading: a search for causes. In: J.F. Kavanagh & J.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1972.
- Stanovich, K., Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, 16, 32-71.
- Strange, M., The effect of orthographic anomalies upon reading behavior. *Journal of reading behavior*, 1979, 11, 153-161.
- Treiman, R. & K. Hirsh-Pasek, Are there qualitative differences in Reading Behavior between Dyslexics and Normal Readers? *Memory & Cognition*, 1985, 13(4), 357-364.
- Vellutino, F.R. & D.M. Scanlon, Verbal Processing in Poor and Normal readers. In: C.J. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *Verbal Processes in Children: Progress in Cognitive Development Research*. New York, etc.: Springer, 1982.
- Wolford, G. & C.A. Fowler, Differential use of partial information by good and poor readers. *Developmental Review*, 1984, 4, 16-35.
- Young-Loveridge, J.M., Use of orthographic structure and reading ability: What relationship? *Journal of Experimental Child Psychology*, 1985, 40, 439-449.

Curriculum vitae

E.M.H. Assink (1944) studeerde psychologische funktieeler te Utrecht en promoveerde aldaar in 1983 op "Leerproces bij het spellen". Hij is als medewerker verbonden aan de vakgroep Psychonomie van de Rijksuniversiteit te Utrecht. Zijn onderzoeksbijdragen liggen vooral op het terrein van het leren hanteren van geschreven taal, inclusief de stoornissen die zich hierbij kunnen voordoen.

Adres: Vakgroep Psychonomie Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

Manuscript aanvaard 6-3-'89

Summary

Assink, E. M. H. 'Word identification strategies in poor readers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 369-376.

The present study aims to demonstrate differences in word identification strategies between normal and poor readers by assessing differential sensitivity to manipulation of orthographic information in a task-setting focussed on reading for meaning. Immediately following a reading-for-meaning task, containing sentences with several types of misspellings, the participating Ss. were presented the same sentence material once again, but this time in an orthographically correct format. The Ss. were asked to identify the words that had previously been presented with misspellings, and they were asked to locate the misspelled element(s) in these words. The two groups of Ss. showed clearly distinct patterns of identification scores, indicating differences in word identification strategies. In the discussion the results are confronted with current theoretical views of the reading process and suggestions for additional research are presented.

Bijlage A

Voorbeeldzinnen uit de semantische beoordelingstaak.

Opmerking: Afwijkende schrijfwijzen in onderstaande zinnen gemarkeerd. Deze markeringen ontbraken uiteraard tijdens het experiment.

De zangeres wachtte ongeduldig in de kleetkamer. (lucifer / microfoon)

De achtergront van het schilderij is lichtgroen. (steen / penseel)

Na het diner schonk de gasdheer de drankjes in. (wijn / deur)

Zuurkool met spek is typisch Hollandse winterkosd. (boerenkool / zon)

Moeder liet de souskom in stukken vallen. (jus / trap)

De hemel zag er grijsblouw uit. (regen / kam)

De bruid zag er in haar trauwjapon schitterend uit. (huwelijk / rivier)

Jane en Tarzan wonen in het oerwaud. (aap / flat)

Reflectoren zijn nu in elke fiedswinkel te krijgen. (rijwiel / pet)

De agent vroeg mijn adres en woonplaads. (bekeuring / sigaret)

Bijlage B

Lijst van samenstellingen gebruikt in de woordbeeldgevoeligheidstest.

Items met (C) zijn controle items. Achter elk item volgt het percentage goede oplossingen bij de zwakke lezers. Daarachter volgt tussen haakjes de overeenkomstige score bij de normale lezers.

Etymologie, au-code, 1e element

klouwzeer	48 (56)
pouzebel	33 (59)
souskom	59 (63)
klouwhamer	33 (52)
blouwdruk	30 (52)
autopech (C)	74 (48)
dauwvocht (C)	48 (19)
pauweveer (C)	59 (33)

Etymologie, ou-code, 1e element

waudreus	26 (44)
tauwtrekker	26 (41)
zautmijn	37 (41)
bauwvakker	30 (44)
trauwjapon	26 (67)
koudbloedig (C)	63 (44)
foutdruk (C)	63 (48)
kousenband (C)	52 (41)

Morfologie, -d code, 1e element

kleetkamer	22 (41)
nootverband	19 (26)
grontwater	07 (22)
hoofstuk	04 (11)
tantarts	15 (26)
boordmaat (C)	63 (52)
brandweer (C)	70 (52)
handwerk (C)	67 (70)

Morfologie, -t code, 1e element

kunstschilder	11 (37)
soordnaam	11 (22)
kosdbaar	04 (15)
gasdheer	11 (19)
kaardlezer	04 (04)
kastdeur (C)	74 (44)
taartvorm (C)	81 (67)
feestneus (C)	70 (63)

Fonologie, -t code, 1e element

fiedswinkel	15 (11)
poedslap	07 (15)
erdsader	04 (11)
koedshuis	04 (22)
plaatdsbewijs	11 (07)
rotpunt (C)	74 (48)
schaatswedstrijd (C)	74 (44)
spitskool (C)	59 (52)

Etymologie, au-code, 2e element

berek <u>louw</u>	44 (67)
rooms <u>sous</u>	37 (52)
grijs <u>blouw</u>	33 (56)
ochtend <u>pouze</u>	41 (59)
vogel <u>klouw</u>	44 (56)
vracht <u>auto</u> (C)	63 (56)
ochtend <u>dauw</u> (C)	26 (22)
konings <u>pauw</u> (C)	41 (22)

Etymologie, ou-code, 2e element

oer <u>waud</u>	22 (52)
spring <u>tauw</u>	33 (33)
onder <u>trauw</u>	41 (56)
maag <u>zaut</u>	41 (33)
wegen <u>bauw</u>	26 (41)
tik <u>fout</u> (C)	63 (41)
ijs <u>koud</u> (C)	63 (48)
kletsk <u>ous</u> (C)	52 (33)

Morfologie, -d code, 2e element

achter <u>gront</u>	19 (22)
adem <u>noot</u>	11 (41)
water <u>hoofd</u>	26 (37)
snij <u>tant</u>	26 (19)
tafel <u>kleet</u>	19 (22)
rechter <u>hand</u> (C)	74 (67)
stuur <u>boord</u> (C)	74 (37)
bos <u>brand</u> (C)	81 (52)

Morfologie, -t code, 2e element

wegen <u>kaart</u>	19 (04)
toverkun <u>sd</u>	22 (22)
winter <u>kosd</u>	11 (15)
dierso <u>ord</u>	04 (00)
zomerga <u>sd</u>	15 (15)
verjaardags <u>feest</u> (C)	81 (70)
ijsta <u>art</u> (C)	85 (59)
legka <u>st</u> (C)	70 (59)

Fonologie, -t code, 2e element

race <u>fieds</u>	15 (04)
smeer <u>poeds</u>	04 (07)
woon <u>plaads</u>	07 (11)
rijko <u>eds</u>	07 (19)
ijzer <u>erds</u>	07 (19)
torens <u>pits</u> (C)	81 (85)
kunstscha <u>ats</u> (C)	85 (59)
steenro <u>ts</u> (C)	63 (56)

Agressie, prosociaal gedrag en televisiekijken in zes landen longitudinaal onderzocht*

M. KUTTSCHREUTER, O. WIEGMAN**
Universiteit Twente

B. BAARDA
Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In een internationaal, longitudinaal onderzoek werd nagegaan in hoeverre het kijken naar geweld en naar prosociaal gedrag op de televisie van invloed was op agressief en prosociaal gedrag. Er werd een significant positief verband tussen het kijken naar geweld en agressie gevonden. Dit verband verdween echter grotendeels toen er gecorrigeerd werd voor het agressieniveau op het eerste meetmoment en intelligentie. Er was weinig steun voor de op basis van de sociale leertheorie gestelde hypothese dat het kijken naar geweld op televisie leidt tot agressief gedrag. Wat betreft prosociaal gedrag werd geen positieve relatie gevonden tussen het gedrag en het kijken naar de televisie. De verklaring voor het feit dat de gestelde hypothesen niet bevestigd werden, wordt gezocht in de beperkingen van het gebruikte instrumentarium en onderzoeksdesign.

Op basis van zijn eerdere werk (Eron, Walder, Lefkowitz, 1971; Lefkowitz, Eron, Walder & Huesmann, 1977) initieerde Eron in 1978 een internationaal project. Het idee achter dit cross-nationale onderzoek, waarin Nederland, de U.S.A., Polen, Israël, Finland en Australië participeerden, was om op identieke wijze over een periode van drie jaar na te gaan in hoeverre het agressieve gedrag van kinderen beïnvloed werd door het geweld op de televi-

sie. Gezien het feit dat wij ons al met agressief en prosociaal gedrag hadden beziggehouden, hebben wij ons onderzoek niet beperkt tot agressief gedrag, maar ook prosociaal gedrag onderzocht. In dit artikel willen we ons onderzoek (Wiegman, Kuttschreuter & Baarda, 1986) vergelijken met dat uit de andere landen (Huesmann & Eron, 1986).

1 Theoretische achtergrond

Het onderzoek was gebaseerd op de sociale leertheorie van Bandura, die de massamedia als een bron van agressief gedrag ziet. Blootstelling aan geweld op de televisie zou vier verschillende effecten kunnen hebben (Bandura, 1986). Ten eerste worden hierdoor agressieve handelwijzen aangeleerd. De televisie vertoont veel agressieve modellen, die een bron van inspiratie kunnen vormen. Ten tweede zou het de remmende invloed verminderen, die er vanuit de maatschappij en de sociale omgeving op agressie bestaat. Ten derde kan de blootstelling aan geweld op de televisie er toe leiden dat kijkers aan geweld gewend raken, er ongevoelig voor worden en onverschillig worden voor het lijden van anderen. Ten vierde beïnvloedt het het beeld van de realiteit dat het individu erop nahoudt. In het dagelijks leven komen individuen slechts met een beperkt deel van het wereldgebeuren in aanraking. De televisie biedt een breed scala aan indrukken, waarmee het individu zelf weinig ervaring heeft. Omdat de televisiewereld in Nederland en in de U.S.A. (Wiegman, Vries & Gutteling, 1978; Gerbner & Gross, 1976) vaak door gewelddadige personen bevolkt wordt, kan dit de werkelijkheidsperceptie beïnvloeden; men krijgt een negatiever en gewelddadiger wereldbeeld.

Er is veel onderzoek verricht ter bestudering van de relatie tussen het kijken naar de televisie en agressief gedrag, vooral bij jongere kijkers. In de regel worden in correlatieve onderzoek significante correlaties gevonden, variërend van .10 tot .20 (Freedman, 1984).

* Voor dit onderzoek zijn subsidies verkregen van S.V.O., Z.W.O. en het Ministerie van Justitie.

** Wij zijn de kinderen, ouders en leerkrachten erkentelijk voor hun medewerking. Aan het onderzoek is tevens meegewerkt door G. Jansen, J. van der Wolde, C. Jansen, H. van Spijker en T. van de Maas.

Uit veldexperimenteel onderzoek blijkt dat er een tendens bestaat dat kijkers die naar geweldadige programma's kijken, gewoonlijk meer agressie vertonen dan degenen die naar neutrale programma's kijken (Eysenck & Nias, 1978). Het zeer vele laboratoriumonderzoek (Comstock, 1980; Wiegman & Kutt-schreuter, 1988) maakt ook duidelijk dat er over het algemeen weinig twijfel over is dat het kijken naar geweld leidt tot een toename van agressie.

Agressie wordt vaak beperkt tot fysieke daden (Huesmann & Eron, 1986). Verbale agressie valt echter ook onder onze definitie van agressie: een daad waarbij iemand een ander of anderen benadeelt of kwetst, terwijl die eerste persoon van tevoren zou moeten weten dat zijn gedrag negatieve gevolgen voor de ander(en) heeft (Wiegman, Seydel & Baarda, 1982). Analoog aan deze definitie definiëren wij prosociaal gedrag als een daad waarbij iemand een ander of anderen bevoordeelt of steunt, terwijl die eerste persoon van tevoren zou moeten weten dat zijn gedrag positieve gevolgen voor de ander(en) heeft (Wiegman e.a., 1986).

Vergeleken met agressie staat het onderzoek naar prosociaal gedrag nog in de kinderschoenen. In correlatieel onderzoek vonden Sprafkin en Rubinstein (1979) dat kinderen die zeer prosociale programma's prefereerden, de neiging hadden om zich op school ook op een prosociale manier te gedragen. Afgezien hiervan werd er geen significante correlatie gevonden tussen de blootstelling aan prosociale programma's en prosociaal gedrag, noch tussen de blootstelling aan agressieve televisiebeelden en prosociaal gedrag. Stein en Friedrich (1972) vonden in een veldexperimenteel onderzoek dat televisieprogramma's tijdelijk enig effect hadden op het agressieve en prosociale gedrag van de kinderen. Zwakke effecten werden ook door anderen gevonden (Moriarty & McCabe, 1977; Ahammer & Murray, 1979). Uit de beschikbare resultaten van laboratoriumonderzoek naar prosociaal gedrag bij kinderen (bijv. Bryan & Test, 1967; Sprafkin, Liebert & Poulos, 1975; Wiegman, 1975) kan men concluderen dat ook op grond van dit type onderzoek positieve effecten zijn aangetoond (Rushton, 1982).

Er kan een groot aantal factoren genoemd worden, die van invloed zijn op het effect van televisiekijken op agressief gedrag, zoals leef-

tijd, sekse, fantasiegebruik, intelligentie, schoolprestaties en realiteitswaarde (Huesmann & Eron, 1986). Het internationale onderzoek concentreerde zich mede op deze factoren.

2 Methode

2.1 Opzet, respondenten en procedure

Opzet, selectie van respondenten, procedure en instrumenten lagen al min of meer vast. Er is een longitudinaal onderzoek verricht over een periode van drie jaar met twee cohorten die elkaar overlappen. Kinderen uit stedelijke gebieden, namelijk Rotterdam, Amersfoort en Nicuwegein, namen daar aan deel. In het eerste jaar deden 243 tweede- en 223 vierdeklassers van de (toen nog) lagere school mee. In totaal betreft het 466 kinderen. De meeste ouders gaven gaarne hun medewerking en ook bij de kinderen was er geen sprake van enige aarzeling. De kinderen zaten een klas hoger dan in de andere landen, omdat de vragenlijsten voor eerste-klassers te ingewikkeld bleken. De kinderen in Polen en Finland waren echter ook ouder, nl. circa 9 maanden.

De steekproefomvang in de overige landen is voor de USA 748, voor Polen 237, voor Israël 186, voor Finland 221 en voor Australië 291.

Er vond ook een interview plaats met de moeder. Aangezien de meeste instrumenten die in dit interview zijn gebruikt tot onze teleurstelling een geringe betrouwbaarheid bleken te hebben en de paar resterende matig betrouwbare instrumenten geen enkele mediërende rol bleken te spelen worden zij hier niet besproken (zie Wiegman e.a. 1986).

2.2 Het kinderinterview

De meetinstrumenten die in een vooronderzoek een te geringe interne consistentie bleken te hebben ($\alpha \leq .50$), zijn uit het onderzoek verwijderd. De meeste werden later door de andere participanten eveneens verwijderd. In Tabel I staan de interne consistentie en de test-hertestbetrouwbaarheid vermeld.

Agressie: Zoals in veel ander onderzoek (Feshbach & Singer, 1971; Lefkowitz e.a., 1977; Olweus, 1979) is een peer-rating-techniek gebruikt. Aan de kinderen werd een lijst met agressieve gedragingen voorgelegd en gevraagd de namen van die klasgenootjes aan te

Tabel I *Samenvatting van de betrouwbaarheden in de diverse landen*

	Interne consistentie						Test-hertest*	
	$\alpha =$						$r =$	
	<i>Nederland</i>	<i>Australië</i>	<i>Finland</i>	<i>Israël</i>	<i>Polen</i>	<i>USA</i>	<i>Nederland</i>	<i>USA</i>
agressief gedrag	.96	.97	.96	.96	.96	.97	.92	.91
kijkfrequentie	.89	.67	.68	.75	.55	.72		
identificatie met TV	.80	.81	.80	.61	.67	.78	.75	.60
realiteitswaarde	.82	.88	.87	.88	.72	.86	.67	.74
fantasie: agressief	.46	.59	.62	.57	.66	.64		
totale schaal	.75							
prosociaal gedrag	.88						.88	
intelligentie	.93						.79	
schoolprestaties	.95						.79	
straf	.60	.38	.43	—	.55	.44		

*Test-hertestinterval: 1 maand

strepen die het betreffende gedrag vertoonden. Het instrument was gebaseerd op de Peer-Rating Index of Aggression (Walder, Abelson, Eron, Banta & Lauicht, 1961). De agressiescore van een kind was het aantal keren dat hij door zijn klasgenootjes was genoemd, gecorrigeerd voor het aantal klasgenootjes. De interne consistentie (α) bedroeg voor elk van de jaren .96 ($n=354$). De test-hertestbetrouwbaarheid (4 weken) bedroeg voor een onafhankelijke steekproef .92 ($n=161$). De correlatie tussen het oordeel van de leerkracht en de kinderen op dezelfde items bedroeg .78 ($n=191$). Wanneer de oordelen van de jongens en de meisjes apart werden berekend, werd een samenhang van .78 ($n=354$) gevonden.

Prosociaal gedrag: De prosociale items waren min of meer het spiegelbeeld van de agressieve. De score op sociaal gedrag was het aantal keren dat een kind door zijn klasgenootjes genoemd was op de prosociale items, gecorrigeerd voor het aantal kinderen in de klas. Alpha bedroeg .88 ($n=354$). De test-hertestbetrouwbaarheid (4 weken) bedroeg eveneens .88 ($n=161$). De oordelen van de kinderen werden gecorreleerd met die van de leerkrachten ($n=191$). Deze correlatie bedroeg slechts .38 (vgl. Sprafkin & Rubinstein (1979): $r=.55$ voor soortgelijke instrumenten). De correlatie tussen de oordelen van de jongens en de meisjes bedroeg .50 ($n=354$). Uit een apart onderzoek bleek dat het instrument van Sprafkin en Rubinstein hoog met dat van ons correleerde ($r=.76$; $n=75$). Hoewel de correlatie met het oordeel van de

leerkracht niet hoog was, duidt de relatief hoge correlatie met het instrument van Sprafkin en Rubinstein er op dat de door ons gebruikte lijst redelijk valide was.

Kijkfrequentie: De kijkfrequentie is gemeten door de kinderen een lijst met de dramaserie die op dat moment op de televisie waren, voor te leggen en hen te vragen of zij naar deze dramaserie keken, en zo ja, hoe vaak. Alpha bedroeg .89 ($n=354$). In de andere landen is een combinatie van kijkfrequentie en voorkeur gemeten. In de praktijk lijkt dit voor kijkfrequentiescores weinig verschil te maken.

Kijken naar geweld: Om de blootstelling aan televisiegeweld vast te stellen zijn eerst ten minste twee episodens van iedere dramaserie beoordeeld op hun agressiviteit. Twee onafhankelijke beoordelaars telden het aantal fysiek en verbaal agressieve handelingen in de aflevering, onderscheiden in mannelijke en vrouwelijke agressie. Deze agressieve handelingen werden vervolgens gewogen naar de ernst van de betrokken handeling. Dit leidde tot een agressiescore voor elk programma. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bedroeg voor de drie jaren .81, .92 en .81. Voor ieder kind werd de agressiescore vermenigvuldigd met de kijkfrequentie en de uitzendfrequentie. Het totaal van deze producten vormde de blootstelling aan geweld op televisie. Het onderscheid in fysieke, verbale, mannelijke en vrouwelijke agressie bleek niet zinvol, omdat de variabelen in sterke mate met elkaar samenhangen: ($r>.83$). Onze methode verschilde op twee aspecten van de procedure in de

andere landen. Ten eerste telden wij exact hoeveel agressieve handelingen in de programma's voorkwamen; in de andere landen werd door een beoordelaar simpel een totaaloordeel gegeven over de agressiviteit van een programma. Ten tweede vroegen wij de kinderen hoe vaak ze naar de programma's keken. In de andere landen werd de kinderen slechts gevraagd hoe vaak zij naar die programma's keken waar ze gewoonlijk het meest naar keken, dat wil zeggen de programma's die ze prefereerden. Dit lijkt een combinatie van kijkfrequentie en voorkeur voor bepaalde programma's. Om de beide instrumenten te vergelijken is door de Nederlandse beoordelaars eveneens een totaalscore gebaseerd op de algemene impressie van de agressieve inhoud van de programma's gegeven. De correlatie tussen de blootstelling aan geweld, berekend via de telmethode en via de globale impressie, bedroeg .92 ($n = 354$).

Kijken naar pro sociaal gedrag: Het kijken naar pro sociaal gedrag werd op dezelfde manier gemeten als het kijken naar geweld. Het tellen van pro sociale handelingen bleek aanzienlijk moeilijker dan het tellen van agressieve. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid die in het eerste jaar betrekkelijk laag was (.56), was na een nieuwe training van de beoordelaars in de andere jaren aanzienlijk hoger (.85, .84). Ook hier correleerden de vier categorieën (mannelijk, vrouwelijk, fysiek en verbaal) onderling hoog ($r = .97$, $n = 354$). Er was bovendien een hoge correlatie tussen het kijken naar geweld en naar pro sociaal gedrag ($r = .90$, $n = 354$). Dit houdt in dat kinderen die blootgesteld zijn aan een hoge mate van pro sociaal gedrag, ook blootgesteld zijn aan een hoge mate van agressie en vice versa.

Intelligentie en schoolprestaties: Omdat intelligentie significant correleert met kijkfrequentie (Morgan & Gross, 1980) en agressie (Lefkowitz e.a., 1977; Singer & Singer, 1981) zou het de relatie tussen agressie en het kijken naar geweld kunnen verklaren. De intelligentie en schoolprestaties zijn gemeten met behulp van de ISI-test. De test-hertestbetrouwbaarheid van de intelligentie- en schoolprestatiescores bedroeg .79 voor beide, de interne consistentie respectievelijk .93 en .95 (Van Dijk, 1978; Snijders & Welten, 1968). Er bestaat een hoge samenhang tussen de intelligentie- en de schoolprestatiescore ($r = .69$). In de andere landen werden schoolprestaties

vaak gebruikt als indicator voor het intelligentieniveau.

Identificatie met televisiemodellen: Aan de kinderen is gevraagd hoe vaak ze bepaalde televisiefiguren imiteerden (vaak, soms, nooit). Clusteranalyse van de lijst met agressieve en pro sociale modellen ($n = 8$) maakte duidelijk dat er geen reden was om subschalen te onderscheiden. Alpha bedroeg .85, .82 en .73 ($n = 354$). De test-hertestbetrouwbaarheid bedroeg .75 ($n = 161$). In de overige landen werd naar de wens tot identificatie en niet naar daadwerkelijk gedrag gevraagd.

Realiteitswaarde: Aan de kinderen werd gevraagd of de gebeurtenissen die in televisieprogramma's voorkomen, ook in werkelijkheid zouden kunnen gebeuren (helemaal echt, een beetje echt, helemaal niet echt). De kinderen kregen een steekproef van agressieve en niet-agressieve programma's voorgelegd ($n = 15$). Factor- en clusteranalyse maakte duidelijk dat er één onderliggende factor was. De interne consistentie bedroeg respectievelijk .86, .86 en .73 ($n = 354$). De test-hertestbetrouwbaarheid bedroeg .67 ($n = 161$).

Fantasiegebruik: Fantasiegebruik is gemeten met behulp van een schaal van Rosenfeld, Huesmann, Eron en Torney-Purta (1982). De lijst bleek veel te lang en werd daarom tot circa de helft ingekort. De interne consistentie bedroeg gemiddeld .75 ($n = 354$).

2.3 *Vergelijking van de instrumenten*

De inhoud van de Nederlandse vragenlijsten is goed vergelijkbaar met die in de andere landen. Uit Tabel I blijkt dat de betrouwbaarheid van de instrumenten nauwelijks afwijkt van die in de andere landen. De betrouwbaarheden van de variabelen uit het ouderinterview waren overigens in de andere landen eveneens teleurstellend. De test-hertestbetrouwbaarheid werd slechts in twee landen vastgesteld. De Nederlandse gegevens zijn eerder hoger dan lager dan die van de U.S.A. Hetzelfde geldt voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de scoring van geweld in televisieprogramma's (Nederland .85, U.S.A. .75).

3 *Resultaten*

3.1 *Televisiekijken en agressief gedrag*

De vraag is in hoeverre het kijken naar agres-

Tabel 2 *Correlatie tussen agressie en het kijken naar geweld, de regressiecoëfficiënt (bèta) ter voorspelling van agressie uit het kijken naar geweld en de regressiecoëfficiënt ter voorspelling van het kijken naar geweld uit agressie*

	correlatie tussen agressie en kijken ¹		bèta ter voorspelling van agressie uit kijken ²		bèta ter voorspelling van kijken uit agressie ³	
	jongens	meisjes	jongens	meisjes	jongens	meisjes
Nederland	.22**	.24**	.07	.10	.08	.15*
Australië	.20*	.15	.08	# #	.10	.08
Finland	.17+	—	.21***	.01	.18	.15
Israël S	.12	.10	.29*	.52**	.10	.38
Polen	—	.12	.09	.17*	# #	# #
U.S.A.	.24***	.23***	.08	.14**	.17*	.26***

+p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

- 1) Pearson correlatie tussen kijken naar geweld in de eerste twee jaar en agressie in het derde jaar.
 - 2) De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ter voorspelling van agressie in het derde jaar uit het kijken naar geweld in de eerste twee jaar, gecorrigeerd voor agressie in het eerste jaar en klas.
 - 3) De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt ter voorspelling van kijken naar geweld in het derde jaar uit agressie in de eerste twee jaar, gecorrigeerd voor kijken naar geweld in het eerste jaar en klas.
- Deze correlatiecoëfficiënten zijn laag en niet significant.
 # # Deze regressiecoëfficiënten worden niet vermeld.
 § In Israël werd alleen de steekproef waarvoor een significante correlatie was gevonden in de regressie-analyse gebruikt. Deze steekproef is overigens erg klein.

sieve televisieprogramma's tot agressie zou kunnen leiden. Eerst zijn correlaties tussen agressie en het kijken naar geweld berekend (Tabel 2). Voor Nederland en de overige landen blijkt er een positieve relatie te bestaan tussen het kijken naar geweld in de eerste twee jaar en agressief gedrag in het derde jaar. Voor Nederland en de U.S.A. waren deze relaties zowel voor de jongens als de meisjes beide significant, in Australië echter alleen voor de jongens; in de overige landen waren ze niet significant. De positieve relaties lijken een ondersteuning te vormen voor het idee dat het kijken naar geweld op televisie tot agressief gedrag zou kunnen leiden.

Vervolgens werd een multiple regressie-analyse uitgevoerd met agressief gedrag als afhankelijke, en het kijken naar geweld als voorspellende variabele. In deze analyse werd statistisch gecontroleerd voor de invloed van het beginniveau van agressie (agressie in het eerste jaar). De betreffende regressiecoëfficiënt bleek niet significant. Dit gold niet alleen voor Nederland, maar ook voor de jongens in Australië en de U.S.A. Na correctie voor het beginniveau van agressie bleef slechts één van de vijf significante relaties, vermeld in de eerste kolom van Tabel 2, significant, namelijk die voor de meisjes in de U.S.A. In drie landen

(Finland, Israël, Polen) werden na correctie significante relaties gevonden, terwijl de oorspronkelijke correlaties niet significant waren. Voor Israël was dit vermoedelijk te wijten aan het feit dat alleen dié steekproef, waarvoor significante correlaties werden gevonden, in de regressie-analyse werd betrokken. In Finland en Polen waren de regressiecoëfficiënten marginaal significant, terwijl de betreffende correlaties net niet significant waren. De resultaten uit de diverse landen vertonen een sterke overeenkomst. De meeste significante correlaties tussen agressie in het derde jaar en het kijken naar geweld verdwijnen als er gecorrigeerd wordt voor het beginniveau van agressie. Hiermee verdwijnt ook de ondersteuning voor de hypothese dat het kijken naar geweld op televisie op de lange termijn tot agressie zou kunnen leiden.

Om de invloed van agressie op het kijken naar geweld op televisie na te gaan, zijn regressie-analyses verricht met het kijken naar geweld in het derde jaar als afhankelijke, en agressie in de eerste twee jaar als voorspellende variabele. Hierbij werd gecorrigeerd voor het beginniveau van het kijken naar geweld. De derde kolom van Tabel 2 maakt duidelijk dat er alleen voor de meisjes in Nederland en voor de jongens en meisjes in de U.S.A. signi-

Tabel 3 *Correlaties van de gemiddelde kijkfrequentiescore voor de drie jaren, en de gemiddelde score voor het kijken naar agressie met agressief gedrag*

	JONGENS		MEISJES	
	kijkfrequentie	agressie kijken	kijkfrequentie	agressie kijken
Nederland	.21**	.23**	.28***	.29***
Australië	.10	.13	.22*	.16+
Finland	.14	.22*	.14	.16
Israël §	.42**	.45**	.28	.48**
Polen	—	.17+	—	.17+
U.S.A.	.21**	.25***	.35***	.29***

+p < .10, *p < .05, **p < .01, *** < .001

— Deze correlaties zijn laag en niet significant

§ Israël: deze data betreffen de stadskinderen

ficante regressiecoëfficiënten gevonden worden. Maar ook hier zijn de resultaten teleurstellend: van de tien regressiecoëfficiënten waren er slechts drie significant. Er is dus weinig steun voor de hypothese dat agressie zou kunnen leiden tot het vaker naar agressieve programma's kijken.

In Tabel 3 staan de correlaties tussen kijkfrequentie en agressie vermeld. De correlaties met kijkfrequentie lijken sterk op die welke betrekking hebben op het kijken naar geweld. Ook voor de multiple regressie-analyses maakte het nauwelijks enig verschil of het kijken naar geweld dan wel de kijkfrequentie (d.w.z. de mate waarin naar agressieve en prosociale programma's wordt gekeken) wordt ingevoerd. Dit is niet verbazingwekkend gezien de zeer hoge correlatie tussen de kijkfrequentie en het kijken naar geweld. In feite bleken we niet in staat de invloed van het kijken naar geweld te scheiden van de invloed van kijkfrequentie. De gegevens uit de andere landen lijken deze bevinding te ondersteunen. De correlaties tussen agressie aan de ene kant en het kijken naar geweld en kijkfrequentie aan de andere kant zijn van dezelfde orde. Er is evenveel steun voor de hypothese dat televisiekijken tot agressief gedrag leidt, als voor de hypothese dat het kijken naar geweld tot agressief gedrag leidt.

3.2 *Televisiekijken en sociaal gedrag*

Wat betreft sociaal gedrag werden er geen significante positieve verbanden gevonden tussen het kijken naar sociale voorbeelden op de televisie en sociaal gedrag. De correlaties schommelden rond nul en waren eerder negatief dan positief. Dit komt overeen met

bevindingen van Sprafkin en Rubinstein (1979). Dit resultaat is niet zo vreemd wanneer men bedenkt dat het kijken naar sociaal gedrag gemiddeld .90 correleerde met het kijken naar geweld. Kinderen die veel sociale voorbeelden hadden bekeken, zagen ook veel agressieve: ze keken eenvoudig vaak televisie.

Het was de bedoeling om het effect vast te stellen van het kijken naar agressief en sociaal gedrag op de televisie op zowel sociaal als agressief gedrag. Vanwege de combinatie van sociaal en agressief gedrag in televisieprogramma's bleek het echter onmogelijk de afzonderlijke invloeden van deze variabelen vast te stellen. De hoge correlatie tussen het kijken naar agressieve en sociale modellen maakte het bovendien moeilijk om partiële correlaties of correlaties tussen ratioscores te berekenen, zoals Sprafkin en Rubinstein deden. Bij de berekening van een partiële correlatie blijft er te weinig onverklaarde variantie over. Er wordt in feite kijkfrequentie gemeten. Daarom is het alleen mogelijk iets te zeggen over de relatie tussen sociaal gedrag en kijkfrequentie.

3.3 *Intermediërende variabelen*

Wanneer een variabele significant correleert met agressie en het kijken naar geweld, kan hij een intermediërende rol spelen.

Intelligentie en schoolprestaties: De enige variabelen in het Nederlandse onderzoek die zowel significant correleerden met agressie als met het kijken naar geweld en kijkfrequentie, waren intelligentie en schoolprestaties. Wij vonden dat er voor jongens significante, negatieve correlaties bestonden tussen intelligentie

Tabel 4 *Correlaties met de (indicatoren voor) intelligentie*

	agressie	agressie kijken	kijkfrequentie	realiteitswaarde	identificatie TV figuren
<u>Nederland</u>					
Intelligentie:					
jongens	-.45***	-.28*	-.24*	—	-.20+
meisjes	-.12	-.09	-.21	-.20	-.27*
schoolprestaties:					
jongens	-.41***	-.30**	-.27*	—	-.25*
meisjes	-.06	-.10	-.19	-.14	-.16
<u>Finland</u>					
alle kinderen	-.20***	-.21***	-.04	-.16*	-.20**
<u>Polen</u>					
jongens	-.17+	.17+	# #	# #	-.19*
meisjes	-.13	.22*	# #	# #	—
<u>U.S.A.</u>					
jongens	-.40***	-.25**	-.27**	-.39***	-.19*
meisjes	-.38***	-.11	-.17*	-.21*	—

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

— Deze correlaties zijn laag en niet significant

Deze gegevens worden niet vermeld.

verdere opmerkingen:

- Nederland en Polen: gemiddelde score voor de drie jaren.

- In Israël was er slechts één relevante correlatie: .28 met agressief gedrag (voor de stadskinderen)

- U.S.A.: de gemiddelde score voor de eerste twee jaren

- Finland en Israël: het is niet duidelijk welke gegevens dit zijn.

enerzijds en agressie en het kijken naar geweld anderzijds. Voor de meisjes wezen de correlaties in dezelfde richting. De intelligentie van de kinderen vormde daarom een belangrijke intermediaire variabele (Tabel 4). Ook in de U.S.A. en Finland correleerden de indicatoren voor de intelligentie significant met agressie en het kijken naar geweld. Voor Polen kan een analoge trend worden waargenomen. Het vergelijken van de data is echter moeilijk, omdat in de andere landen vaak indicatoren voor de intelligentie werden gebruikt.

Om de sterkte van het intermediaire effect te bepalen werd de partiële correlatie berekend tussen het kijken naar geweld en agressie, gecorrigeerd voor intelligentie. De correlatie tussen agressie en het kijken naar geweld bleek voor de jongens in het eerste jaar te dalen van .30 tot .26, in het tweede van .39 tot .28 en in het derde van .19 tot .09. Voor de meisjes werd nauwelijks enig verschil gevonden. In de Amerikaanse resultaten zal ongetwijfeld ook een daling plaatsgevonden hebben. Wij schatten dat er daar na correctie voor

schoolprestaties een daling optreedt van .23 tot .15. Voor de meisjes was deze daling geringer, namelijk .25 tot .23. Intelligentie verklaart niet alle gemeenschappelijke variantie, maar het speelt zowel in Nederland als in de U.S.A. wel een intermediaire rol.

Identificatie met televisiemodellen: De identificatie met televisiemodellen hing duidelijk samen met het kijken naar geweld op de televisie, in die zin dat kinderen die veel keken, zich meer met de modellen identificeerden en vice versa. Er werd geen significante relatie gevonden tussen identificatie met televisiemodellen en agressie, hoewel er wel een lage correlatie werd gevonden tussen agressie en identificatie met de specifiek agressieve modellen. Dit laatste komt overeen met de gegevens uit de andere landen, waar ook gevonden werd dat identificatie met agressieve televisiemodellen samenhangt met een hogere agressie. In deze landen werd echter ook een significante correlatie gevonden tussen agressie en identificatie met alle televisiemodellen. Dit verzwakt het idee dat het de agressie van het televisiemodel is, die van belang is.

Identificatie speelt in Nederland nauwelijks een intermediërende rol. Voor de andere landen worden de correlaties tussen identificatie en televisiekijken slechts sporadisch vermeld. Op basis van de beschikbare gegevens mag men veronderstellen dat identificatie een intermediërende rol speelt bij de jongens in de U.S.A.

Realiteitswaarde: In Nederland en in bijna alle andere landen werden er geen significante correlaties gevonden tussen de realiteitswaarde en agressie. De enige uitzondering vormden de Amerikaanse jongens ($r = .22$; $p < .01$). De realiteitswaarde lijkt daarom over het algemeen geen intermediërende rol te spelen.

Fantasiegebruik: In Nederland werd zowel voor de jongens als voor de meisjes een significante correlatie gevonden tussen het fantasiegebruik en het kijken naar geweld, in die zin, dat kinderen die hoger scoren op de fantasieschaal, vaker naar de televisie kijken. De correlaties met agressie waren echter niet significant. Fantasiegebruik speelde dus in Nederland geen intermediërende rol. Wat de andere landen betreft werd alleen in Australië voor de jongens een significante correlatie gevonden tussen agressieve fantasie enerzijds en agressie ($r = .26$, $p < .01$) en het kijken naar geweld ($r = .28$; $p < .01$) anderzijds. In de overige landen leek fantasiegebruik dus ook geen intermediërende rol te spelen.

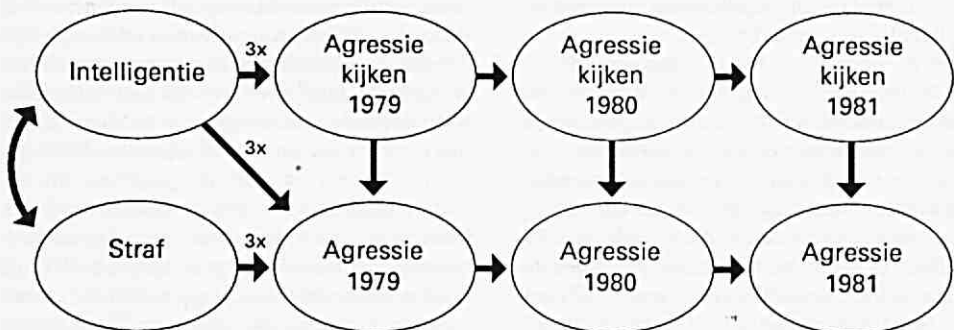
Samenvatting van de intermediërende variabelen: In Nederland, maar ook in de U.S.A. en Finland is intelligentie een intermediërende variabele. In Nederland werden er, afgezien van intelligentie, verder geen mogelijke andere intermediërende variabelen gevonden.

3.4 Lisrelmodel voor agressief gedrag

Om na te gaan in hoeverre het kijken naar geweld op televisie tot agressief gedrag zou kunnen leiden, is met behulp van de LISREL-techniek (Jöreskog & Sörbom, 1978, 1984) een model getoetst waarin agressie, televisiekijken, intelligentie en strafgedrag als variabelen waren opgenomen (Figuur 1). Strafgedrag was de enige relatief betrouwbare oudermaat die significant correleerde met het agressieve gedrag van het kind. In dit korte bestek kunnen de resultaten slechts summier worden behandeld (zie Wiegman e.a., 1986).

Voor de jongens vormde het model een plausibele representatie van de data ($\chi^2 = 18.11$, $df = 11$, $p = .08$). De padcoëfficiënten die agressie uit het kijken naar geweld voorspelden, waren alle niet significant. Een model, waarin deze paden van televisiekijken naar agressie waren weggelaten (geen-effectmodel), bleek even plausibel ($\chi^2 = 20.56$, $df = 14$, $p = .11$). Wanneer intelligentie onder controle gehouden wordt, blijft er dus weinig steun voor de hypothese dat het kijken naar geweld bij jongens tot agressie leidt of vice versa.

Voor de meisjes vormde het model uit Figuur 1 eveneens een plausibele representatie van de data ($\chi^2 = 14.97$, $df = 11$, $p = .18$). De significante padcoëfficiënten voor de voorspelling van agressie uit het kijken naar geweld vormden geen aanwijzing voor de hypothese dat het zien van geweld tot agressie zou leiden. We vonden namelijk dat een model waarin werd aangenomen dat agressie zou leiden tot het kijken naar geweld, ook een plausibele representatie van de data vormde ($\chi^2 = 10.43$, $df = 11$, $p = .49$). Hier werden er eveneens significante padcoëfficiënten gevonden.



Figuur 1 Model voor de invloed van het kijken naar geweld op televisie op agressief gedrag

den. Een model waarin werd aangenomen dat er geen effect was, was niet acceptabel ($\chi^2 = 25.91$, $df = 14$, $p = .027$). Intelligentie verklaart voor de meisjes dus niet de hele relatie tussen agressie en het kijken naar geweld. Er is echter geen duidelijkheid over de richting van het effect. Een andere mogelijkheid is dat een variabele die niet in het model is opgenomen, een rol speelt.

4 *Discussie*

Het primaire doel was na te gaan in hoeverre het kijken naar geweld op de televisie tot agressief gedrag zou kunnen leiden. In ons onderzoek werd een significante positieve correlatie (voor jongens gemiddeld $r = .22$ en voor meisjes $r = .24$) gevonden tussen agressie en het kijken naar geweld op de televisie. Er werd echter eveneens gevonden dat het kijken naar geweld nauw samenhangt met kijken naar de televisie in het algemeen ($r = .93$), dus inclusief prosociale programma's. Kinderen die veel naar agressieve programma's kijken, staan ook veel bloot aan prosociale televisiebeelden; deze beelden mogen niet geïsoleerd van elkaar worden beschouwd. Deze kinderen kijken in principe naar alles. Vanwege deze sterke samenhang is het de vraag of het werkelijk het kijken naar geweld is dat zou kunnen leiden tot agressief gedrag, of dat het de televisiekijkfrequentie in zijn algemeenheid is die samenhangt met agressie.

Om na te gaan of het kijken naar geweld op de televisie tot agressief gedrag leidt, zijn multiple regressie-analyses verricht. Hierbij werd het agressief gedrag in het derde jaar voorspeld uit het kijken naar geweld, waarbij gecontroleerd werd voor het agressieve gedrag in het eerste jaar. Gevonden werd dat het kijken naar geweld geen significante voorspeller van agressief gedrag was. Er werd eveneens een multiple regressie-analyse uitgevoerd, waarbij het kijken naar geweld in het derde jaar voorspeld werd uit agressie, terwijl er gecontroleerd werd voor het kijken naar geweld in het eerste jaar. Voor de jongens was de regressiecoëfficiënt voor agressief gedrag niet significant, maar voor de meisjes wel. Op grond van de bovengenoemde resultaten kunnen we dan ook concluderen dat de resultaten weinig steun bieden aan de hypothese dat het kijken naar geweld op televisie leidt tot agressief gedrag.

Met betrekking tot de intermediërende variabelen vonden we dat er voor jongens twee variabelen waren die gerelateerd waren met agressief gedrag en de frequentie waarmee ze naar de televisie kijken. Dit waren de intelligentie en de schoolprestaties, die onderling nauw samenhangen. Wij constateerden dat intelligente jongens significant minder televisiekijken en dus ook weinig agressie zien, terwijl intelligente kijkers ook minder agressie vertonen. Voor meisjes wijzen de correlaties in dezelfde richting. Voor fantasiegebruik en realiteitswaarde waren de verbanden met agressie niet significant.

Intelligentie en schoolprestaties kunnen daarom een intermediërende rol spelen in de relatie tussen agressie en het kijken naar geweld, en werden in een LISREL-model (Jöreskog en Sörbom, 1978, 1984) ondergebracht. De resultaten van de toetsing van dit model maakten duidelijk dat, wanneer intelligentie onder controle gehouden werd, er voor de jongens weinig ondersteuning was voor de hypothese dat het kijken naar geweld tot agressief gedrag zou leiden of vice versa. Voor de meisjes bleek intelligentie niet volledig de samenhang tussen agressief gedrag en het kijken naar geweld te kunnen verklaren. Het was echter niet duidelijk of de blootstelling aan geweld op de televisie tot agressief gedrag, dan wel dat agressie tot het kijken naar geweld zou leiden.

Een andere vraag is in hoeverre het kijken naar sociaal gedrag zou kunnen leiden tot sociaal gedrag. De resultaten maakten duidelijk dat sociaal gedrag niet positief samenhangt met het kijken naar sociaal gedrag op de televisie. Wij nemen aan dat dit (mede) te wijten is aan de hoge samenhang tussen het kijken naar sociaal gedrag en geweld op de televisie, wat het moeilijk maakt de twee variabelen te onderscheiden. De relatie tussen televisiekijken en sociaal gedrag is complex, omdat kinderen tegelijkertijd zowel geweld als sociaal gedrag waarnemen. Theoretisch is dit van groot belang, want vanuit de sociale leertheorie zou er alleen van modeling sprake kunnen zijn, wanneer het dieet min of meer zuiver is.

Wij vonden dus nauwelijks enige ondersteuning voor onze hypothese dat agressief en sociaal gedrag van de televisie overgenomen worden. Onze resultaten vertonen sterke overeenkomsten met de resultaten in de ande-

re landen die participeerden in het onderzoek, namelijk Australië, Finland, Israël, Polen en de U.S.A. Ook daar werden positieve relaties gevonden tussen agressie en het kijken naar geweld. Maar, net als in Nederland, verdwenen de meeste significante relaties tussen het kijken naar geweld en agressief gedrag na correctie voor het beginniveau van agressie. En, net als in Nederland, waren de meeste regressiecoëfficiënten voor de voorspelling van het kijken naar geweld uit agressief gedrag niet significant. Er was dus bijna geen steun voor de stelling dat het kijken naar geweld op de televisie tot agressief gedrag zou leiden noch voor de stelling dat agressief gedrag tot het kijken naar geweld aanleiding zou geven.

Ondanks de geringe steun voor een causaal pad in de één of andere richting, hebben Huesmann en Eron deels hun oorspronkelijke uitgangspunt verlaten in die zin dat zij niet alleen meer stellen dat agressieve televisiebeelden agressieverhogend werken, maar dat omgekeerd ook agressief gedrag ertoe kan bijdragen dat de kinderen meer naar agressieve televisiescenes kijken. Hun unidirectionele hypothese heeft dus plaats gemaakt voor een bidirectionele benadering. Zij menen dat daarvoor op grond van de resultaten in de verschillende landen aanwijzingen bestaan, hoewel slechts enige resultaten als zodanig zijn te interpreteren. Wanneer we Tabel 2 bekijken, blijkt deze ondersteuning relatief zwak. Dezelfde conclusie werd door Freedman (1984) getrokken. In een review waarin hij een artikel van Huesmann (1982) over de Amerikaanse resultaten besprak, concludeerde hij dat het onderzoek alleen aantoonde dat er een relatie bestond tussen televisiekijken en agressief gedrag over een periode van twee jaar. De resultaten gaven geen ondersteuning voor een causale relatie. Het enige dat duidelijk werd, was dat de twee variabelen gerelateerd waren. Hetzelfde geldt voor het onderzoek van Milavsky, Kessler, Stipp en Rubens (1982). Milavsky e.a. verrichtten een longitudinaal onderzoek om de invloed van agressieve televisie modellen op agressief gedrag bij kinderen te onderzoeken en kwamen, net als wij, tot de conclusie dat er nauwelijks enige steun was voor een causale relatie tussen het kijken naar agressieve televisiemodellen en een blijvende toename van agressief gedrag.

Het blijft de vraag waarom er in ons onderzoek geen positieve causale verbanden tussen

het kijken naar geweld en agressief gedrag worden gevonden. Huesmann en Eron hadden kennelijk geen twijfels omtrent het design van hun onderzoek. Toch is er voldoende reden om de instrumenten en het design nader te beschouwen. Ten eerste doet de geringe betrouwbaarheid van de instrumenten uit het ouderinterview, maar ook die van een aantal instrumenten uit het kinderview de vraag rijzen of het design van het onderzoek en de instrumenten inderdaad correct waren. Ten tweede is er eveneens gegronde reden om dieper in te gaan op de mogelijkheid dat er een derde, onderliggende factor is, die de relatie tussen het kijken naar geweld en agressief gedrag zou kunnen verklaren. Dit is een methodologisch probleem dat inherent is aan een dergelijk correlatieel onderzoek. Intelligentie kan bijvoorbeeld een dergelijke rol spelen. Maar het hoeft niet de intelligentie zelf te zijn. Het is mogelijk dat er andere factoren zijn die een verklaring bieden voor de samenhang tussen intelligentie, agressief gedrag en het kijken naar de televisie. Intelligentie kan bijvoorbeeld een indicator zijn voor wat wel het sociaal-cultureel klimaat genoemd wordt waarin het kind opgroeit (Neuman, 1982). Dit klimaat kan dan de gemeenschappelijke factor vormen. Veel van de relaties die in ons onderzoek en dat van anderen zijn gevonden, laten zich verklaren door intelligentie als een indicator voor het culturele, opvoedkundige klimaat op te vatten. Ook de morele ontwikkeling zou een onderliggende factor kunnen vormen in de relatie tussen agressief gedrag en televisiekijken. De morele ontwikkeling hangt immers nauw samen met intelligentie (Kohlberg, 1969). Het feit dat na een statistische correctie voor intelligentie nog een deel van de gemeenschappelijke variantie niet wordt verklaard, kan te wijten zijn aan het feit dat intelligentie de onderliggende factor niet geheel representeert, of aan het feit dat er andere intermedierende variabelen zijn. Het ziet er naar uit dat de relatie tussen televisiekijken en agressief gedrag complexer is dan Huesmann en Eron willen toegeven.

Er is nog een derde, veel belangrijker, reden om het design van het onderzoek te betwijfelen. De vraag is namelijk wat er met de verschillende kijkvariabelen wordt gemeten. In ons onderzoek maakte het geen verschil of de relaties geanalyseerd werden tussen enerzijds agressief gedrag en anderzijds het kijken

naar geweld, de kijkfrequentie of zelfs het kijken naar prosociaal gedrag. Milavsky e.a. (1982) merkten eveneens op dat "measures of violent television content do not have a consistently stronger relationship than do measures of nonviolent exposure". Op basis van de sociale leertheorie zou men echter wel verwachten dat de correlaties met het kijken naar geweld hoger zijn dan de correlaties met de kijkfrequentie. Het zou dan namelijk de agressieve inhoud van de modellen zijn, die de kinderen ertoe aanzet het agressieve gedrag over te nemen en niet de kijkfrequentie zelf. De resultaten van het onderzoek geven echter geen aanwijzing voor een dergelijk verschil en vormen hiervoor geen ondersteuning. Waarschijnlijk geven alle kijkvariabelen slechts een indicatie voor de frequentie waarmee het kind naar de televisie kijkt.

Het ontbreken van empirische steun zet ons er echter niet toe aan te twijfelen aan ons oorspronkelijke uitgangspunt dat agressieve en prosociale televisiemodellen een bron van inspiratie vormen voor agressief en prosociaal gedrag. We zoeken de verklaring voor het ontbreken van voldoende empirische steun in de methodologische beperkingen van het survey-onderzoek zelf. We vragen ons af of het mogelijk is in een dergelijk longitudinaal veldonderzoek de invloed van de 'onafhankelijke' variabele voldoende te isoleren (zie ook Freedman, 1984). Kinderen die veel agressie zien, kijken vaak naar de televisie en worden daarom ook relatief vaak blootgesteld aan prosociale modellen. Bovendien blijken kinderen die vaak agressief gedrag vertonen en naar geweld op de televisie kijken, over het algemeen ook minder intelligent te zijn en op school slechtere prestaties te leveren. Dit illustreert nog eens hoe kijkgedrag, agressie en prosociaal gedrag een onderdeel vormen van een groter conglomeraat van gedragingen, waarin het moeilijk is de invloed van aparte categorieën variabelen te onderscheiden. Het is waarschijnlijk alleen bij een laboratoriumexperiment mogelijk om de verschillende invloeden voldoende te isoleren en manipuleren. Bij dergelijke laboratoriumexperimenten is de stimulerende werking van agressieve voorbeelden op agressief gedrag duidelijk aangetoond (Andison, 1977; Wiegman, 1978; 1983). Er lijkt daarom voldoende ondersteuning te bestaan voor de hypothese dat de

televisie de mogelijkheid heeft om agressief gedrag te vermeerderen. De vraag blijft echter hoe langdurig dit effect is; deze vraag laat zich in een laboratoriumexperiment namelijk niet of nauwelijks beantwoorden. Door de complexiteit van de situatie zal ons inziens ook een survey of veldexperiment hierop geen afdoend, ondubbelzinnig antwoord kunnen geven.

Noot

1. In de paragraaf Resultaten zullen alleen die resultaten genoemd worden die significante effecten opleverden. Als er in de vergelijking een land niet genoemd wordt, betekent dat dus dat er in het betreffende land geen significant effect werd gevonden.

Literatuur

- Ahammer, I. M., J. P. Murray, Kindness in the Kindergarten: The relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism. *International Journal of Behavioral Development*, 1972, 2, 133-157.
- Andison, F. S., TV violence and viewer aggression: A cumulation of study results 1956-1976. *Public Opinion Quarterly*, 1977, 41, 314-331.
- Bandura, A., *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall, 1986.
- Bryan, J. H., M. A. Test, Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 6, 400-407.
- Comstock, G., New emphases in research on the effects of television and film violence. In: E. L. Palmer, A. Dorr (Eds.), *Children and the faces of television: Teaching, violence, selling*. New York: Academic Press, 1980.
- Dijk, H. van, Factorstructuur, vergelijkbaarheid en differentiële predictie mogelijkheden van de GALO en de ISI. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1978, 33, 321-330.
- Eron, L. D., L. O. Walder, M. M. Lefkowitz, *Learning of aggression in children*. Boston: Little, Brown and Co., 1971.
- Eysenck, H. J., D. K. B. Nias, *Sex, violence and the media*. London: Maurice Temple Smith, 1978.
- Feshbach, S., R. D. Singer, *Television and aggression: An experimental field study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
- Fraczek, A., *Cross-cultural study of media violence and aggression among children: Comments on assumption and methodology*. Paper read at the

- XXIInd International congress of Psychology. Leipzig: july 1980.
- Freedman, J.L., Effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*, 1984, 96, 2, 227-246.
- Gerbner, G., L. Gross, The scary world of TV's heavy viewer. *Psychology Today*, 1976, 9, 41-45.
- Huesmann, L.R., Television and aggressive behavior. In: D. Pearl, L. Bouthilet, J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties (Vol.2): Technical Reviews*. Rockville, Maryland: National Institute of Mental Health, 1982, 248-257.
- Huesmann, L.R., L.D. Eron (Eds.), *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- Jöreskog, K.G., D. Sörbom, *Lisrel IV, a general computer program for estimation of linear structural equation systems (User's guide)*. Uppsala, Sweden: University of Uppsala, Department of Statistics, 1978.
- Jöreskog, K.G., D. Sörbom, *Lisrel VI, analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood (third edition)*. Mooresville: Scientific Software Inc., 1984.
- Kohlberg, L., Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In: D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization, theory and research*. New York: Rand McNally, 1969, 347-480.
- Lefkowitz, M.M., L.D. Eron, L.O. Walder, L.R. Huesmann, *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York: Pergamon Press, 1977.
- Milavsky, J.R., R.C. Kessler, H.H. Stipp, W.S. Rubens, *Television and aggression, a panel study*. New York: Academic Press, 1982.
- Morgan, M., L. Gross, Television viewing, IQ and academic achievement. *Journal of Broadcasting*, 1980, 24, 117-133.
- Moriarty, D., A.E. McCabe, Studies of television and youth sport. In: *Ontario Royal Commission on Violence in the Communications Industry Report (Vol.5)*. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1977.
- Neuman, S.B., Television viewing and leisure reading: A qualitative analysis. *Journal of Educational Research*, 1982, 75, 5, 299-304.
- Olweus, D., Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 852-875.
- Rosenfeld, E., L.R. Huesmann, L.D. Eron, J.V. Torney-Purta, Measuring patterns of fantasy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 42, 347-366.
- Rushton, J.P., Television and prosocial behavior. In: D. Pearl, L. Bouthilet, J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties (Vol.2): Technical Reviews*. Rockville, Maryland: National Institute of Mental Health, 1982, 248-257.
- Singer, J.L., D.G. Singer, *Television, imagination and aggression*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1981.
- Snijders, J.Th., V.J. Welten, *De ISI schoolvordering en intelligentietests Vorm I en II, verantwoording en handleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1968.
- Sprafkin, J.N., R.M. Liebert, R.W. Poulos, Effects of a pro-social example on children's helping. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1975, 20, 119-126.
- Sprafkin, J.N., E.A. Rubinstein, Children's television viewing habits and prosocial behavior: A field correlational study. *Journal of Broadcasting*, 1979, 23, 265-275.
- Stein, A.H., L.K. Friedrich, Television content and young children's behavior. In: J.P. Murray, E.A. Rubinstein, G.A. Comstock (Eds.), *Television and social behavior (Vol.2): Television and social learning*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
- Teachman, G., M. Orme, Effects of aggressive and prosocial film material on altruistic behavior of children. *Psychological Reports*, 1981, 48, 699-702.
- Walder, L.O., R.P. Abelson, L.D. Eron, T.J. Banta, J.H. Laulicht, Development of a peer-rating measure of aggression. *Psychological Reports*, 1961, 9, 497-556.
- Westerlaak, J.M., J.A. Kropman, J.W.M. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1976.
- Wiegman, O., *Aanstekelijkheid van gedrag*. Utrecht: Academisch Proefschrift, R.U. Utrecht, 1975.
- Wiegman, O., Het effect van agressieve tv-programma's. *Massacommunicatie*, 1978, 6, 17-28.
- Wiegman, O., Agressieve televisie-programma's en de invloed op kinderen. In: J. de Wit, H. Bolle, J.M. van Meel (Eds.), *Psychologen over het kind 7*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1983.
- Wiegman, O., M. Kutttschreuter, De televisie als socialiserende factor. In: W. Koops, J.J. van der Werff (Eds.), *Overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie, deel 3*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1988.
- Wiegman, O., S. Vries, J. Gutteling, Zes weken televisie: Agressie en affiliatie nader bekeken. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 513-522.
- Wiegman, O., E. Seydel, B. Baarda, *Agressie en criminaliteit*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982.
- Wiegman, O., M. Kutttschreuter, B. Baarda, *Television viewing related to aggressive and prosocial behaviour*. The Hague, The Netherlands: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1986.

M. Kuttschreuter (1956) studeerde pedagogische wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Ze is sinds 1982 als wetenschappelijk onderzoeker verbonden aan de vakgroep psychologie van de Universiteit Twente. Ze heeft zich vooral beziggehouden met onderwerpen als de beïnvloeding van agressie en angst voor criminaliteit.

O. Wiegman studeerde aan de Universiteit van Utrecht psychologische functieleer en promoveerde in 1975 op een sociaal-psychologisch proefschrift getiteld: "Aanstekelijkheid van Gedrag". In 1979 werd hij door de Universiteit Twente benoemd tot hoogleraar met als leeropdracht psychologie. Het onderzoeksthema waar hij zich op heeft geprofileerd, is gedragsbeïnvloeding, waarbij met name de rol van de (massa)media centraal staat. Hij heeft

onder andere gepubliceerd op onderwerpen als imitatie van gedrag, invloed van massamedia op agressief en pro sociaal gedrag, agressie en criminaliteit en attitudeverandering onder invloed van politieke informatie.

B. Baarda (1947) studeerde psychologie aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam en de Rijksuniversiteit te Leiden. Hij promoveerde in 1988 op een proefschrift over de schoolprestaties van kinderen van werkloze vaders en is sinds 1971 verbonden aan de Rijksuniversiteit Utrecht, tegenwoordig als hoofddocent bij de vakgroep kinderstudies.

Correspondentie-adres: Vakgroep Psychologie, Universiteit Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede.

Manuscript aanvaard 28-4-'89

Summary

Kuttschreuter, M., O. Wiegman, B. Baarda. 'Aggression, prosocial behaviour and television viewing; a longitudinal study in six countries.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 377-389.

In an international longitudinal study it was investigated to what extent the exposure of children to aggressive and prosocial television models influenced their aggressive and prosocial behaviour. Positive correlations were found between aggression and the viewing of violence on television. This relationship disappeared almost completely when corrections for the initial level of aggression and intelligence were applied. So there is little evidence for the hypothesis formulated on the basis of social learning theory that viewing violence on television leads to aggressive behaviour. There were no significant positive correlations between prosocial behaviour and the viewing of prosocial behaviour on television. The explanation for the lack of sufficient empirical support is sought in the methodological shortcomings of the instruments and design employed.

Linguïstische en culturele bronnen van itembias in de Eindtoets Basisonderwijs voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen

M. DE JONG en T. VALLEN*

Werkverband Taal & Minderheden, Faculteit der Letteren, Katholieke Universiteit Brabant

Samenvatting

In deze bijdrage wordt op basis van literatuurstudie nagegaan in hoeverre linguïstische en culturele factoren zijn te traceren die mogelijk de oorzaak zijn van lagere prestaties van allochtone subgroepen op de Eindtoets Basisonderwijs, terwijl het kennis- en vaardigheidsniveau van die subgroepen niet lager ligt dan dat van vergelijkbare autochtone. Dit fenomeen dat de construct-validiteit van een toets aantast, wordt 'itembias' genoemd. De uit de literatuur naar voren gekomen mogelijke bronnen van itembias zijn toegepast op items uit de Eindtoets Basisonderwijs 1987. Daarbij is gebleken dat het uitermate belangrijk is om onderscheid te maken tussen (door de toetsconstructeurs) bedoelde moeilijkheid en onbedoelde moeilijkheid (itembias). Immers, een goede toets bevat ook moeilijke onderdelen om te kunnen discrimineren tussen goede en minder goede leerlingen. Tevens is de kwalificatie 'gebiased' sterk afhankelijk van de soort vaardigheid die in een item wordt gemeten: een moeilijk woord is terecht moeilijk in een woordenschat-item, maar kan onbedoeld moeilijk zijn in een rekenvraagstuk. Daarnaast blijkt niet altijd duidelijk te zijn wat precies de vaardigheid is die in een item wordt gemeten en blijken gemeten vaardigheden uiteen te lopen van enkelvoudig tot meervoudig-complex. Bovendien worden items meestal in een (cultuurspecifieke) context aangeboden die onbedoeld moeilijk kan zijn in de ene situatie, maar juist bedoeld moeilijk in de andere. Met name de rol die vocabulaire lijkt te spelen bij het vaststellen van mogelijke bias-bronnen, springt

*Wij danken M. Coenen, A. Kerkhoff en H. Uiterwijk voor hun kritisch commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

in het oog. Om de Eindtoets succesvol te kunnen maken, lijkt het beheersen van de gemeten vaardigheden niet voldoende; naast een relatief hoog vocabulairniveau lijkt een goede kennis van vaak onzichtbaar blijvende culturele aspecten vereist om cultuurgeladen tekstelementen te kunnen begrijpen en taken goed te kunnen interpreteren.

1 Inleiding

Om de kwaliteit van de toets op peil te houden wordt in het kader van de Eindtoets Basisonderwijs regelmatig onderzoek gedaan. Een van de lopende onderzoeksprojecten draagt als titel 'Item- en testbias voor etnische groepen in de Eindtoets Basisonderwijs', een samenwerkingsproject van de Afdeling Basisonderwijs van het CITO en de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

De doelstelling van het onderzoek is na te gaan of er bij bepaalde onderdelen van de Eindtoets sprake is van onbedoelde benadelingen ('biases') voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen die samenhangen met hun talige en/of culturele achtergronden. Indien dergelijke biases worden opgespoord, ligt het in de bedoeling op termijn voorstellen voor bijstellingen van toetsonderdelen te formuleren, zodat de kwaliteit van de toets voor uiteenlopende etnische groepen vergelijkbaar wordt. Het is natuurlijk *niet* de bedoeling de kwaliteit en het niveau van de toets aan te tasten. Evenmin wordt beoogd om voor (etnische) subgroepen van toetsdeelnemers verschillende normen te gaan hanteren. Noch het onderwijs noch de perspectieven van allochtone leerlingen in het vervolgonderwijs zouden bij dergelijke maatregelen gebaat zijn. Bovendien zouden deze maatregelen in strijd zijn met de doelstellingen van de Eindtoets (zie 2).

Het onderzoek is opgezet in meerdere cycli. Allereerst is op basis van literatuurstudie geprobeerd verwachtingen inzake linguïstische

en culturele biases voor leerlingen uit etnische minderheden in de Eindtoets 1987 te formuleren, die vervolgens statistisch worden getoetst. Op basis van die toetsing worden de verwachtingen bijgesteld en vervolgens in 1989 opnieuw getoetst. Deze bijdrage geeft een beeld van de voor het formuleren van verwachtingen noodzakelijke theorievorming.

In het onderzoek spelen de noties 'itembias' en 'testbias' een centrale rol. Het deelonderzoek naar itembias heeft betrekking op de construct-validiteit van de toets. Bij testbias gaat het om de predictieve validiteit. In deze bijdrage wordt uitsluitend ingegaan op itembias, met name op theoretische overwegingen en dilemma's die opdoemen wanneer men itembias bestudeert in relatie tot talige en culturele achtergronden van toetsdeelnemers. Allereerst wordt in paragraaf 2 stilgestaan bij het fenomeen itembias en bij de manieren waarop dat tot nu toe in onderzoek veelal is benaderd. Mogelijke linguïstische bronnen van itembias staan centraal in paragraaf 3. Mogelijke cultureel bepaalde biases komen aan de orde in paragraaf 4. In paragraaf 5 worden enkele eerste voorzichtige conclusies geformuleerd en wordt een mogelijk perspectief voor onderzoek geschetst.

2 Itembias

Er is sprake van itembias wanneer de kans op een goed antwoord voor leerlingen met gelijke kennis en vaardigheden, maar behorend tot onderscheiden subgroepen, verschillend is (Shepard, 1982; Scheuneman, 1988). Met andere woorden, een toets of een toetsitem met een bias is 'partijdig' (Kok, 1988): systematisch wordt de ene subgroep (meestal de meerderheidsgroep) bevoordeeld en worden andere subgroepen (meestal minderheidsgroepen) benadeeld.

Het meeste onderzoek naar itembias kenmerkt zich door het achteraf (meestal statistisch) analyseren van gegevens met als doel daarin aanwijzingen te vinden voor noodzakelijke wijzigingen, mede met het oog op het samenstellen van nieuwe toetsen. Veel gebruikte statistische procedures daarbij zijn de Mantel-Haenszel-techniek (Holland & Thayer, 1986) en op Item-Response-Theorie gebaseerde benaderingen. Deze werkwijze leidt tot een aantal problemen die aan de hand van een

voorbeeld uit de Eindtoets 1986 kunnen worden geïllustreerd. De bedoeling van het item is een eventuele spellingsfout aan te kruisen. Bij dit item wijkt de verschillscore tussen allochtonen en autochtonen significant af van de gemiddelde verschillscore (op basis van een p-waarde-analyse; zie De Jong, Uiterwijk, Kerkhoff & Vallen, 1987).

- Er worden veel gevallen van *fraude* ontdekt.
- Hij bekeek de *voorstelling* met groeiende *ernst*.
- De *fonken* vlogen eraf.
- Geen fout.

Indien er bij dit item van statistische bias voor allochtonen sprake zou zijn, kan deze op verschillende manieren verklaard worden, variërend van benodigde kennis uit een ander kennisdomein dan spelling (in dit geval kennis van uitdrukkingen) tot interferentie van de eerste taal (bijvoorbeeld het stemloos realiseren van de 'v'). Omdat hypothesevorming vooraf ontbreekt, hebben dergelijke verklaringen een ad hoc karakter en is interpretatie van de resultaten problematisch. Omdat subgroepen in zeer veel opzichten van elkaar verschillen, is er in principe een aanzienlijk aantal interpretaties van geobserveerde gedragsverschillen mogelijk. Als uitgangspunt voor het verbeteren van toetsitems lijken dergelijke verklaringen achteraf dus minder geschikt. Scheuneman (1988) wijst in dit verband op het ontbreken van een theoretisch kader. Als dat er zou zijn, zou het mogelijk zijn om via een 'logisch'-inhoudelijke analyse items te selecteren die naar verwachting problemen voor bepaalde subgroepen opleveren. Op deze manier krijgt zo'n eerste inhoudelijke analyse een hypothesevormend en de statistische analyse die erop volgt een hypothesetoetsend karakter.

In nagenoeg alle discussies over itembias duikt veelvuldig de term 'moeilijkheid' op. Moeilijkheid mag niet als synoniem voor bias worden opgevat. De functie van toetsen als de Eindtoets is immers te discrimineren tussen succesvolle en minder succesvolle leerlingen. Als een item moeilijk is voor bepaalde leerlingen, wordt meestal voldaan aan de bedoeling van de toets: het meten van verschillen in vaardigheid. Pas wanneer die moeilijkheid *onterecht of onbedoeld* is, is er mogelijk sprake van bias. Onderzoek naar itembias heeft nu als grootste probleem om vanuit voorspelde be-

doelde moeilijkheid te komen tot voorspelde onbedoelde moeilijkheid (bias). Daarbij speelt de vaardigheid die in een specifiek item wordt gemeten uiteraard een cruciale rol.

Bronnen van itembias kunnen worden gezocht in culturele en talige factoren. Toetsitems kunnen voor alloctonen onterecht moeilijker zijn dan voor autoctonen, omdat de inhoud voor hen vreemd of onbekend is. Ook de formulering van een instructie of van een item kan onbedoeld moeilijk zijn (Brière, 1973). Bij culturele biases lijkt vooral ontbrekende voorkennis een centrale rol te spelen; bij talige biases gaat het met name om taalelementen en teksteigenschappen.

De inhoud van de Eindtoets is gebaseerd op communale cognitieve doelstellingen, die geacht worden te gelden voor alle leerlingen aan het eind van het basisonderwijs (Cito, 1986). Deze communale doelstellingen worden in toetsitems geconcretiseerd; de items worden gerealiseerd in contexten. Daarbij wordt er stilzwijgend van uitgegaan dat deze contexten eveneens communaal zijn. Wanneer dat echter niet het geval is, is er sprake van itembias: voor leerlingen uit bepaalde subgroepen wordt het item daardoor immers onbedoeld moeilijk, waardoor de kans op een goed antwoord voor die leerlingen afneemt, terwijl hun vaardigheidsniveau hetzelfde is.

3 *Mogelijke linguïstische bronnen van itembias*

Met welke elementen van de tweede taal (verder T2) alloctone leerlingen aan het eind van het basisonderwijs specifieke problemen hebben, is nauwelijks bekend. Meestal zijn het gevorderde T2-leerders die waarschijnlijk in hoge mate dezelfde problemen met het Nederlands hebben als autoctone leerlingen. Sommige taaleigenschappen zijn immers relatief moeilijker voor iedereen of worden relatief laat in zowel het T1- als het T2-leerproces verworven. Zo laat bijvoorbeeld Verhoeven (1984, 1987) zien dat clausale en verbale referentie in het Nederlands voor zowel Turkse als Nederlandse kinderen moeilijker is en later verworven wordt dan referentie naar personen, tijd en ruimte.

Eén onderdeel van het T2-verwervingsproces komt recentelijk steeds als problematisch ook voor gevorderde T2-leerders naar voren,

nl. *woordenschat* (zie o.a. Appel, 1985; Coenen & Vermeer, 1988; Kerkhoff, 1988; Vermeer, 1986). Lange tijd is men ervan uitgegaan dat het leren van grammaticaregels moeilijk is en dat het leren van woorden vrij gemakkelijk is en als het ware vanzelf als een soort bijproduct daarvan plaatsvindt (Van Ginkel, 1988). Meera (1980) noemt woordenschatverwerving "a neglected aspect of language learning" en Levenston (1979, p. 147) beweert zelfs dat "second language lexical acquisition has been a victim of discrimination".

3.1 *Moelijkheidsgraad van woorden*

Op het moment van afname van de Eindtoets beschikken de meeste alloctone leerlingen over een geringere Nederlandse woordenschat dan de meeste autoctone leerlingen. Voor het succesvol kunnen maken van de Eindtoets is een goede woordenschat echter zeer belangrijk; bekendheid met de in de teksten, instructies en items voorkomende woorden is een absolute voorwaarde om de opgaven te kunnen begrijpen en adequaat te kunnen beantwoorden. De in de Eindtoets gebruikte woorden zijn afgestemd op de gemiddelde woordenschat en het gemiddelde vocabulaire-niveau van de doorsnee autoctone leerling. Een woordenschattoets of een Eindtoets-onderdeel waarmee woordkennis wordt gemeten beoogt nu juist te differentiëren tussen leerlingen op dit specifieke gebied: de (moeilijke) woorden maken deel uit van de gemeten vaardigheid. Bij dergelijke toetsen of toetsonderdelen is er dan ook volstrekt geen sprake van een bias voor alloctone kinderen, wanneer ze lagere scores behalen dan autoctone kinderen. Bevatten daarentegen rekenopgaven of opgaven inzake kaartlezen moeilijk vocabulaire, of wordt kennis van interpunctie gemeten met behulp van zinnen die een moeilijk vocabulaire bevatten, dan zou er in termen van bias voor alloctonen wel wat aan de hand kunnen zijn. In dergelijke gevallen beschikken de betreffende leerlingen misschien wel over de inhoudelijke vaardigheden, maar ze komen daar niet of in onvoldoende mate aan toe, omdat allereerst de barrière van de voor hen moeilijke woorden moet worden genomen.

3.1.1 *Woordfrequentie*

De moeilijkheidsgraad van vocabulaire is lastig vast te stellen. Vaak wordt ervan uitgegaan

dat infrequente woorden moeilijker zijn dan frequente. Daarbij zijn minstens twee kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste gaat een dergelijke redenering niet op voor veel functiewoorden. Deze komen zeer frequent voor, maar worden in zowel T1 (Van Wijk & Kempen, 1982, 1985) als T2 (Broeder, Coenen, Extra, Van Hout & Zerrouk, 1986) relatief laat verworven. De reden daarvoor schuilt misschien in het feit dat veel functiewoorden als verbindende elementen tussen zinnen en tekstdelen opereren, linguïstische niveaus die later worden verworven dan het klank-, woord- en zinsniveau. Ten tweede blijven bij deze redenering verschillen binnen de groep inhoudswoorden buiten beschouwing. Sommige frequente inhoudswoorden kunnen juist lastig zijn, omdat hun betekenis varieert al naar gelang de situationele context. Zo heeft het woord 'onderwerp' binnen het grammatica-onderwijs een meer abstracte betekenis die afwijkt van die in het alledaagse taalgebruik. Zowel functie- als inhoudswoorden kunnen bovendien voor verschillende groepen leerlingen een verschillende semantische lading hebben. Zo laat Gerritsma (1987) zien dat het functiewoord 'ik' in het Maleis naast een individuele ook een collectieve betekenis kan hebben.

Overigens mag niet uit het oog verloren worden dat het bij het begrijpen van woorden niet alleen gaat om het (her)kennen van de woordbetekenis alleen. Carpenter en Just (1986) merken op dat kinderen die moeite hebben met lezen zoveel energie nodig hebben voor de techniek van het lezen zelf dat daardoor het begrijpen van *wat* ze lezen wordt belemmerd. Ook blijken goede lezers beter in staat om de betekenis van moeilijke en onbekende woorden uit de context af te leiden dan zwakke lezers.

De rol van de moeilijkheidsgraad van een woord bij toetsonderdelen die geen woordenschat beogen te meten kan wellicht verduidelijkt worden met een voorbeeld (rubriek 'meten'), dat, evenals de verdere voorbeelden in deze bijdrage, afkomstig is uit de Eindtoets 1987.

(1) Je ziet hier vier gewichtsaanduidingen.

Welke aanduiding geeft ongeveer $\frac{1}{2}$ kg aan?

A. 0,51 g. B. 5,1 g. C. 49 g. D. 496 g.

Het woord 'gewichtsaanduiding' heeft een frequentie van 0 in Uit den Boogaart (1975).

Bovendien is het een samengesteld woord: voor een goed begrip daarvan moeten de woorddelen als informatie-eenheden worden herkend. Verder moet de lezer afleiden dat met het woord 'aanduiding' hetzelfde wordt bedoeld als met 'gewichtsaanduiding'. Tot de doelstelling van de rubriek 'meten' hoort onder andere "het kennen en kunnen gebruiken" van maateenheden als gewicht, kilogram e.d. (Cito, 1986, p. 29). De term 'gewichtsaanduiding' wordt daarbij niet genoemd en valt dus binnen de contextuele inbedding. De formulering van de vraagstelling bij dit item zou derhalve een talige bias kunnen bevatten.

Ook bij taalrubrieken zou een moeilijk woord een potentiële bron van itembias kunnen zijn (zie voorbeeld (2), rubriek 'spelling van niet-werkwoorden').

(2) A. Je moet niet zo *snauwen*.

B. Jij bent een echte *optimist*.

C. De *technische* dienst kwam meteen.

D. Geen fout.

De leerling moet nagaan of het item een spellingfout bevat of niet. Nog afgezien van de vraag of spelling (een op afspraken berustende technische vaardigheid) thuis hoort onder de rubriek 'taal', kan men zich bij dit item afvragen of voor het meten van spellingvaardigheid gebruik moet worden gemaakt van een laagfrequent woord als 'optimist'. Kennis van de betekenis van een woord is op zichzelf echter niet per definitie noodzakelijk voor correcte spelling. Toch worden bij spelling veelvuldig infrequente woorden gebruikt, waardoor het bepalen van een mogelijke biasbron uitermate lastig wordt.

3.1.2 Woordambigüiteit

Ook ambigue of vage woorden c.q. formuleringen zouden een potentiële bron van bias voor allochtone (sub)groepen kunnen vormen. Of dit het geval is, is moeilijk aan te geven, omdat er op dit terrein tot nu toe geen onderzoek voorhanden is. Wel kan geconstateerd worden dat er in de Eindtoets vaak uiteenlopende formuleringen voorkomen bij items die dezelfde vaardigheid beogen te meten. Dit gebeurt uiteraard om te voorkomen dat leerlingen afhankelijk zijn van slechts één type formulering. Alternatieve formuleringen zijn echter niet steeds even helder, zoals blijkt uit de voorbeeldzinnen (3) en (4) (beide betreffen vragen uit de rubriek 'interpreteerbaar taalgebruik' en behoren bij een tekst).

(3) Wat had Callista ook kunnen schrijven voor: "niet te laat"?

(4) Wat had Casper in plaats van "te kalmeren" ook kunnen gebruiken?

De formulering 'schrijven voor' is in vergelijking met 'in plaats van' relatief vaag en voor meerdere interpretaties vatbaar. Optredende verschillen tussen de scores van autochtonen en allochtonen bij vage of ambigue itemformulering hoeven niet te betekenen dat er van itembias sprake is. De foutscore kan immers ook veroorzaakt worden door het niet beheersen van de (gemeten) vaardigheid. Daarnaast kan ook de mate van leesvaardigheid van invloed zijn: voordat het item kan worden beantwoord, moet immers de bijbehorende tekst worden gelezen en begrepen. Kortom: naarmate de gemeten vaardigheid complexer wordt en meerdere vaardigheden (tegelijk) een rol spelen bij het oplossen van een item, ontstaat een onontwarbaar geheel van oorzaken, waarvan bias er mogelijkwijs één kan zijn.

3.2 Moeilijkheidsgraad van zinnen

Het begrijpen van de syntactische structuur vormt een voorwaarde voor het ordenen, interpreteren en reconstrueren van de semantische inhoud van een zin. Taalgebruikers blijken kennis te bezitten over conventies inzake het produceren en verwerken/begrijpen van syntactische structuren: bijvoorbeeld hoofdzinnen staan vóór bijzinnen; twee gebeurtenissen worden in chronologische volgorde verteld; bevestigende zinnen zijn 'normaler' dan ontkennende zinnen (Clark & Clark, 1977).

Verwerkbaarheid van structuren heeft behalve met conventionele kennis ook te maken met andere factoren, zoals de beperkte capaciteit van het menselijk werkgeheugen: slechts een beperkt aantal proposities kan tegelijk verwerkt worden. Zinsstructuren die een relatie te grote belasting vormen voor het werkgeheugen, bemoeilijken het verwerken. Tangconstructies als (5) vormen de meest bekende voorbeelden van structuren die het geheugen zwaar belasten.

(5) "De agent die de dief die de poen die de vrek vergaarde, stal, nazat, viel." (ontleend aan Maureau 1979, p. 95)

Het is lastig te voorspellen welke zinsstructuren moeilijk zijn. De adviezen van schrijfadviseurs (Renkema, 1982; Steehouder & Jansen, 1979) zijn meestal niet op toetsing gebaseerd

en maken voorspellingen onmogelijk. In de tweede plaats speelt bij zinsverwerking de kennis van de wereld een rol. Maureau (1979) bespreekt psycholinguïstisch onderzoek waarin zinnen met een identieke syntactische structuur door de daarbij vereiste kennis van de werkelijkheid toch verschillen in begrijpelijkheid. In de derde plaats hebben contextuele factoren invloed op het verwerken van syntactische structuren. Zo werd bijvoorbeeld enige tijd op grond van onderzoek aangenomen dat actieve zinnen sneller worden verwerkt dan passieve. Clark en Clark (1977) nuanceren dit echter door contextuele factoren bij de syntactische analyse te betrekken. In de vierde plaats bevatten zinnen meestal elementen die vooruit- of terugverwijzen in de tekst. Zinnen en zinselementen kunnen daarom beter in samenhang worden bestudeerd. Omdat zoveel verschillende factoren (tegelijk) werkzaam zijn, is het nagenoeg onmogelijk om aan te geven waar mogelijke biases op zinsniveau voor allochtone (sub)groepen uit kunnen bestaan. De vraagwoorden waarmee vraagzinnen beginnen bieden echter misschien enig perspectief (waarmee we weer gedeeltelijk terugkeren op woordniveau).

3.2.1 Vraagwoorden

Schuurs (1984) bestudeerde de ontwikkeling van een aantal typen vraagzinnen in T1 en T2 bij Turkse en Marokkaanse kinderen van 9,5 jaar en Nederlandse kinderen van 4 jaar. Hij vond overeenkomsten die sprekender zijn dan de verschillen tussen T1- en T2-leerders en tussen T2-leerders met uiteenlopende uitgangstalen. Bij de acht gebruikte vraagwoordcategorieën werd de volgende verwervingsvolgorde gevonden: of, wie, ja/nee, waar, wat, hoe, waarom en wanneer. De laatste drie worden volgens dit onderzoek relatief laat verworven en zouden dus in verhouding moeilijker kunnen zijn dan de eerste vijf. Wanneer dat ook nog geldt voor de leeftijds categorie waartoe allochtone Eindtoetsdeelnemers behoren, zou verondersteld kunnen worden dat de vraagwoorden 'hoe', 'waarom' of 'wanneer' een potentiële bron van bias voor deze kinderen zouden kunnen zijn. Bekijkken we opnieuw twee voorbeelden (rubriek 'hoofdrekennen'), die dezelfde vaardigheid beogen te meten:

(6) $2178,45 : 479 = *$

Hoe kun je deze deling controleren?

A. $* : 479 = 2178,45$

B. $* \times 479 = 2178,45$

$$C. * : 2178,45 = 479$$

$$D. * \times 2178,45 = 479$$

$$(7) \quad 49537$$

$$698 -$$



Hans en Miranda controleren de uitkomst van deze aftrekking. Ze doen het ieder op een andere manier.

$$\text{Hans: } 49537 - \text{ } = 698$$

$$\text{Miranda: } \text{ } - 698 = 49537$$

Wie doet het juist?

A. alleen Hans C. beiden

B. alleen Miranda D. geen van beiden

In beide items wordt kennis en toepassing van rekenkundige controleregels gemeten. In (6) kan kennis van het mogelijk relatief moeilijke vraagwoord 'hoe' daarbij misschien interfereren. Op grond van het voorafgaande lijkt derhalve (7) gemakkelijker te verwerken dan (6): er wordt een concrete context aangeboden alsmede een relatief gemakkelijk vraagwoord ('wie'). In dit laatste item wordt echter ook een sterker beroep gedaan op begrijpend lezen. De formulering bevat bijvoorbeeld vijf verwijswaarden waarvan er zeker één relatief moeilijk verwerkbaar is (zie 3.3). Ook moet de lezer zien dat alle hokjes hetzelfde getal representeren (zie 4.3). Hierdoor is het toch mogelijk dat ook (9) een bias bevat, zij het door andere oorzaken dan (6).

3.3 Referenties in teksten

De linguïstische middelen om vooruit- of terug te verwijzen (referenties) naar elementen binnen dezelfde zin of (elementen in) voorafgaande of volgende zinnen worden zowel in T1 als T2 relatief laat verworven. Vooral minder taalvaardige kinderen blijken moeite met verwijswaarden te hebben. Naast de reeds genoemde problemen bij clausale en verbale referenties blijkt vooral voornaamwoordelijke verwijzing (pronominale referentie) over lange afstanden in teksten problematisch.

Bartlett (1984) doet verslag van het gebruik van referenties in geschreven verhalen van succesvolle en minder succesvolle basisschoolleerlingen (klas 5 t/m 7). Naarmate de leerlingen ouder en/of 'beter' zijn, neemt het aantal referentiële ambiguïteiten af. Bovendien blijken goede schrijvers in staat hun taal aan te passen bij moeilijke contexten. Zo komen in (8) en (9) twee personen van dezelfde leeftijd en hetzelfde geslacht voor. Om ambiguïteiten

te voorkomen, is het beter om ze nominaal aan te duiden. Goede schrijvers blijken in dergelijke gevallen vaker nominaal te verwijzen zoals in (8), terwijl zwakke schrijvers pronominale vormen als in (9) blijven gebruiken.

(8) Mik en Mak draaiden zich om.

Mik lachte.

(9) Mik en Mak draaiden zich om.

**Hij* lachte.

Het gebruik van verwijswaarden in teksten hangt nauw samen met de wijze waarop de door de schrijver als bekend veronderstelde (Given) en als nieuw bedoelde (New) informatie wordt aangeboden (Clark & Clark, 1977; Noordman & Vonk, 1987). In conventionele zinnen blijkt bekende informatie vooraf te gaan aan nieuwe. In andere zinnen ligt het informatiepatroon juist andersom. Sommige informatiepatronen vragen een kortere verwerkingstijd dan andere (Glatt, 1982). In deze 'favoriete' (conventionele) patronen blijkt in de vervolgzin Given steeds vooraf te gaan aan New. Bekende informatie wordt redundant gemarkeerd; de overlapping helpt de lezer bij het identificeren van materiaal als Given of als New. Lezers blijken kennis te hebben van genoemde patronen en hun leesgedrag erop af te stemmen. Hieronder volgen vier verschillende patronen, ontleend aan Glatt (1982), waarvan (10) en (11) sneller verwerkt werden door de proefpersonen.

(10) *Becky* houdt van tropische vissen. *Zij* bezoekt elke week het aquarium.

(11) *Budd* helpt *Sandra* in de auto. *Zij* kan niet lopen.

(12) *De scheidsrechter* legde de spelregels uit. Een deelnemer begreep *hem* niet.

(13) *De scheidsrechter* legde *de spelregels* uit. Een deelnemer begreep *ze* niet.

Op grond van het bovenstaande zou kunnen worden verwacht dat in bepaalde toetsonderdelen moeilijke en ambigue referenties een bron van bias zouden kunnen zijn voor allochtone (sub)groepen. *Ambigue* referenties bevatten verwijzingen als in (9). *Moelijke* referenties zijn: referenties waarbij Given niet voor New komt, referenties waarbij het verwijswaard getalsmatig afwijkt van de referent, referenties waarbij over relatief grote tekstdelen heen wordt verwezen, clausale en/of verbale referenties. Het volgende voorbeeld stamt uit de rubriek 'vraagstukken'.

(14) Per jaar gaf een gezin gemiddeld f1500,- uit aan aardappels en groenten.

Ze wilden bezuinigen. Ze huurden een jaar een tuin van 200 m². voor f2,- per vierkante meter. De overige kosten waren f80,-. Ze moesten nog voor een bedrag van f400,- aan aardappelen en groenten in de winkel kopen. De rest kwam uit de tuin. Hoeveel had dat gezin bespaard met tuinieren? (cursivering MdJ/TV)

A. f620,-

B. f820,-

C. f920,-

D. f1020,-

In (14) wijkt het verwijzwoord 'ze' (meervoud) getalsmatig af van de referent 'een gezin' (enkelvoud); in de laatste zin wordt vervolgens weer overgegaan op enkelvoud. Bovendien zou de lezer bij het laatste 'ze', volgens de gangbare verwachting, de referent in eerste instantie in de voorafgaande zin kunnen zoeken ('de overige kosten'). Van de lezer wordt in dit geval een extra zoekactie geëist: over de verwachte referent heen moet - via de twee eerste pronomina - de referent worden opgespoord in de eerste zin. Dit kost relatief veel tijd en kan het tekstbegrip nadelig beïnvloeden.

3.4 Tekstsignalen

In teksten kunnen expliciterende middelen worden aangebracht, die verondersteld worden het tekstbegrip te vergemakkelijken. Op globaal niveau, dat wil zeggen de zinsgrens overschrijdend, is enige empirische steun vergaard voor de faciliterende werking van signaalzinnen die de globale tekststructuur expliciteren: de zogenoemde structuuraanduiders (bijvoorbeeld 'In de volgende alinea worden hiervoor argumenten gegeven'). Sanders (1986) vond dat de leestijden bij proefpersonen afnamen naarmate meer expliciet werd aangeduid voor de lezer.

Teksten zonder structuuraanduiders kunnen problemen opleveren voor minder taalvaardige kinderen. Met dergelijke 'structuurimpliciete' teksten kan uiteraard geselecteerd worden tussen goede en minder goede lezers. In toetsen moet echter onnodige complicering vanwege foutieve of niet-gangbare structuuraanduiders worden vermeden; (15) is daarvan een voorbeeld. Het betreft een passage uit een tekst van de Eindtoets 1987 over de bedreiging van de weidevogels met een daarbij behorende vraag.

(15) Verstedelijking

De oorzaken liggen in stad en boerderij.

De eerste komt met de gevolgen van de

verstedelijking als de grootste vogelverschrikker uit de geschiedenis aanzetten. Sterk veranderde landbouwmethoden gaan uiteraard ook al niet van de belangen van de weidevogels uit. (cursivering MdJ/TV)

Wat of wie wordt bedoeld met: *de grootste vogelverschrikker uit de geschiedenis?*

A. de boerderij

B. de moderne boer

C. de stad

D. de veranderde landbouw

In (15) wijken de structuuraanduiders af van wat gangbaar is: 'de eerste' en 'ook' in plaats van bijvoorbeeld 'ten eerste' en 'ten tweede'. Daarnaast is de gebruikte formulering 'de eerste komt aanzetten' onnodig gecompliceerd en kan daardoor verwarrend werken (zie 3.1.2). Tenslotte past de titel niet bij de tekstinhoud: 'verstedelijking' betreft slechts één van de twee oorzaken; de tekst blijkt bovendien uitsluitend in te gaan op de andere oorzaak. Op grond van het voorafgaande is het voorstelbaar dat niet-gangbare of foutieve structuuraanduiders een bron van bias kunnen opleveren voor allochtone (sub)groepen. Het gaat daarbij om foutieve en/of minder gangbare signaalwoorden, alsmede niet passende titels, beide onder voorwaarde dat het foutieve/minder gangbare niet bevraagd wordt in een van de bijbehorende items.

4 Culturele bronnen van itembias

In deze paragraaf schetsen we kort enkele dilemma's in verband met de vraag waar het bij 'cultuur' in toetsen nu eigenlijk om gaat en gaan we in op culturele ladingen van teksten en op mogelijk cultureel bepaalde toetservaring.

4.1 Cultuur

De studie van cultuur kent vele benaderingen. Naast beschrijvingen en vergelijkingen van specifieke culturen zijn er veel theoretische (begrips)beschouwingen (Hagendoorn, 1986; Tennekes, 1985, 1986; Poortinga, 1982). Daarin wordt met name ingegaan op de volgende problemen:

- Naast een waarneembaar niveau (gedrag) is er een veel belangrijker, doch onzichtbaar blijvend niveau (waarden en normen, bete-

kenis). De beschrijvingen van dit laatste niveau variëren sterk en zijn (noodgedwongen) vaag.

- De relatie tussen gedrag en betekenisstelsel is in veel opzichten niet duidelijk. Vooral omdat mensen ook keuzes kunnen maken, zijn er grenzen aan de deterministische verklaarbaarheid en voorspelbaarheid van gedrag.
- Zijn alle menselijke gedragingen cultuurspecifiek of zijn er ook gemeenschappelijke (universele) gedragingen (cultuur-natuurdiscussie)?
- Veelal wordt uitgegaan van een relatief vaststaand betekenisstelsel, terwijl culturen voortdurend blijken te veranderen. Een dergelijke statische benadering leidt vaak tot oversimplificaties en stereotyperingen. Ook wordt de rol van machtsverhoudingen buiten beschouwing gelaten.

Samenvattend blijkt uit de literatuur een voorkeur voor dynamische cultuuromschrijvingen, waarin rekening wordt gehouden met onderliggende, onzichtbare betekenissen, met verschillen tussen individuen en subgroepen, alsmede met veranderings- en machtsprocessen. Omdat er nauwelijks beschrijvingen in die zin voorhanden zijn, wordt in de gangbare onderzoekspraktijk cultuur (of 'culturele oriëntatie') veelal verengd tot het zichtbare gedragsniveau. Daarbij beperkt men zich meestal tot die aspecten die als centraal voor de betreffende cultuur gelden en die men onderscheidend ten opzichte van andere culturen acht. Daarvoor worden termen gebruikt als 'herkenbaarheidscriteria' (Hagendoorn, 1986), 'cultuursymbolen' (Rinsampessy, 1984) of 'sleutelwaarden' (Watson-Gegeo & Gegeo, 1986). Opvallende culturele kenmerken worden op instrumentele wijze gehanteerd om "de eigenheid, het anders zijn, te benadrukken" (Tennekes, 1986, p. 3). Dit laatste wordt beschouwd als kenmerkend voor etnische groepen. Etniciteit wordt dus gekenmerkt door een bepaald type sociale identiteit dat verankerd is in een gemeenschappelijke culturele erfenis. Culturele gegevens worden in deze opvatting gezien als markeerders van de groeps grenzen en de groepsidentiteit ("het gevoel bij elkaar te horen"; a.w., p. 5). Met de maatschappelijke situatie van de groep kunnen zij veranderen, maar zij blijven hun functie als markeerders

houden. Vanwege de grote mate van wetenschappelijke overeenstemming over de term etniciteit en omdat in deze term zowel de culturele (identiteits-)factor als de sociaal-economische (situatieve) factor een plaats hebben, geeft Tennekes de voorkeur aan 'etniciteit' boven 'cultuur' en 'minderheid'. De meeste (im)migrantengroeperingen in Nederland kunnen dan ook het best worden gekarakteriseerd als etnische groep.

Op grond van de besproken inzichten en standpunten vatten wij de notie cultuur binnen ons onderzoek op in de zin van etniciteit. Daarbij beperken we ons tot culturele factoren voor zover die tekstbegrip of het begrijpen van de taak mogelijk bemoeilijken.

4.2 Culturele lading van teksten

Het maken van toetsopgaven waarbij een tekst als context is gebruikt, veronderstelt dat de leerling deze tekst heeft begrepen/verwerkt. Een van de variabelen bij tekstbegrip is de mate waarin voorkennis over de tekstinhoud aanwezig is bij de lezer. Spilich, Vesonder, Chiesi en Voss (1979) laten zien hoe lezers met veel voorkennis in vergelijking met lezers met weinig voorkennis in staat waren belangrijke informatie te onthouden en een verslag te produceren dat veel samenhangender en vollediger was. Johnson (1981) vergeleek de prestaties van Iraanse studenten op tekstbegrijptaken bij een Amerikaanse folkloristische tekst met die bij een Iraanse folkloristische tekst. De cultuurbepaalde inhoud van de teksten bleek meer van invloed op het tekstbegrip dan het niveau van de linguïstische complexiteit. Kerkhoff en Vallen (1984) vergeleken de taalvaardigheid van Turkse, Molukse en Nederlandse kinderen op Nederlandstalige toetsen die een identieke linguïstische complexiteit bezaten maar qua inhoud cultureel verschillend gekleurd waren. Op de 'Nederlands-gearde' toets scoorden de Nederlandse kinderen significant hoger dan de Molukse en Turkse kinderen. Op de 'Turks-gearde' toets bleken de Turkse kinderen significant beter te scoren dan op de 'Nederlands-gearde' toets. Ditzelfde werd mutatis mutandis gevonden bij de Molukse kinderen. Johnston (1984) bestudeerde de effecten van voorkennis op tekstbegrip bij stads- en plattelandskinderen. Hij concludeert eveneens dat slechts weinig gezegd kan worden over de leesvaardigheid van een proefpersoon, wanneer de voorkennis niet

gemeten is. De cultuurbepaalde voorkennis die een tekst vereist, kan een taak dus onbedoeld moeilijk maken, waardoor er sprake zou kunnen zijn van culturele bias.

Een probleem dat zich bij dit type onderzoek voordoet, is de wijze waarop de in een tekst aanwezige voorkennis vastgesteld wordt. Daarbij gaat het om de (on)mogelijkheid van de onderzoeker inzake het vaststellen van culturele inhoudsaspecten (Richardson, 1987) en om de variabele wijze waarop voorkennis wordt gemeten (Johnston, 1984; Johnson, 1981; Kerkhoff & Vallen, 1984).

In de hierboven besproken onderzoeken werd het effect van voorkennis aangetoond met behulp van teksten waarvan de inhoud zeer cultuurspecifiek was. Het is de vraag of de in de Eindtoets gebruikte teksten een dermate sterke culturele lading hebben. Daarnaast speelt de volgende vraag: welke kennis van de wereld is bij het uitvoeren van een opdracht nog acceptabel en welke kennis niet? Mag bijvoorbeeld bij het beantwoorden van een rekenvraagstuk met procenten (zie (16)) verondersteld worden dat allochtone kinderen weten wat B.T.W. is en dat B.T.W. altijd 'erbij komt'? Met andere woorden: hoe cultuurspecifiek is de notioneel-functionele betekenis van B.T.W. en in hoeverre behoort die kennis tot het communale curriculum? In hoeverre spelen daarnaast andere elementen een rol bij het beantwoorden van dit item, zoals het verwerken van moeilijke onderdelen uit de tekst, bijvoorbeeld het verwijswoord *deze*, het vraagwoord *hoeveel* en het vocabulairniveau van *B.T.W.* en *inclusief*?

- (16) Vader koopt een naaimachine. Deze kost f800,- zonder B.T.W. De B.T.W. is 20%. Hoeveel moet vader betalen inclusief B.T.W.?
A. f160,- B. f640,- C. f820,- D. f960,-

Het is duidelijk dat het voorspellen van culturele bronnen van itembias veel en complexe problemen met zich meebrengt. De theoretisch-inhoudelijke inschatting door de onderzoeker zal dan ook zeker moeten worden gecombineerd met aanvullende informatie die bij de leerlingen zelf wordt verzameld.

4.3 Cultureel bepaalde toetservaring

Bij 'testwiseness' gaat het in het algemeen om ervaring in het maken van (gestandaardiseerde) toetsen, die op formele wijze worden

afgenomen, inclusief kennis van/vertrouwdheid met de soort taken die in dergelijke toetsen te verwachten zijn en kennis van effectieve oplossingsstrategieën. In hoeverre testwiseness cultuurspecifiek genoemd kan worden, wordt hieronder nagegaan.

Van de Vijver en Joe (1986) beschrijven onderzoek naar culturele verschillen in abstract denken. Niet-westerse, ongeschoolde groepen zouden een 'achterstand' vertonen wat betreft hun vermogen tot abstract denken (het vermogen om hypothesen en veronderstellingen te genereren over de werkelijkheid en deze op hun accuratesse te toetsen). Toch blijken genoemde groepen in het alledaagse leven wel degelijk abstract te kunnen redeneren. Hieruit is onder meer geconcludeerd dat abstract denken op zich universeel is, maar dat niet iedereen op alle gebieden daartoe in staat is c.q. daarin ervaren is.

Het waarnemen van en het denken over de werkelijkheid lijkt mede afhankelijk te zijn van de culturele groep waartoe iemand behoort. Van de Koppel en Schoots (1986) spreken in dit verband over 'conventies', dat wil zeggen impliciete en expliciete vormen van overeenstemming tussen leden van een culturele groep. In produkten van een cultuur, bijvoorbeeld in toetsen, manifesteren zich de conventies van die cultuur. Bij westerse toetsen kan daarbij gedacht worden aan de volgende conventies:

- de taakstructuur van een item wordt niet altijd expliciet (genoeg) uitgelegd in een opgave (Van de Vijver & Joe, 1986);
 - items uit een toets lijken onderling op elkaar, zodat nieuwe problemen naar analogie van eerdere problemen kunnen worden opgelost (Van de Vijver & Joe, 1986);
 - het oplossen van items vereist een bepaald type cognitieve stijl ('veldonaafhankelijkheid'), waarbij gebruik wordt gemaakt van externe referentiekaders (Van de Koppel & Schoots, 1986).
- Met name onduidelijkheid over de taakstructuur blijkt een belangrijke oorzaak te zijn voor het kiezen van foutieve antwoorden. Van de Vijver en Joe (1986) beschrijven werk van Luria die aan analfabete Russische boeren onder andere nonsens-syllogismen voorgelegde als in (17):
- (17) Alle ijsberen zijn zwart. Mijn vriend zag gisteren een ijsbeer. Was deze ijsbeer zwart?

De boeren gaven antwoorden als: "Dat zult u uw vriend moeten vragen" of "Er bestaan alleen maar witte ijsberen". De informanten interpreteerden het syllogisme analoog aan alledaagse vragen, dat wil zeggen gekoppeld aan het hier-en-nu. Door de onbekendheid met toetsen en taakstructuren wordt teruggegrepen naar bekende oplossingsstrategieën die in het leven van alledag (in een orale cultuur) uitstekend voldoen, maar die in een toetsituatie leiden tot foutieve antwoorden.

Algemeen wordt aangenomen dat scholing de cognitieve groei van leerlingen stimuleert, hetgeen wil zeggen dat "kinderen op school gegeneraliseerde oplossingsstrategieën leren hanteren (...) die gebruik maken van abstracte, verbale probleemrepresentaties" (Van de Vijver & Joe, 1986, p. 162). Dit veronderstelt dat de problemen die Luria tegenkwam bij de analfabete boeren, bij geschoolde groepen niet (meer) voorkomen. Dat dit laatste geenszins het geval is, blijkt uit Aronowitz (1984). Hij vergeleek interpretatiestrategieën die normaal gesproken gelden bij het lezen van teksten met de strategieën die vereist zijn voor een correcte interpretatie van leesvaardigheidsteksten. Lezers hanteren normaal gesproken verwachtingen als: een tekst is betekenisvol en informatief; een tekst is afgeleid uit een conventionele communicatieve gebeurtenis/context; om de tekst te kunnen begrijpen moet kennis van de wereld worden ingezet. Een succesvolle toetsperformance levert teksten op die volgens Aronowitz 'raar' overkomen. Dat komt omdat bij leesvaardigheidstaken de volgende relatief ongebruikelijke, niet geëxpliciteerde regels (maximes) van kracht zijn:

1. geef de voorkeur aan metalinguïstische teksten;
2. geef de voorkeur aan maximaal redundante, minimaal informatieve teksten;
3. ga uit van 'onschuldigheid'.

Met maxime 1 wordt bedoeld dat lezers moeten weten dat leesvaardigheidstaken vaak resulteren in teksten/uitingen die metalinguïstisch van aard zijn. In (18) wordt kennis van synoniemen getoetst. De tekst die resulteert uit het goede antwoord ("If you capture a rabbit, you catch it") is, vanuit het gangbare oogpunt van semantische structuur gezien, tautologisch; dit kan een acceptabele reden zijn om het goede antwoord niet te kiezen. Vanuit metalinguïstisch standpunt betreft het echter een acceptabele, welgevormde uiting.

- (18) If you capture a rabbit, you
hurt it kill it tease it catch it

Met maxime 2 wordt bedoeld dat lezers moeten weten dat leesvaardigheidsteksten vaak resulteren in teksten waarin informatie wordt herhaald die al in de tekst aanwezig was. In voorbeeld (19) is het vanuit het standpunt van informatiestructuur redundant om te stellen dat Braziliaans hout wordt gebruikt om verf te maken. Gezien vanuit de regel dat kennis van de wereld wordt ingezet bij het lezen van teksten, is de keuze van 'barns' plausibeler: dit levert immers een tekst op die informatiever en minder redundant, en daardoor coherenter is.

- (19) The country of Brazil was named for brazilwood from which a red dye is made. The wood grew abundantly in Brazil. It is used for making
barns dye cakes cheese

Met maxime 3 wordt bedoeld dat lezers moeten weten dat zij de tekst zo letterlijk en serieus mogelijk moeten interpreteren, tenzij de tekstvragen aanwijzingen bevatten dat de inhoud bijvoorbeeld ironisch bedoeld is. Bovendien moeten de beschreven handelingen consistent met expliciet in de tekst aanwezige informatie worden begrepen. In voorbeeld (20) is 'depend on him' consistent met maxime 3. Wordt de tekst ironisch opgevat, dan is echter het foutieve antwoord 'pay him' voor de hand liggend.

- (20) The postman always comes, regardless of weather. We can always
write to him pay him
depend on him hear him

Aronowitz beschouwt de maximes als buiten de leesvaardigheid vallend. Hoewel dit betwisteld kan worden (het vermogen om de tekstwerkelijkheid los te zien van de eigen ervaringswerkelijkheid kan immers ook worden beschouwd als behorend tot leesvaardigheid), laten de resultaten van zijn studie zien, dat het hier om belangrijke oorzaken van lage scores zou kunnen gaan. Bovenstaande en andere items zijn voorgelegd aan enkele middle-class-kinderen van Europese komaf en aan lowerclass-kinderen van etnische minderheden (Blacks & Hispanics). De verschillen in scores tussen beide groepen bleken significant.

Hoewel er bij het doen van uitspraken potentiële linguïstische en culturele bronnen van itembias op basis van 'logisch'-inhoudelijke, c.q. theoretische overwegingen vooralsnog de nodige voorzichtigheid geboden is, kunnen er niettemin enkele eerste conclusies worden getrokken.

Allereerst moet worden geconstateerd dat het geen eenvoudige zaak is om itemmoeilijkheid, dat wil zeggen de gemeten vaardigheid, te scheiden van bias- en contextparameters. Ongetwijfeld speelt het feit dat gemeten vaardigheid niet adequaat genoeg te omschrijven valt daarbij een essentiële rol. Zo lang we immers niet precies weten welke (deel)vaardigheid door een item of door een set van items precies gemeten wordt, is het niet of nauwelijks mogelijk 'moeilijkheid' en 'onbedoelde moeilijkheid' van elkaar te scheiden. Daar komt bij dat, naarmate een itemcontext omvangrijker en (mede daardoor) complexer is, het steeds moeilijker wordt om op verantwoorde en adequate wijze bronnen van bias te isoleren, en bovendien dat een geconstateerde of plausibele bron van linguïstische of culturele bias in de ene context niet per definitie ook tot bias leidt in een andere context.

Wanneer er bij relatief eenduidige toetsrubrieken één specifiek taalvaardigheidsaspect aan de orde zou zijn, lijkt – wanneer tenminste volstrekt duidelijk is wat dat taalvaardigheidsaspect precies inhoudt – linguïstische itembias met meer kans op succes te kunnen worden geïsoleerd dan wanneer complexe rubrieken in het geding zijn, waarin meerdere taalvaardigheidsaspecten tegelijk aan bod komen. Met name bij rubrieken waarin de vaardigheid in tekstverwerking wordt gemeten, is het de vraag of het voorspellen van bronnen van itembias op dit moment überhaupt mogelijk is.

Het voorspellen en onderzoeken van linguïstische bronnen van itembias lijkt vooralsnog de meeste vruchten af te kunnen werpen bij toetsonderdelen als 'rekenen', omdat de gemeten vaardigheden bij dergelijke onderdelen primair op een heel ander terrein liggen dan taal. Bij onderdelen als 'taal' en 'informatieverwerking' ontstaan veel meer problemen en dilemma's.

De onzichtbaar blijvende en daardoor moeilijk vast te stellen (en te meten) betekenis-

niveaus van culturele aspecten en voorkennis spelen, evenals de verwevenheid van cultuur met vocabulairniveau en de semantische lading van woorden, een problematische rol bij het doen van uitspraken over de culturele lading van teksten en toetsitems.

Cultuurbepaalde toetservaring lijkt een niet te onderschatten rol te spelen bij het zoeken naar oorzaken van itembias. Een probleem hierbij is dat tot nu toe veel te weinig bekend is over (cultuurbepaalde) verschillen in redeneerprocessen en oplossingsstrategieën tussen (sub)groepen van toetsdeelnemers teneinde zinvolle voorspellingen omtrent culturele bronnen van itembias te kunnen doen. Daarnaast doen zich gelijksoortige problemen voor als bij het opsporen van linguïstische bronnen van itembias: de complexiteit van de gemeten vaardigheid en de verwevenheid ervan met zowel contexten als talige bronnen van itembias bemoeilijken het op adequate wijze onderscheiden van culturele bronnen van itembias.

Wanneer we de in deze bijdrage besproken factoren nog eens overzien, springt met name de rol die het vocabulaire lijkt te spelen in het oog. Daarbij gaat het niet alleen om het niveau van het vocabulaire, maar ook om woordkennis (woordenschat). Daarnaast blijkt ook de culturele lading van teksten nauw verbonden met (voor)kennis van woorden. Het is in dit verband dan ook niet toevallig dat in veel onderzoek voorkennis wordt gemeten met behulp van een woordenschattoets. Een te lage lexicale vaardigheid lijkt derhalve op uiteenlopende manieren te kunnen leiden tot het verkeerd interpreteren of het niet kunnen interpreteren van de taak in een toetsitem, ook al wordt de gemeten vaardigheid zelf misschien wel beheerst. Bovendien is het niet ondenkbaar dat ongewenst moeilijk vocabulaire gehanteerde oplossingsstrategieën kan beïnvloeden en sturen. Vanwege de centrale rol die woordenschat lijkt te spelen komt het ons wenselijk voor om verder onderzoek naar itembias in de Eindtoets (en in andere toetsen) voor allochtone (sub)groepen te richten op lexicale vaardigheden. Het accent zou daarbij in eerste instantie kunnen liggen op inhoudswoorden als belangrijkste betekenisdragers in zinnen en op de relatie tussen inhoudswoorden en functiewoorden. Daarbij dient bovendien rekening te worden gehouden met betekenisverschillen tussen woorden in alle-

daags taalgebruik en schooltaalgebruik. Op zins- en tekstniveau zien we, gezien de wetenschappelijke stand van zaken, vooraansnog weinig mogelijkheden om met kans op succes onderzoek naar itembias te doen.

Literatuur

Appel, R., Mustafa op de MAVO; een exploratief onderzoek naar Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1985, 22, 65-72.

Aronowitz, R., Reading Tests as Texts. In: D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse* (pp. 245-265). Norwood, N.J.: Ablex, 1984.

Bartlett, E., Anaphoric Reference in Written Narratives of Good and Poor Elementary Writers. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1984, 23, 540-552.

Boogaart, P. uit den, *Woordfrequenties in Geschreven en Gesproken Nederlands*. Utrecht: Oosthoek, Scheltema & Holkema, 1975.

Brière, E., Cross-cultural Biases in Language Testing. In: J. Oller & J. Richards (Eds.), *Focus on the Learner*. Rowley Mass.: Newbury House Publishers, 1973.

Broeder, P., J. Coenen, G. Extra, R. van Hout & R. Zerrouk, Ontwikkelingen in het Nederlandstalig Lexicon bij Anderstalige Volwassenen: een Macro- en Micro-Perspectief. In: J. Creten, G. Geerts & K. Jaspaert (Eds.), *Werk-in-Uitvoering. Momentopname van de Sociolinguïstiek in België en in Nederland* (pp. 39-59). Leuven: Acco, 1986.

Carpenter, P. & M. Just, Cognitive Processes in Reading. In: J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension from Research to Practice* (pp. 11-31). Hillsdale, N.J./London: L. Erlbaum, 1986.

Cito, *Doelenboek, Inhoudsverantwoording van de Eindtoets vanaf 1987*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1986.

Clark, H. & E. Clark, *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

Coenen, M. & A. Vermeer, *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen, 1988.

Ginkel, L. van, Woorden leren in een vreemde taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1988, 32, 60-93.

Gerritsma, H., *Problemen bij Tekstbegrip van Allochtone Leerlingen*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1987.

Glatt, B., Defining Thematic Progression and their Relationship to Reader Comprehension. In: M. Nystrand (Ed.), *What Writers Know. The Lan-*

guage, Process and Structure of Written Discourse (pp. 87-104). New York: Academic Press, 1982.

Hagendoorn, L., *Cultuur conflict en vooroordeel. Essays over de waarneming en betekenis van cultuurverschillen*. Alphen a/d Rijn/Brussel: Samsom, 1986.

Holland, P. & D. Thayer, *Differential Item Performance and the Mantel-Haenzel Procedure*. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, April 1986.

Jong, M. de, H. Uiterwijk, A. Kerkhoff & T. Vallen, *Vooronderzoek naar item- en testbias in de Eindtoets Basisonderwijs*. Tilburg: Faculteit Letteren (TILL-paper 115), 1987.

Johnson, P., Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text. *Tesol Quarterly*, 1981, 15, 2, 169-182.

Johnston, P., Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias. *Reading Research Quarterly* 1984, 19, 2, 219-240.

Kerkhoff, A., *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.

Kerkhoff, A. & T. Vallen, Cultural Biases in Second Language Testing of Children. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language* (pp. 133-147). Dordrecht: Foris, 1984.

Kok, F., *Vraagpartijdigheid. Methodologische verkenningen*. Amsterdam: SCO, 1988.

Koppel, J. van de & N. Schoots 'Why are all Trains in Holland Painted Yellow?' Conventies in het Acculturatieproces. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1986, 41, 189-196.

Levenston, E., Second language acquisition: issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1979, 4, 2, 147-160.

Maureau, J.H., *Goed en Begrijpelijk Schrijven. Een Analyse van 40 Jaar Schrijfadvisen*. (Tweede druk.) Muiderberg: Coutinho, 1979.

Meara, P., Vocabulary acquisition: a neglected aspect of second language acquisition. *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 1980, 13, 4, 221-246.

Noordman, L. & W. Vonk, Selectieve Verwerking van Tekst. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1987, 7, 1, 57-71.

Poortinga, Y., Crossculturele Psychologie en Minderhedenonderzoek. *De Psycholoog*, 1982, 17, 708-720.

Renkema, J., *Schrijfwijzer. Handboek voor Duidelijk Taalgebruik*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1982.

Richardson, K., Critical Linguistics and Textual Diagnosis. *Text*, 1987, 7, 2, 145-165.

Rinsampessy, E., De Etnische Factor in Molukse Families. In: E. Rinsampessy (Red.), *Emancipatie van Molukkers in het Onderwijs en het Welzijnswerk* (pp. 211-273). Wijchen: Pattimura, 1984.

- Sanders, T., *De Invloed van Globale Teksteigenschappen op het Begrijpen en Onthouden van Teksten*. Doctoraalscriptie KUB, Tilburg. Facultet der Letteren, 1986.
- Scheuneman, J., Item Bias and Individual Differences. In: S. Irvine (Ed.), *Human Assessment in Computer Context*. Den Haag: Nijhoff, 1988.
- Schuurs, U., De Perceptieve Ontwikkeling van Vraagzinnen in T1 en T2: Overeenkomsten en Verschillen. *Gramma*, 1984, 8, 2, 143-155.
- Shepard, L., Definitions of Bias. In: R. Berk (Ed.), *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. London: The Johns Hopkins University Press, 1982.
- Spilich, G., G. Vesonder, H. Chiesi & J. Voss, Text Processing of Domain-related Information for Individuals with High and Low Domain Knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1979, 18, 275-290.
- Steehouder, M. & C. Jansen, *Leren Communiceren. Procedures voor Mondelinge en Schriftelijke Communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Tennekes, J., Cultuur en Cultuurverschillen. *Migrantenstudies*, 1985, 1, 17-39.
- Tennekes, J., Nederland een Multiculturele Samenleving? *Migrantenstudies*, 1986, 3, 2-23.
- Verhoeven, L., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht: Foris, 1987.
- Verhoeven, L., Structural and Temporal Aspects of Turkish Children's Reading Dutch as a Second Language. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Studies on Language Acquisition 1 (pp. 65-86). Dordrecht: Foris, 1984.
- Vermeer, A., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: uitgave in eigen beheer.
- Vijver, F. van de & R. Joe, Cognitie en Perceptie in Cross-cultureel Perspectief. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1986, 41, 157-164.
- Watson-Gegeo, K. & D. Gegeo, The Social World of Kwara'ae Children: Acquisition of Language and Values. In: J. Cook-Gumperz, W. Corsaro & J. Streeck (Eds.) *Children's Worlds and Children's Language* (pp. 109-129). Berlin/New York/Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986.
- Wijk, C. van & G. Kempen, Syntactische Formulvaardigheid en het Schrijven van Opstellen. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 126-136.
- Wijk, C. van & G. Kempen, *The Origin of Developmental Patterns in Sentence Form: Syntactic, Conceptual or Rhetorical?* Nijmegen: University of Nijmegen (Dept. of Psychology), 1985.

Curricula vitae

M. de Jong studeerde Tekstwetenschap en Taal & Minderheden aan de Letterenfaculteit van de KUB. Na haar afstuderen werkte ze bij het Werkverband Taal & Minderheden van de KUB aan een onderzoek naar itembias in de Eindtoets. Momenteel is zij werkzaam als Redacteur Informatica bij Kluwer Bedrijfswetenschappen te Deventer.

T. Vallen, zie *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, p. 83

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Manuscript aanvaard 12-6-'89

Summary

Jong, M. de & T. Vallen. 'Linguistic and cultural sources of item bias for ethnic minority pupils in the CITO final primary schooltests.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 390-402.

In this contribution the question is addressed whether linguistic and cultural factors can be detected which may be responsible for the lower results of non-indigenous subgroups on the final primary school tests of the National Institute for Educational Measurement (CITO), in spite of the fact that the level of knowledge of these subgroups is not lower than the level of comparable indigenous subgroups. This phenomenon, which affects the construct validity of a test, is called 'item bias'. The possible sources of item bias that emerge from the literature have been applied to the items of the 1987 final primary school tests. It appears that it is very important to make a distinction between intended difficulty and unintended difficulty (item bias). Two things should be borne in mind here. First, a good test contains difficult items in order to discriminate between successful and less successful pupils. Second, the qualification 'biased' depends strongly on the kind of ability which is measured in an item: a difficult word may be intentionally difficult in a vocabulary item, but can be not-intentionally difficult in an item on arithmetic. It is not always clear either what exactly is the ability which is measured in an item and measured abilities appear to vary from simple to multiply complex. In addition, items are usually offered in a (culturespecific) context which may be unintentionally difficult in one situation, but intentionally so in another. What is especially striking is the role played by vocabulary when possible sources of bias are pinpointed. In order to make a success of the final tests a possession of the skills measured doesn't seem sufficient; besides a relatively high level of vocabulary a good knowledge of often implicit cultural aspects is required to be able to understand text elements with a high cultural load and to be able to interpret tasks correctly.

W. van Esch, *Schoolbesturen en de vrijheid van onderwijs. Bestuurlijke en organisatorische factoren van invloed op de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen*. ITS, Nijmegen, 1988, X + 345 pag., f49,75, ISBN 90 6370 611 1.

In 1964 stelt Ph. J. Idenburg in zijn boek 'Schets van het Nederlandse schoolwezen' dat het de moeite waard zou zijn om 'voor het gehele terrein van het bijzonder onderwijs te onderzoeken hoe de schoolbesturen zijn samengesteld en welke rol zij daadwerkelijk in de leiding der scholen spelen' (p. 255). Het heeft ruim een decennium geduurd voordat deze onderzoekswens werd vertaald in concrete onderzoeksactiviteiten. Aan het eind van de jaren zeventig komt de stroom publikaties over het functioneren van schoolbesturen enigzins op gang. Aanvankelijk gaat het daarbij om verslagen van case-studies, maar al te snel wordt ook een grootschalig enquête-onderzoek opgezet. Een boek over de schoolbesturen in Nederland bleef echter uit. Aan die situatie is in 1988 een einde gekomen. In dat jaar verschijnt de dissertatie van W. van Esch, de eerste wetenschappelijke studie in Nederland die in het geheel gewijd is aan de besturen van bijzondere scholen in Nederland.

De vragen die Van Esch in zijn proefschrift probeert te beantwoorden zijn (samengevat) de volgende: (1) welke beleidsvrijheid hebben schoolbesturen, (2) in hoeverre maken besturen gebruik van deze vrijheid, en (3) in hoeverre kunnen verschillen in gebruik worden verklaard? Deze onderzoeksvragen worden in de hoofdstukken vijf en zes beantwoord. In deze twee hoofdstukken worden achtereenvolgens de resultaten gepresenteerd van een tiental gevalstudies en van een survey-onderzoek onder 390 schoolbesturen, terwijl in het zevende en laatste hoofdstuk de belangrijkste conclusies van het onderzoek nog eens op een rijtje worden gezet.

De genoemde drie hoofdstukken worden voorafgegaan door een opsomming van de onderzoeksvragen in hoofdstuk 1. Het tweede chapter bevat vervolgens een historisch overzicht van de schoolstrijd m.b.t. het lager onderwijs, enkele sociologische inzichten over de verzuijing, een beknopte juridische analyse van de onderwijsvrijheid en een weergave van de hoofdlijnen van de wet- en regelgeving in basis- en voortgezet onderwijs. In het derde hoofdstuk worden enkele bestuurlijk-organisatorische noties en een overzicht van factoren die van

invloed zijn op de benutting van de beleidsruimte gepresenteerd. In het vierde hoofdstuk ten slotte wordt de onderzoeksofzet besproken.

De hoofdstukken twee en drie van het proefschrift worden gepresenteerd als referentiekader en zijn met name bedoeld om tot een precisering van de onderzoeksvragen te komen. Door te kiezen voor deze benaderingswijze blijven een aantal interessante vragen liggen. Zo missen we bijvoorbeeld een historisch-juridische analyse op basis van primaire bronnen van de positie, rol en taak van schoolbesturen in basis- én voortgezet onderwijs na 1848. Met name de wijze waarop schoolbesturen, besturenbonden en koepelorganisaties hebben gereageerd op ontzuilingstendensen in de samenleving zou een analyse waard zijn geweest. Verder wordt de vraag wie de dragers zijn van de onderwijsvrijheid slechts in het kort behandeld, terwijl gelet op het centrale karakter van deze vraag een meer diepgaande analyse, dan wel een meer uitvoerige weergave van de verschillende standpunten, op zijn plaats zou zijn geweest.

Het niet nader ingaan op deze kwesties doet weinig af aan het feit dat de eerste hoofdstukken voor niet-ingewijden een adequaat overzicht bevatten van enkele relevant te achten thema's. Degenen die zich reeds eerder hebben bezig gehouden met vragen inzake het functioneren van schoolbesturen zullen echter lichtelijk teleurgesteld zijn. Nieuwe gegevens of gezichtspunten worden immers niet gepresenteerd.

Deze laatste opmerking is zeker niet van toepassing op hoofdstuk zes, waarin verslag wordt gedaan van het survey-onderzoek. Het is de hoofdmoot van de dissertatie: 115 tabellen en grafieken in een ruim 100 pagina's tellend hoofdstuk is immers niet bepaald gering te noemen. De schriftelijke vragenlijst is dan ook de kurk waarop deze dissertatie drijft. Het is daarom te betreuren dat het percentage ingevulde enquêtes, ondanks diverse rappelpogingen, betrekkelijk gering is gebleven (42,6%). Er kunnen tevens vraagtekens worden geplaatst bij de constatering dat de enquête (met vragen over de inschatting van de beleidsruimte door schoolbesturen) in ongeveer 20% van de gevallen is beantwoord door een schoolleider of een medewerker van het administratiekantoor.

In hoofdstuk zes wordt een aanzienlijk aantal bestuurskenmerken gerelateerd aan een viertal afhankelijke variabelen die betrekking hebben op de inschatting van de omvang van de beleidsruimte door de schoolbesturen. De onafhankelijke variabelen zijn daarbij onderverdeeld in een viertal groepen: achtergrondkenmerken, bestuursinterne facto-

ren, de relatie met interne organisatie-eenheden en de relatie met de externe omgeving. Uit de tabel waarin de correlaties tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen zijn opgenomen, kan vervolgens worden afgeleid dat de verschillen in bestuurlijke bemoeienis slechts in beperkte mate worden verklaard door de variatie in de onafhankelijke variabelen. Van de 92 correlaties zijn er slechts 9 met een waarde groter dan .20 of kleiner dan -.20. Ook de uitgevoerde stapsgewijze regressie-analyses leveren betrekkelijk weinig significante invloedsfactoren op. Ook de percentages verklaarde variantie blijven aan de lage kant.

De speurtocht naar verklarende factoren voor de bestuurlijke bemoeienis (onderzoeksvraag 3) levert dus betrekkelijk weinig op. Een diepgaandere analyse van enkele besturen had hier wellicht uitkomst kunnen bieden. De uitgevoerde gevalstudies gingen in dit onderzoek echter vooraf aan het survey. De analyse van de benutting van de beleidsruimte (onderzoeksvraag 2) levert wel enkele sprekende bevindingen op. Met name de conclusies m.b.t. de beleidsruimte bij de vormgeving van de grondslag ('de vrijheid van richting') springen in het oog. Zo blijkt het aannamebeleid van onderwijsgeveenden een belangrijke rol te spelen bij het bepalen van de identiteit van de school. Van een overgrote meerderheid van het personeel van confessionele scholen wordt een schriftelijke bevestiging verlangd waarin de grondslag van de school wordt onderschreven. Het feit dat dergelijke eisen veelal niet worden gesteld aan de onderwijsvragenden c.q. de ouders roept interessante vragen op over de legitimiteit en representativiteit van de schoolbesturen. Van de mogelijkheden die schoolbesturen hebben om het gezicht van de school in onderwijsinhoudelijke zin te bepalen wordt in beperkte mate gebruik gemaakt. Dergelijke kwesties worden veelal overgelaten aan de school zelf. Desalniettemin kan wel worden opgemerkt dat nogal wat besturen te kennen geven leermiddelen bij voorkeur aan te schaffen bij uitgeverijen van een bepaalde signatuur.

De dissertatie van Van Esch is verplichte kost voor de personen die geïnteresseerd zijn in vragen inzake de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen. Met het verschijnen van het proefschrift is een belangrijke stap gezet in de richting van een beter begrip van het functioneren van schoolbesturen in Nederland. Nader onderzoek blijft echter geboden. Met name zal er aandacht moeten worden geschonken aan de sociale samenstelling van het bestuur (Idenburg uitte deze wens reeds in 1964), aan de relatie tussen onderwijskwaliteit en bestuurlijke kenmerken en aan de verschillen tussen publiek- en privaatrechtelijke bestuursvormen.

J. F. A. Braster en J. J. A. Tacq

J. T. Dillon, *Questioning and teaching: a manual of practice*. Croom Helm, Kent, 1988, 195 pag., f42,85, ISBN 0 7099 4563 9.

Het belang van Dillons ideeën over de rol van vragen in het onderwijs kan moeillijk worden overschat. Dillon speelt in tal van publikaties een voortrekkersrol. Dit boek is een samenvatting deze ideeën, bestemd voor 'the Socrates within us'. Het boek is waardevol voor onderzoekers, docenten en voor allen die zich bezighouden met vragen als middel om het denken van lerenden te stimuleren.

Volgens Dillon is het meest optimale startpunt voor een leerproces iemands eigen vragen. Na een inleidend hoofdstuk begint het boek dan ook met een bespreking van leerling vragen (hoofdstuk 2). De lezer vindt hier onder meer een uiteenzetting van de fasen die een vraagsteller doorloopt. Docenten wordt geadviseerd acties te ondernemen op drie tijdstippen: vóór, tijdens en na het vragen. Allereerst moet ruimte worden vrij gemaakt voor leerling vragen – men vindt hierin onder meer de provocatieve suggestie dat leerkracht vragen het denken van en de discussie met leerlingen eerder belemmeren dan stimuleren –. Daarna moet de vraag worden verwelkomd, waarbij docenten vooral moeten zien te vermijden dat leerlingen de regel leren dat 'je in deze klas wel moet vragen, maar dat dat niet je eigen vragen mogen zijn'. Na het stellen van de vraag moeten de handelingen van de docent erop gericht zijn de perplexiteit of verwondering te laten voortduren. Beantwoording van de vraag is volgens Dillon een pedagogische blunder! Onder meer omdat dan het antwoord, de beantwoording belangrijker wordt dan het vragen, en omdat de geuite vraag vaak niet de echte vraag is van iemand. Docenten kunnen leerlingen helpen door bijvoorbeeld de vraag te herhalen, of de aannamen achter de vraag met de leerling te bespreken.

In de drie opeenvolgende hoofdstukken wordt het vraaggedrag van leerkrachten besproken. Eerst in algemene zin, daarna toegespitst op klassikale instructie (recitation) en kringgesprekken (discussion). In het algemene hoofdstuk (3) wordt uitgebreid een model besproken waarin vraaggedrag (onderscheiden naar aandachtspunten zoals soort, timing en hoeveelheid) als afgeleide wordt beschreven van pedagogische doelen en klassikale omstandigheden. In de voorbereiding moeten docenten vooral aandacht schenken aan de doelen – 'Waar toe dienen de vragen' – en de formulering en sequentiëring van de vragen. In het stellen van vragen draait het om de interesse in het antwoord; wie geeft antwoord en wat doe je ermee. Dillon wijst op het belang van genoteerde (niet geschatte) interacties als basis voor reflecties op de uitkomsten.

Volgens Dillon is klassikale instructie (hoofdstuk

4) te typeren als een situatie waarin de docent veelal gesloten vragen stelt, de leerling antwoordt en ten slotte de docent het antwoord evalueert en een nieuwe vraag stelt. Naast deze traditionele invulling van klassikale instructie en de bijbehorende leerkracht-handelingen bespreekt Dillon een alternatieve benadering waarin de vragen van leerlingen centraal staan. Dillon suggereert in dit verband o.a. dat leerlingen en docent een tekst bestuderen en daarover beide een aantal vragen op papier zetten. Vervolgens moet een uitwisseling tot stand komen tussen leerlingen waarbij ze afwisselend de rol van vrager, antwoordgever en evaluator innemen. De leerkracht is voornamelijk bezig te diagnostiseren wat de leerlingen wel en niet weten en geeft zo nu en dan (met name aan het eind) noodzakelijk commentaar.

Het doel van kringgesprekken (hoofdstuk 5) is leerlingen te stimuleren tot cognitieve, affectieve en expressieve processen. Dillon ziet voor leerkracht vragen in deze slechts twee functies weggelegd: (1) die van de discussie initiërende vraag, en (2) die van een uiting van echte behoefte aan informatie – 'ask the questions that perplex self' –. Dillon constateert dat men alleen in het onderwijs van mening is dat vragen stellen het denken en de discussie stimuleren. In, bijvoorbeeld, het interviewen of psychotherapie geldt daarentegen dat vragen een remmend effect hebben en dat vooral 'statements' bevorderlijk zijn voor de discussie. Dillon bespreekt dan ook verschillende soorten statements en het gebruik van (niet-verbale) signalen en stilte voor het verhogen van de bijdrage van leerlingen in de discussie.

Het boek is goed gestructureerd van opzet, met – speciaal voor docenten – vele, vele suggesties (afgeleid uit gepresenteerde algemene kaders) en een aantal praktische oefeningen. Dillon spreekt helaas niet over verschillende theorieën en verwijzingen naar relevante literatuur staan aan het eind van elk hoofdstuk. Daar staat wel tegenover dat de tekst zich uitstekend laat lezen, mede dankzij Dillons overtuigende retorica. Ik vind het ook jammer dat Dillon geen onderzoeksgegevens aandraagt om zijn suggesties kracht bij te zetten. In de vele referenties, waaronder eigen onderzoek, zou dat hier en daar zeker mogelijk zijn geweest (vergelijk: Verhaege in Didaktief, 1988, 7, 16-18). Het boek is er echter m.i. voor onderzoekers niet minder waardevol om. Wie bekend is met de literatuur over leerkracht/leerling vragen zal uitgedaagd worden deze te toetsen aan wat Dillon erover zegt. Dat is namelijk niet alleen interessant en gebaseerd op kennis uit diverse bronnen, het is ook uitdagend. Het boek zet lezers aan tot explicitering van het eigen standpunt en vormt een stimulans voor (nieuw) onderzoek.

H. van der Meij

J. J. H. Dekker, M. D'Hoker, B. Kruithof en M. de Vroede (Red.), *Pedagogisch werk in de samenleving*. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw. Leuvense Pedagogische Bijdragen. Acco, Leuven/Amersfoort, 1987, 252 pag., f44,50, ISBN 90 334 1677 8.

De hier te bespreken bundel is het resultaat van een congres van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs gehouden te Amsterdam in november 1985. Het congres-thema was de pedagogisering van de samenleving in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw.

De bundel blinkt uit door een aan elk artikel toegevoegd uitvoerig noten- en bronnenapparaat alsmede een uiterst beknopte Engelse samenvatting van de belangrijkste elementen uit het artikel. Veruit de meeste artikelen zijn helder geschreven en bieden de lezer een goed inzicht in de onderhavige problematiek. De auteurs achten de bundel in het bijzonder geschikt voor pedagogen, historici, sociologen en antropologen. Ik ben van mening dat zij zichzelf hiermee te kort doen. In het perspectief van de vooral voor Nederland actueel zijnde integratie van HBO en WO denk ik dat dit boek ook op menige HBO-boekenlijst niet kan en mag ontbreken.

Wat wordt verstaan onder het cruciale begrip pedagogisering? De auteurs doelen hier op de toenemende aandacht van professionele zijde voor de opvoeding in een groot aantal sectoren van het dagelijks leven. Hieraan wordt gekoppeld de indirect dan wel direct eruit voortvloeiende toenemende betekenis van de eerder genoemde geprofessionaliseerde pedagogische hulpverlening. Met het oog op het laatste moeten de auteurs zich enige beperkingen opleggen. Gekozen is voor een nadere uitwerking van vier pedagogische hoofdvelden, te weten: het gezin, de gezinsvervangende instanties, het onderwijs en het jeugdwerk. Hieraan is als vijfde aandachtsgebied de kunstzinnige opvoeding toegevoegd dat in elk van de vier genoemde opvoedingssectoren in meer of mindere mate aandacht krijgt. In het boek komt deze vijfslag terug in vijf verschillende delen.

Het eerste deel richt zich op de gezinsopvoeding met bijdragen van: A. Hermans, Omtrent de verantwoordelijkheid en deskundigheid inzake gezinsopvoeding; K. Vermeylen, Moeder- en kindzorg in het nationale werk voor Kinderwelzijn (1919-1940); N. Bakker, De wetenschap der moeders. De vrouwenbeweging in het streven naar professionalisering van het ouderschap in Nederland aan het begin van de 20ste eeuw.

Het tweede deel houdt zich bezig met de gezins-

vervangende opvoeding met bijdragen van: J. J. H. Dekker, Heropvoeding in de 19de eeuw: cultuurdwang en cultuurconsumptie; Th. R. M. Willemsse, De beroepsopleiding tot inrichtingswerker in Nederland voor de Tweede Wereldoorlog; M. de Vroede, Pleeggezinnen voor delinquente jongeren. De actie van de Belgische patronagecomité's (1888-1912).

Voor het onderwijsveld tekenen: M. de Vroede, Onderwijs en pedagogiek. Karaktertrekken van de ontwikkeling in Nederland en België tijdens de 19de en 20ste eeuw; M D'Hoker, De pedagogisch-didactische opleiding van de leraar technisch onderwijs in België. Een lange lijdensweg (ca. 1930-1360); H. de Frankrijker en D. de Bruyne, Feminisering van de opleiding en masculinisering van het beroep? Het aandeel van de vrouwen in de opleiding van onderwijsgevevden in het Nederlandse lager onderwijs, 1900-1982.

Inzake het jeugdwerk komen aan het woord: P. de Rooij, Een geheel aparte menschensoort. Het ontstaan van de vrije jeugdvorming in Nederland; P. Selten, Het volle leven tegemoet. Katholieke opvattingen over de psyche van de rijpere jeugd; L. van Grasse, De eucharistische kruistocht van Vlaanderen (1920-1945): opkomst en verval van een kerkelijk pedagogisch offensief.

De bundel wordt afgesloten met een deel over de kunstzinnige vorming. De bijdragen zijn van: Van Asselbergs, De kunstzinnige opvoeding tussen 1870 en 1940. Tussen pedagogisering van de kunst en esthetisering van de opvoeding; M. Depaepe, Kunst op school en thuis: een educatief werk in België tijdens de jaren 1905-1914; J. Geerts, Pedagogische karakteristieken van Vlaamse katholiek-geïnspireerde jeugdliteratuur uit de jaren 1920-1930.

De aan de orde gestelde thema's zijn zeker niet alleen in historisch opzicht relevant en interessant, maar hebben naar mijn mening ook een duidelijke actualiteitswaarde. Het probleem van de theorie-praktijk-verhouding, de vraag naar de eigen identiteit van de pedagogiek, het indiceren van de reële behoefte aan 'pedagogisering' binnen talloze sectoren van het dagelijks leven alsmede de beroepsethische vraag naar de toelaatbaarheid hiervan nodigen uit tot discussie en verder onderzoek vanuit de beschreven historische context. Hetzelfde geldt voor de vraag naar de zin en noodzaak van de kunstzinnige opvoeding alsmede de problematiek van jeugdopvang, jeugdwerk en jeugdbeleid.

Ook een vergelijking van de Belgische situatie met die van Nederland onder de aangegeven thema-nocmers zal zeker bijdragen tot verdieping van deze discussie. Tot dit laatste is in de bundel al wel een aantal pogingen gedaan maar niet overal zijn deze even goed gestructureerd en het resultaat is nog pover. Toch ben ik blij met het verschijnen van de bundel om nog een andere reden dan dat hierdoor bepaalde problematieken, vanuit een historische invalshoek gezien, bijdragen tot reflectie op aspecten

van het hedendaagse pedagogische veld. Met het oog op het wegvallen van de grenzen binnen Europa in 1992 hoop ik dat de attitudes en initiatieven die aan de totstandkoming van deze bundel ten grondslag hebben gelegen, navolging zullen vinden en zullen aanzetten tot een letterlijk grensoverschrijdend denken en werken op het gebied van opvoeding en onderwijs binnen Europa.

C. R. M. Souverein

J. C. Voogt & R. Bollen, *SBR in Nederland; een studie over schooldiagnose*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1988, 130 pag., f21,50, ISBN 90-334-1914-9.

In de titel van dit werk staat SBR voor School Based Review, waarmee wordt bedoeld de verzameling van "alle mogelijke systematische analyseprocedures waarin de school (of delen ervan) voorwerp van de analyse is en tegelijkertijd controle over de analyseprocedure heeft" (p. 40). De uitkomst van de analyse wordt 'review' genoemd. De analyse wordt uitgevoerd met het oog op verbetering van de school; deze schoolverbetering wordt met andere woorden op een 'review' gebaseerd. De auteurs rekenen overigens niet alleen de analyse en haar uitkomsten tot de SBR-procedure, maar ook de daaropvolgende acties ter verbetering van de school (p. 40). In de analyse zijn zaken betrokken als: de inhoud van het onderwijs, de onderwijsprogramma's (klimaat, klassenniveau, schoolorganisatie), de randvoorwaarden (bijv. schoolbegeleiding) en het rendement van de desbetreffende school. Voor het analyseren worden door de auteurs allerlei SBR-instrumenten besproken; de daarop te baseren verbeteringsacties komen zeer sporadisch ter sprake.

In de beide eerste hoofdstukken situeren de auteurs SBR in haar internationale en in haar Nederlandse context. Internationaal bezien baseren de auteurs zich voornamelijk op het 'International School Improvement Project' (ISIP) van het CERI; dit project behelst een groot aantal gevalstudies waaraan algemene SBR-principes ontleend zijn. Ten aanzien van de Nederlandse context wordt gepleit voor plaatsing van SBR in een innovatie-theoretisch kader; de in Nederland gehanteerde innovatiekaders worden kort getypeerd en in relatie tot SBR gebracht.

In hoofdstuk 3 wordt een uitvoerige uiteenzetting gegeven van de inhoud die SBR als procedure zou kunnen hebben. Het SBR-begrip wordt daartoe in een zevental dimensies uiteengelegd: proces, betrouwen, rollen, doelen/functies, theoretische uitgangspunten, instrumenten en criteria.

In hoofdstuk 4 wordt beschreven op welke wijze SBR tot nu toe in de Nederlandse onderwijspraktijk gebruikt is, namelijk in een zestal grootschalige onderwijsvernieuwingen (zoals de Basisschoolactivering en de Middenschoolexperimenten), en wordt tevens een overzicht gegeven van de schooldiagnose-instrumenten zoals die door Nederlandse wetenschappers zijn ontwikkeld (respectievelijk zijn vertaald), bijv. het SAS-instrument (Systematische Analyse t.b.v. Schoolverbeteringsprogramma's) en het AZI-instrument (Attitude-Zorgen-Implementatie); eveneens komt de rol van de ondersteuningsinstellingen ter sprake.

In het vijfde en tevens laatste hoofdstuk worden allerlei beleidsvoorstellen gedaan ten aanzien van SBR-ontwikkeling: zowel op landelijk niveau (hoe kan de landelijke overheid van SBR gebruikmaken) als op schoolniveau (hoe kan de individuele school van SBR gebruikmaken).

Voor de landelijke overheid geldt o.a. dat SBR een aanvullende garantie kan geven op de kwaliteit van het onderwijs respectievelijk dat zij gegevens oplevert waarmee effectiever gewerkt kan worden aan schoolverbetering; voor de scholen geldt dat gebruik van SBR zinvol is in o.a. de situatie waarin de school laag scoort vergeleken met andere scholen of wanneer de school plannen wil ontwikkelen tot schoolverbetering.

Het boek van Voogt en Bollen bevat voor de lezer die niet goed is ingevoerd in de ideeën van SBR veel nuttige informatie die zeer helder en overzichtelijk gepresenteerd wordt. Behalve informatie over SBR krijgt de lezer en passant bovendien een overzicht, zij het zeer beknopt, van allerlei Nederlandse innovatiepogingen uit de voorbije jaren (in de hoofdstukken 2 en 4). Dat is mooi meegenomen! De aanbevelingen tot het invoeren van SBR, uit het laatste hoofdstuk, zijn met veel zin voor realiteit neergeschreven, waarbij rekening is gehouden met allerlei specifiek Nederlandse factoren.

Voor een tweetal punten uit het boek kan ik minder waardering opbrengen: voor de definitie van SBR en voor de empirische basis ervan.

SBR wordt gedefinieerd als de verzameling van alle mogelijke systematische analyseprocedures waarin de school (of delen ervan) voorwerp van analyse is, maar waarin de school tegelijkertijd ook zelf de controle over de analyseprocedures uitvoert en waarin schoolverbetering plaatsvindt op basis van deze analysegegevens. Het proces van planning en uitvoering van de schoolverbetering wordt dus eveneens onder SBR begrepen. Door een dergelijke brede definitie van SBR vallen hieronder vrijwel alle innovaties waarvoor, voorafgaand aan hun implementatie bij de school, op systematische wijze gegevens zijn verzameld. Iets dergelijks gebeurt op een of andere manier meestal en dus kan vrijwel elke innovatie als SBR worden aangeduid. De auteurs beves-

tigen dit in feite door allerlei Nederlandse onderwijsinnovaties vanuit SBR-oogpunt te bespreken. Ik begrijp niet wat de zin is van een dergelijke brede opvatting; sommige wiskundigen beweren dat ongeveer alles waarmee wij mensen te maken hebben 'wiskunde' is; linguïsten daarentegen stellen soms dat alles 'talig' is; maar het is kennelijk 'SBR'. In feite kunnen de auteurs hun brede definitie ook niet waarmaken: uit geen enkele van hun 'school based reviews' volgen de te ondernemen acties e.d., net zo min als uit een intelligentiestest volgt hoe bij de desbetreffende leerling intelligentie verbeterd kan worden. Het zou beter zijn om het SBR-begrip te beperken tot dié verzameling meetinstrumenten die belangrijke onderdelen van een school in kaart brengt. Dat is al een hele opgave. Het zou daarbij nuttig zijn om SBR te onderscheiden van andere context-evaluatietechnieken (Stufflebeam c.s. bespraken er daarvan al een hele reeks in 1971).

De empirische basis van SBR kan nog niet als 'gezond' aangeduid worden. Veel van de SBR-ideeën zijn terug te voeren tot gevalstudies waarover in nationaal en internationaal verband gediscussieerd is (maar waarnaar geen onderzoek is gedaan). Het rendement van de SBR-procedures is nog niet via onderzoek bepaald (de auteurs pleiten in dit verband voor een experiment). Voor uitspraken als (p. 120) "Kortweg geformuleerd kan men stellen dat SBR niet noodzakelijk leidt tot schoolverbetering, maar dat schoolverbetering zonder SBR niet erg waarschijnlijk is" wordt geen empirische evidentie aangedragen. De ontwikkelde instrumenten zijn, op een enkele uitzondering na, veelal nog onvoldoende gevalideerd en op hun betrouwbaarheid onderzocht. Kortom, er is nog zeer veel te doen ter verbetering van de empirische basis van SBR. Het zou naar mijn mening aanbeveling verdienen daaraan eerst te werken alvorens uitvoering te geven aan de aanbevelingen van de auteurs tot invoering van SBR. Dat kan wellicht de zoveelste teleurstelling met een veelbelovende innovatie voorkomen.

Is het niet zo dat de meeste SBR-instrumenten een categorie 'rendement van de school' kennen? De potentiële SBR-gebruikers willen, denk ik, ook graag weten wat het rendement van SBR is.

J. H. Slavenburg

Literatuur

- Stufflebeam, D.L., W.J. Foley, W.J. Gephart, E. G. Guba, R. L. Hammond, H. O. Merriman & M. M. Provus, *Educational evaluation and decision making*. Itasca: E. P. Peacock, 1971.

Conferentie 'Kwaliteit van (openbaar) onderwijs'

Het Contactcentrum Bevordering Openbaar Onderwijs (CBOO) en het Studiecentrum Openbaar Onderwijs (SOO) organiseren gezamenlijk een conferentie met als thema 'Kwaliteit van (openbaar) onderwijs'. Deze conferentie, welke op 24 november a.s. te Amsterdam zal worden gehouden, richt zich op een brede doelgroep: leraren, directies en besturen van scholen, medewerkers van onderwijsbegeleidingsdiensten, ondersteunings- en onderzoeksinstellingen en beleidsverantwoordelijken op ambtelijk, bestuurlijk en politiek niveau.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij Mevrouw A. Mars, Conferentiesecretariaat SOO, p/a Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Postbus 7888, 1008 AB Amsterdam; tel.: 020-441 815.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 7/8, 1989

Fokke Yntes Kingma (1813-1883). Een vergeten pionier van het speciaal onderwijs aan verstandelijk gehandicapten in Nederland, door C. Bosma

De gestructureerde leersituatie als therapeutisch middel, door J. G. Roozendaal

Validering van interventies in de bewegingsopvoeding van geestelijk gehandicapten, door A. Vermeer, T. Westra, T. Benig, C. Beks, A. Diemel en C. van den Brink

Ontvangen boeken

Bakker, B. F. M., J. Dronkers, G. W. Meijnen, *Educational opportunities in the welfare state*. I. T. S., Nijmegen, 1989, f33,-.

Bergh, H. van den, *Examens geëxamineerd* (dissertatie). SVO-Selectareeks, 's-Gravenhage, 1989.

Cheshire, J., V. Edwards, H. Münstermann, B. Welten, *Dialect and Education*. Multilingual Matters, Clevedon (GB), 1989, £42,-.

Dam, G. ten, *Vrouwen verschillen in de volwasseneneducatie*. Acco, Amersfoort/Leuven 1989, f34,-.

Dietvorst, C., P. G. A. J. Lem, J. Lowyck & S. A. M. Veenman, *Management in de klas*. Uitgeverij Lemma, Culemborg, 1989, f45,-.

Graaff, E. de, *Simulation of initial medical problem-solving* (dissertatie). Uitgeverij Thesis, Amsterdam, 1989, f35,-.

Keizer, P. (red.), *Probleemgestuurd onderwijs in de economische wetenschap*. Van Gorcum, Assen, 1989, f28,-.

Kievit, Th., J. de Wit, J. H. A. Groenendaal & J. A. Tak, *Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f49,-.

Meyer Viol, W. P. M., *De oorsprong van gedrag*. Wolters Noordhoff, Groningen, 1989, f18,75.

Oost, P. van, M. Braem, H. De Ruyck & G. Mommerency, *Bevorderen van sociale competentie bij kinderen*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, f43,50.

Scheerens, J., *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. SVO, 's-Gravenhage, 1989, f42,50.

Singer, E., *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1989, f48,50.

Span, P., E. De Corte, B. van Hout-Wolters (red.), *Onderwijsleerprocessen. Strategieën voor de verwerking van informatie*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1989, f39,90.

Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal*. Zwijsen, Tilburg, 1989, f49,-.

Voogt, J. C., *Scholen doorgelicht. Een studie over schooldiagnose* (dissertatie). Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1989.

Waarlo, A. J., *Biologieonderwijs en gezondheidseducatie* (dissertatie), 1989, f25,-.

Winnubst, C. M., *Individuele gerichtheid en systematische hulpverlening in groepsverband* (dissertatie). Stichting Kinderstudies, Groningen, 1989, f60,-.

Invoering basisvorming en innovatiemanagement op schoolniveau

R. H. HOFMAN, A. L. OLTHOF, H. J. DE CANNE

RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Al sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 duurt de discussie over de meest wenselijke inrichting van de eerste fase van het secundair onderwijs voort. Thans lijkt het erop dat definitieve besluitvorming gaat plaatsvinden. Een wetsvoorstel aangaande de invoering van de zogenaamde basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs is bij het parlement in behandeling¹. Nationaal en internationaal is in de afgelopen jaren ervaring opgedaan met onderwijsinnovaties die elementen van basisvorming omvatten.

In dit artikel wordt ingegaan op een case-study gehouden op zes scholen, waarbij het ontwikkelingsproces dat deze scholen reeds hebben doorgemaakt in de richting van basisvorming, alsmede de vaststelling van belemmerende en bevorderende factoren daarin, centraal staan. Vanuit een contingentie-theoretische en innovatie-theoretische invalshoek worden relevante factoren opgespoord. De mate van consistentie tussen de ontwikkeling van het onderwijskundig en het organisatorische subsysteem lijkt daarbij van centrale betekenis voor de voortgang van een innovatie.

1 Inleiding en probleemstelling

Op 11 december 1987 is het wetsvoorstel voor de invoering van basisvorming ingediend bij het parlement. Na jarenlange discussie is er nu sprake van een wetsvoorstel, waarin het geven van een gemeenschappelijke en algemene vorming aan alle leerlingen in de eerste (drie) jaren van het voortgezet onderwijs centraal staat.

In de eerste fase van het voortgezet onderwijs zal 80% van de lestijd (2880 lessen) moeten worden besteed aan een kerncurriculum van 14 schoolvakken, die – met uitzondering van gymnastiek – op twee niveaus moeten worden aangeboden. De resterende 20% van de lestijd is 'vrije ruimte', die scholen naar eigen inzicht kunnen invullen, maar waarin in ieder geval een derde vreemde taal moet worden aangeboden. De verblijfsduur van leerlingen in de basisvorming kan variëren van minimaal twee tot maximaal vijf jaar. Verder kunnen scholen één tot drie onderwijsroutes aanbieden en bestaat er tevens de mogelijkheid van geïndividualiseerde leerwegen voor bepaalde leerlingen (zie Wetsvoorstel, Tweede Kamer, 1987-1988, 20.381, nrs. 1-3).

De bovenbeschreven onderwijskundige veranderingen zullen echter ook hun weerslag hebben op de organisatie van scholen. De organisatorische vormgeving van het onderwijs zal complexer worden ten gevolge van het veranderde vakkenaanbod, het aanbod op twee niveaus, de lengtevariatie in leerwegen, de verschillende onderwijstrajecten en de invulling van de vrije ruimte. Verder zullen de scholen moeten beschikken over een leerlingbegeleidingssysteem en een registratiesysteem voor de vorderingen, zodat leerlingen op verantwoorde wijze kunnen worden begeleid bij de keuzemogelijkheden die hun in de basisvorming worden geboden.

Feitelijk gaat het bij de basisvorming om ontwikkelingen op drie deelgebieden, namelijk curriculum, differentiatie en leerlingbegeleiding, die organisatorische aanpassingen op schoolniveau met zich meebrengen. Het traject dat de school doorloopt om tot integrale invoering te komen, zal de school zelf moeten bepalen (concept-invoeringsplan: Katern Basisvorming nr. 3 in Uitleg nr. 7, 2 maart 1988).

Deze invoeringsstrategie biedt scholen de mogelijkheid om vanuit de eigen situatie over te gaan tot invoering van basisvorming. Daarmee wordt tegemoet gekomen aan het feit, dat in het scholenveld Voortgezet Onderwijs ver-

schillen bestaan in de mate waarin elementen (of daarmee vergelijkbare aspecten) van basisvorming reeds aanwezig zijn op de scholen. Dat scholen daarin verschillen, blijkt uit studies waarin is ingegaan op de huidige situatie in het voortgezet onderwijs (Rohde, 1984; Mulder & Van Velzen, 1984) en waarin aandacht is besteed aan de mate van schoolontwikkeling (Hofman & Haanstra, 1986). De consequentie hiervan is dat verwacht mag worden dat scholen verschillende invoeringsprocessen zullen doormaken, al naar gelang de eigen specifieke situatie en de nagestreefde situatie.

Nationaal en internationaal is in de afgelopen jaren ervaring opgedaan met onderwijsinnovaties, die elementen van basisvorming omvatten. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen heeft het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen, een beleidsvoorbereidende studie uitgevoerd, waarin aan deze internationale en nationale ervaringen aandacht is besteed. De eerste fase betrof een literatuurstudie over internationale en nationale ontwikkelingen, die min of meer vergelijkbaar zijn met voorgestane ontwikkelingen terzake basisvorming. De tweede fase betrof een consultatie van deskundigen op het terrein van innovatieprocessen. In de derde fase is de case-study uitgevoerd, waarover hier wordt gerapporteerd (Hofman, De Canne, Olthof & Bos, 1988, I, II, III).

De probleemstelling die in dit artikel wordt behandeld, kan als volgt worden geformuleerd:

- a. Welk ontwikkelingsproces heeft zich voorgedaan op scholen voor voortgezet onderwijs die reeds een ontwikkeling richting basisvorming hebben doorgemaakt?
- b. Welke belemmerende en bevorderende factoren zijn hierbij aanwijsbaar?

2 *Theoretisch kader*

Het kader van de case-study wordt gevormd door twee benaderingen van de school als organisatie: de contingentietheorie en de innovatietheorie. De verwachting is dat juist deze twee invalshoeken licht kunnen werpen op belemmerende en bevorderende factoren in het ontwikkelingsproces van scholen.

2.1 *Schoolorganisaties vanuit contingentie-theoretisch perspectief*

De organisatie-theorie richt zich op het ontwikkelen van een beschrijvings- en verklarenskader met behulp waarvan ontwikkeling, structuur en functioneren van organisaties kan worden geanalyseerd (Lammers, 1983). In de jaren zestig en zeventig ontstond in reactie op de traditionele benaderingen een tros van theorieën onder de term contingentie-benaderingen van de organisatie. Kenmerkende gedachte van deze benaderingen is dat men de idee dat sprake zou zijn van 'one best way to organize' verwerpt. Men gaat ervan uit dat de effectiviteit in casu de efficiëntie van de organisatie niet alleen afhankelijk is van interne situationele factoren, zoals het type organisatie, maar ook van externe situationele factoren in casu omgevingsinvloeden, alsmede van de samenhang tussen die interne en externe factoren. Als conditionerende factoren van het verband tussen de organisatie(structuur) en de effectiviteit van de organisatie worden genoemd: omgevingsinvloeden, technologie, omvang en complexiteit van de organisatie, ontstaanshistorie (ouderdom) en machtsverdeling (Lawrence & Lorsch, 1967; Lammers, 1983). De ideeën van Marx (1975) omtrent de opbouw van de school als organisatie uit een tweetal subsystemen, kunnen eveneens binnen dit contingentie-theoretisch perspectief worden geplaatst. De kern van Marx' theorie is dat in een effectieve of als efficiënt te typeren school sprake is van een onderwijskundig en een organisatorisch subsysteem, welke optimaal op elkaar zijn afgestemd. Marx onderscheidt enerzijds vijf onderwijskundige typen op een continuum, lopend van het verticale type, beperkt verticaal, horizontaal, ongedeeld naar het meervoudige type; anderzijds onderscheidt hij vijf daarmee consistente organisatorische typen, namelijk het segmentale type, lijn-staf, collegiaal, gedifferentieerd en het procestype (Marx, 1975; Van der Krogt, 1983).

De onderwijskundige typen onderscheiden zich in hun zogenaamde individualiserend vermogen, dat wil zeggen de mogelijkheden om leerlingen het onderwijs te bieden dat tegemoet komt aan hun individuele capaciteiten, behoeften en omstandigheden. In de typen is het aanbod en de ordening van de onderwijsleersituaties beschreven, alsmede welke regels gelden ten aanzien van selectie en doorstro-

ming en welke hulp leerlingen daarbij wordt geboden.

Marx' organisatietypen hebben betrekking op de ordening of structurering van de samenwerking van de leden in de schoolorganisatie in samenhang met een oriëntatie op bepaalde (wijzigende) doelstellingen: beleidsvorming en -uitvoering. In elk type wordt een aantal organen en functionarissen onderscheiden, die in bepaalde verhoudingen tot elkaar staan, waardoor het onderwijs en de beleidsvorming in elk type anders verlopen.

De kern van Marx' theorie is dat een organisatorisch subsysteem van een bepaald type geschikt is voor het doen functioneren van een onderwijskundig subsysteem van een bepaald type, maar niet of althans minder geschikt voor het doen functioneren van onderwijskundige subsystemen van andere typen.

Binnen beide subsystemen worden vijf verschillende typen onderscheiden aan de hand van zeven systeemcomponenten, die binnen elk type een andere waarde hebben. Voor een uitgebreide beschrijving van de onderwijskundige en organisatorische typen verwijzen wij naar Weyzen en Van der Krogt, 1980.

2.2 *Schoolorganisaties vanuit een innovatie-theoretisch perspectief*

In literatuur met betrekking tot theorie-ontwikkeling over (het succes van) onderwijsinnovatie wordt bij herhaling gewezen op de gefaseerdheid van het innovatieproces. Er zijn dan ook vele ordeningen gemaakt in de stadia die te onderscheiden zijn in de analyse van innovatieprocessen (vgl. Hofman, Van Aalderen & Span, 1984; Lagerweij, 1987). Drie relevante fasen komen in vrijwel alle studies terug.

De adoptiefase behelst het proces hetwelk bij succesvol verloop leidt tot de introductie en adoptie van de innovatie. Kenmerkend voor deze fase zijn informatieverzameling, het ontstaan van een juiste attitude en het treffen van voorbereidingen, zoals materiaalontwikkeling en scholing.

De implementatiefase leidt bij succesvol verloop tot een daadwerkelijke verandering in de onderwijspraktijk. Kenmerkend voor deze fase is het uitproberen en ervaring opdoen met de vernieuwing in klas of school.

In de integratiefase vindt stabilisatie van de vernieuwing plaats. De vernieuwing wordt herzien en geïntegreerd in het normale activiteitenpatroon van de school.

De mate waarin (het verloop van) een vernieuwing als succesvol wordt beoordeeld, wordt vastgesteld op basis van de vorderingen van de school in het innovatieproces; de bereikte fase van innovatie is de succesmaatstaf.

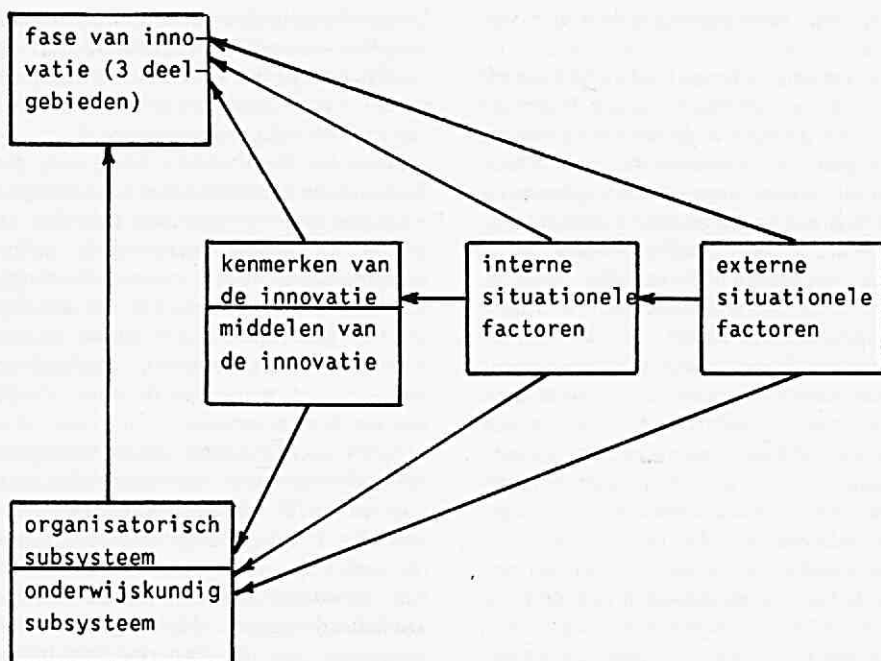
Naast het besef van de stadia in de gevorderdheid met vernieuwing is duidelijk dat innovatie zich op meerdere gebieden in de school kan richten. De invoering van basisvorming kan worden getypeerd als een grootschalige innovatie, waarbij per deelgebied waarop innovaties dienen plaats te vinden (curriculum, differentiatie, leerlingbegeleiding), de voortgang van de innovatie (fase) kan worden vastgesteld.

Naast de vaststelling van de voortgang in ontwikkeling zullen factoren moeten worden opgespoord die dit ontwikkelingsproces bevorderen of belemmeren. Fullan (1982) heeft op basis van een uitgebreide literatuurstudie van circa 400 studies de relevante factoren in innovatieprocessen in kaart gebracht. Voor onderzoek naar de invoering van basisvorming zijn op dit moment met name de geïntegreerde factoren in de adoptie- en implementatiefase van belang. Fullan noemt als centrale factoren in de adoptiefase: aanwezigheid en kwaliteit van innovaties in de school, informatievoorziening ten aanzien van de innovatie, steun van de omgeving, externe begeleiding, faciliteiten en wettelijke kaders en ten slotte de (probleem – versus bureaucratische) vernieuwingsoriëntatie. Een aantal van deze factoren speelt ook een rol in de implementatiefase; aanvullend inventariseert hij voor die fase: duidelijkheid en complexiteit van de innovatie, kwaliteit en toepasbaarheid van materialen, teamfunctioneren, rol schoolleider, innovatiehistorie en faciliteiten.

Een synthese van een contingentie-theoretische en innovatie-theoretische benadering leidt tot het onderzoeksmodel dat is weergegeven in Figuur 1.

3 *Kernbegrippen onder studie: gespecificeerd model*

In deze paragraaf zal het globale model op basis van het geschetste theoretische kader per element nader worden gespecificeerd.



Figuur 1 *Onderzoeksmodel*

Fase van innovatie

In het onderzoeksmodel is de bereikte fase van innovatie de succesmaatstaf. De fase van innovatie kan vier waarden aannemen, te weten: geen innovatie; oriëntatie en voorbereiding = adoptiefase; uitvoering = implementatiefase of herziening = integratiefase van de innovatie.

Onderwijskundig- en organisatorische subsysteem

Het onderwijskundig subsysteem omvat de componenten: onderwijsprofiel, differentiatie, overstapmogelijkheden, formaties van leerlingen, groepringpatroon van leraren, betekenis van de begeleiding en functie van de evaluatie.

Het organisatorisch subsysteem omvat de componenten: schoolleiding, onderwijsbegeleidende functionarissen, onderwijsafdeling (vakleraren), onderwijsafdeling (departementen), verhouding tussen organen (onderwijs) en verhouding tussen organen (voorzieningen).

Kenmerken van de innovatie

De volgende kenmerken van de innovatie worden in het model opgenomen: complexiteit

van de innovatie ofwel de mate waarin veranderingen moeten plaatsvinden binnen componenten van zowel het onderwijskundig als het organisatorisch subsysteem, probleemgerichte versus bureaucratische oriëntatie, duidelijkheid van de innovatie en gepercipieerde kwaliteit en toepasbaarheid.

Middelen van de innovatie

Als middelen van (organisatie van) innovatie worden de volgende elementen opgenomen in het model: mate van participatie van betrokkenen; bij- en nascholing informatiestroom en tijdsduur (uitgesplitst naar voorbereidingstijd (pre-fusie) en uitvoeringstijd (post-fusie)).

Interne situationele factoren

In dit kader zijn van belang: de omvang van de organisatie (schoolgrootte), ontstaansgeschiedenis, innovatiehistorie, de leerlingpopulatie en oriëntaties van docenten, huisvesting en denominatie.

Externe situationele factoren

In dit kader zijn van belang: rol en houding van bevoegd gezag⁷ en landelijke overheid, wervingsgebied van de school, mate van externe begeleiding, reeds aanwezige innovaties,

aanwezige informatie en steun van de omgeving.

4 Onderzoeksopzet

4.1 De selectie van case-scholen

De scholen zijn geselecteerd op basis van de volgende vier criteria:

- AVO/LBO-scholengemeenschap;
- (meerjarige) heterogene brugperiode met zoveel mogelijk elementen van basisvorming;
- de AVO- en LBO-afdelingen van de scholen hebben eerst als categoriale scholen gefunctioneerd;
- het fusie- en integratieproces moet zo recentelijk mogelijk zijn afgerond.

Dit leidde uiteindelijk tot het bestand van case-scholen als weergegeven in Figuur 2.

Opgemerkt dient te worden dat de externe validiteit, of met andere woorden de generalisatiemogelijkheid naar de gehele populatie van scholen voor voortgezet onderwijs, gering is vanwege het kleine aantal en het typische karakter van de onderzochte scholen. Juist dat typische karakter van de scholen is van centrale betekenis voor onderhavige studie. Om een beleid te kunnen formuleren inzake de keuzen voor concrete invulling van het randvoorwaarden-scheppend kader – het invoeringsplan basisvorming – dient de overheid inzicht te krijgen in de processen die zich op schoolniveau (kunnen) gaan afspelen bij invoering van de basisvorming. Vandaar juist deze selectie van AVO-LBO-scholengemeenschappen met een heterogene brugperiode die recentelijk het fusieproces hebben afgerond: zogenaamde 'streefbeeld richting basisvorming'.

4.2 De dataverzameling

De data zijn verzameld door middel van interviews met één of meerdere functionarissen

SCHOOL NUMMER	SCHOOL- TYPE	FUSIE- DATUM	BRUGPERIODE LENGTE	AARD	DIFFEREN- TIATIE SYSTEEM	LEERLING- BEGELEIDING SYSTEEM
1	IHNO/LHNO MAVO	1986	1 jaar	hetero- geen	in ont- wikkeling	in ont- wikkeling
2	MAVO/ HAVO/VWO	1968	1 jaar	hetero- geen	in ont- wikkeling	aan- wezig
3	IHNO/LHNO MAVO HAVO/VWO	1984	2 jaar	hetero- geen	aan- wezig	aan- wezig
4	LHNO/ MAVO	1986	1 jaar	hetero- geen	aan- wezig	aan- wezig
5	LHNO/ MAVO	1981	2 jaar	hetero- geen	aan- wezig	aan- wezig
6	VBAO/ LBO/MAVO HAVO/VWO	1984*	3 jaar	hetero- geen	aan- wezig	aan- wezig

*Dit betreft de startdatum

Figuur 2 Overzicht van de case-scholen

binnen de school aan de hand van (semi-)ge-structureerde vragenlijsten. Op iedere school is een lid van de schoolleiding geïnterviewd. In overleg met het lid van de schoolleiding is bepaald welke sleutelfunctionaris(sen) binnen de school beschikte(n) over informatie over innovaties op de deelgebieden differentiatie, leerlingbegeleiding en vakkenaanbod. Tevens werd de bereikte fase van innovatie vastgesteld en werd gevraagd naar belemmerende en bevorderende factoren in de innovatie.

Ieder interview is aan de hand van gemaakte aantekeningen en bandopnamen uitgewerkt tot een verslag: het *primaire datamateriaal*. Per school is op basis van het primaire datamateriaal, een totaalrapportage opgesteld, waarin de elementen van het gespecificeerde onderzoeksmodel zijn beschreven.

Vervolgens zijn deze rapportages aan de geïnterviewde functionarissen opgestuurd, met het verzoek zondig aanvullingen en/of verbeteringen aan te brengen. Verwacht mag worden dat de uiteindelijke rapportages een redelijk getrouw beeld geven van de casescholen en de ontwikkelingen daarbinnen. Deze uiteindelijke schoolrapportages vormen het *secundaire datamateriaal*.

4.3 De data-analyse

Alvorens tot data-analyse is overgegaan, is op basis van het secundaire datamateriaal per component van het onderwijskundige- en organisatorische subsysteem bepaald tot welk type de school behoorde. Deze onderwijskundige en organisatorische typeringen zijn toegevoegd in de schoolrapportages.

Doel van de analyse was om vast te stellen welke elementen of combinaties van elementen uit het onderzoeksmodel een belemmerende dan wel bevorderende werking op de bereikte fase van innovatie op de onderscheiden deelgebieden (curriculum, differentiatie en leerlingbegeleiding) hebben (gehad).

Ten behoeve van de data-analyse in case-studies noemen Van Hoesel en Van der Vall (1984) vier elkaar complementerende methoden, namelijk: case-comparison, controlled comparison, case-cluster-method, surveying the cases. In deze case-study is data-analyse volgens de methode van case-comparison toegepast. Dit betekent dat voor elke case een afzonderlijke verklaring van de verschijnselen wordt gegeven, waarna die verklaringen vervolgens met elkaar worden ver-

geleken. Op basis van het secundair datamateriaal is per school aan de hand van het onderzoeksmodel per element bepaald of dit element een bevorderende dan wel belemmerende werking heeft gehad op de (mate van) innovatie per deelgebied.

Twee onderzoekers hebben onafhankelijk van elkaar de analyse uitgevoerd. Vervolgens zijn de resultaten van die twee schoolsgewijze analyses met elkaar geconfronteerd. Verschillen in uitkomsten werden besproken, hetgeen uiteindelijk resulteerde in één schoolsgewijze analyse. De resultaten van deze analyse zijn samengevat in case-modellen per deelgebied waarop innovatie zich had voorgedaan op de school. Deze case-modellen kunnen worden opgevat als verklaringskader voor de gevonden verschijnselen.

Hierna zijn de verklaringen van de afzonderlijke cases in een overall-analyse met elkaar vergeleken. Daarbij is met name aandacht besteed aan de mate waarin de verklaring van de ene case van toepassing is op de overige cases. In feite is bij deze overall-analyse een vorm van 'controlled comparison' toegepast, waarbij de verklaring per case wordt toegepast op de andere cases en zich aldus ontwikkelt tot een 'verklaringstheorie'.

5 Resultaten

In deze paragraaf zullen algemene uitspraken geformuleerd worden ten aanzien van de bevorderende of belemmerende werking van de verschillende elementen in het gebruikte basis-model op de voortgang van de innovatie.

In het onderstaande zal alleen ingegaan worden op de deelgebieden differentiatie en leerlingbegeleiding, omdat met name op deze deelgebieden innovaties vergelijkbaar met invoering van basisvorming, konden worden geïnventariseerd. De relevante factoren worden in een tweetal schema's samengevat (zie Figuur 3 en Figuur 4).

In het onderzoeksmodel (p. 412) is de bereikte fase van innovatie per deelgebied – lopend van geen innovatie via adoptiefase, implementatiefase tot integratiefase – de uiteindelijke succesmaatstaf.

Uit de analyses van de cases is gebleken dat vooral factoren in twee van de clusters van invloed lijken te zijn op de (succesvolle) voordeelingen in het innovatieproces: kenmerken en middelen van de innovatie en afstemming van de subsystemen.

	1	2	3	4	5	6
<u>Externe situationele factoren</u>						
* externe begeleiding (3)	+	-	+	-		+
* landelijke overheid	-	-				
* wervingsgebied						
* steunomgeving						
<u>Interne situationele factoren</u>						
* ontstaansgeschiedenis	-	-	+	+		
* huisvesting	-	-				
* oriëntaties docenten	-	-			+	
* schoolgrootte			+			
* innovatiehistorie						
* leerlingpopulatie						
* denominatie						
<u>Kenmerken en middelen van de innovatie</u>						
* kwaliteit en toepasbaarheid	-	-	-	+	-	
* bij- en nascholing	-	-	-			
* informatie		+	-	+		
* duidelijkheid	-		+	+		
* participatie	-		+	+	+	
* experimentele fase (4)	+					
* organisatie-innovatie (4)		+		-		
* probleemgericht versus bureaucratisch						
<u>Complexiteit innovatie</u>						
* onderwijskundig subsysteem (1)	j	j	j	j	j	-(2)
* organisatorisch subsysteem	j	n	j	j	n	-(2)
<u>Tijdsduur (in jaren)</u>						
* voorbereiding	1	3	1,5	2,5	4	NVT
* uitvoering	2	2	4	2	6	5
<u>Afstemming subsystemen</u>						
* vaksecties	-	+	-	+	-	
* schoolleiding	+	-	+	+		
<u>Fase van de innovatie (5)</u>						
	v/u	u	v/u	u	u/h	u

- (1): j= ja, d.w.z. er was een verandering nodig in dit subsysteem
n= nee, d.w.z. er was geen verandering nodig in dit subsysteem
- (2): dit is een nieuwe school, zodat er geen sprake is van veranderingen in bestaande subsystemen
- (3): += heeft positieve invloed gehad op innovatieproces
-- heeft negatieve invloed gehad op innovatieproces
= lege cel betekent invloed neutraal
- (4): dit is een factor die niet in het oorspronkelijke model was opgenomen
- (5): v= voorbereiding (adoptiefase)
u= uitvoering (implementatiefase)
h= herziening (integratiefase)

Figuur 3 Relevante factoren deelgebied differentiatie

CASE-SCHOLEN

	2	3	5	6
<u>Externe situationele factoren</u>				
* externe begeleiding (3)			+	
* landelijke overheid (extra faciliteiten)	-			+
* wervingsgebied				
* steunomgeving				
<u>Interne situationele factoren</u>				
* ontstaansgeschiedenis		-		+
* huisvesting	+	-		
* oriëntaties docenten	-	-		+
* schoolgrootte			-	
* deelname samenwerkingsproject (4)		+		
* innovatiehistorie				
* leerlingpopulatie				
* denominatie				
<u>Kenmerken en middelen van de innovatie</u>				
* kwaliteit en toepasbaarheid	+	+		
* bij- en nascholing	+	+		
* informatie		+		
* duidelijkheid	-	+		+
* participatie		+	-	+
* organisatie-innovatie (4)		+		+
* probleemgericht versus bureaucratisch				
<u>Complexiteit innovatie</u>				
* onderwijskundig subsysteem (1)	j	j	j	-(2)
* organisatorisch subsysteem	N	j	j	-(2)
<u>Tijdsduur (in jaren)</u>				
* voorbereiding	?	1	4	NVT
* uitvoering	3	4	6	5
<u>Afstemming subsystemen</u>				
* schoolleiding	-	+	+	+
* departementen			-	
<u>Fase van de innovatie (5)</u>				
	u	h	u	u/h

- (1): j= ja, d.w.z. er was een verandering nodig in dit subsysteem
n= nee, d.w.z. er was geen verandering nodig in dit subsysteem
- (2): dit is een nieuwe school, zodat er geen sprake is van veranderingen in bestaande subsystemen
- (3): += heeft positieve invloed gehad op innovatieproces
- = heeft negatieve invloed gehad op innovatieproces
= lege cel betekent invloed neutraal
- (4): dit is een factor die niet in het oorspronkelijke model was opgenomen
- (5): v= voorbereiding (adoptiefase)
u= uitvoering (implementatiefase)
h= herziening (integratiefase)

Figuur 4 Relevante factoren deelgebied leerlingbegeleiding

Hieronder zal eerst op deze twee clusters worden ingegaan. Daarna zullen de belangrijkste factoren uit de overige clusters van het gehanteerde onderzoeksmodel besproken worden.

5.1 *Kenmerken en middelen van de innovatie*

Binnen dit cluster lijkt de factor 'kwaliteit en toepasbaarheid van de beschikbare middelen' van centrale betekenis. Vooral bij het deelgebied differentiatie melden de case-scholen dat er een gebrek is aan adequate methoden. Men mist de bekwaamheid en de tijd om zelf materiaal te ontwikkelen. Bij leerlingbegeleiding is het tegendeel het geval, men is juist tevreden over de beschikbare middelen.

Deze discrepantie kan mogelijk verklaard worden uit de verschillen in onderwijsleersituaties van de beide deelgebieden. Bij intraklassikale differentiatie werkt men met de totale klas. Bovendien moet een docent zijn oude vertrouwde manier van klassikaal, op één niveau, lesgeven 'afleren'. Een adequate methode is hierbij een belangrijke steun in de rug. Bij leerlingbegeleiding handelt het meestal om individuele begeleiding of begeleiding in kleine groepjes. Docenten hebben hiermee in het algemeen weinig ervaring, zij moeten nieuwe vaardigheden aanleren (bijvoorbeeld diagnostiseren van leerproblemen) en worden hierbij niet gehinderd door oude gewoontes en ervaringen. Elk hulpmiddel zullen zij in eerste instantie aangrijpen waarbij leemten of gebreken in de materialen gemakkelijker kunnen worden opgevangen dan in een classesituatie waar de ordeproblematiek (een belangrijk referentiekader voor docenten) een grotere rol speelt dan bij de begeleiding van individuele leerlingen.

Bij de tweede factor uit dit cluster, bij- en nascholing komt een zelfde beeld naar voren: cursussen over differentiatie worden als minder bruikbaar beoordeeld dan cursussen over leerlingbegeleiding. Cursussen over differentiatie worden door de respondenten over het algemeen als nogal theoretisch beoordeeld. De vertaling van de theorie naar de klaspraktijk wordt overgelaten aan de docenten. De cursussen over leerlingbegeleiding werden daarentegen praktijkgericht beoordeeld en er werden eveneens concrete direct toepasbare hulpmiddelen beschikbaar gesteld.

De overige factoren van dit cluster, informatie, duidelijkheid en participatie, beïnvloeden elkaar. Zo heeft een goede informatieverspreiding onder de betrokkenen invloed op de

duidelijkheid voor hen ten aanzien van de consequenties van de innovatie; directe participatie van de betrokkenen bij de voorbereiding van en besluitvorming over de innovatie heeft invloed op de informatieverspreiding en duidelijkheid. Er is aldus sprake van een trits van elkaar wederzijds versterkende factoren.

5.2 *Afstemming tussen de subsystemen*

Bij innovaties op de deelgebieden differentiatie en leerlingbegeleiding is over het algemeen minstens een organisatorisch subsysteem nodig dat vormgegeven is overeenkomstig het lijn-staf type. Kenmerkend voor dit type zijn onder meer een inhoudelijk gerichte schoolleiding en goed ontwikkelde vaksecties.

Bij innovaties op het deelgebied leerlingbegeleiding is belangrijk dat de schoolleiding een ondersteunende functie vervult en een helder en duidelijk beleid formuleert ten aanzien van het gekozen systeem van leerlingbegeleiding. Aanwezigheid van adequate geïnstitutionaliseerde overlegvormen – via vaksecties of jaaroverleg – en betrokkenheid van docenten bij de keuze van een systeem van leerlingbegeleiding, zijn bevorderlijk voor een succesvolle implementatie.

Bij innovaties op het deelgebied differentiatie zijn goed functionerende vaksecties van belang, omdat zij de schakel vormen tussen het beleid en de implementatie van de innovatie in de classesituatie. In de secties moeten afspraken gemaakt worden over de specifieke vormgeving van de intraklassikale differentiatie per vak en over de inhoudelijke longitudinale afstemming tussen de heterogene periode en de richtingen in de scholengemeenschap. Niet goed functionerende vaksecties leiden – zo blijkt uit de case-study – tot aansluitingsproblemen tussen leerjaren. Verder moeten vaksecties de individuele docenten ondersteunen bij de implementatie van de innovatie in de classesituatie.

Tot zover een beschrijving van de uit de case-analyses naar voren gekomen relevante factoren uit de twee clusters, die de meeste invloed lijken uit te oefenen op de mate waarin sprake is van succesvolle vorderingen in het innovatieproces. Hieronder zal nog ingegaan worden op de belangrijkste factoren uit de overige clusters.

5.3 *Externe situationele factoren*

Uit de case-study blijkt dat de invloed van de

externe begeleiding afhankelijk is van de mate waarin zij erin slaagt aan te sluiten bij de behoefte van de individuele school. Het zal duidelijk zijn dat dit een goed diagnostisch vermogen van de externe begeleiding vraagt. Begeleiders die er niet in slagen hun begeleiding af te stemmen op de behoeften van de individuele scholen, kunnen contra-productief zijn.

De landelijke overheid kan door middel van het beschikbaar stellen van extra faciliteiten de voortgang van innovatieprocessen stimuleren. Dit is vooral noodzakelijk bij een combinatie van fusie en innovaties.

5.4 *Interne situationele factoren*

De ontstaansgeschiedenis, vooral als fusie daar een onderdeel van is, kan een negatieve invloed hebben op de voortgang van het innovatieproces, omdat zij aanvankelijk de dagelijkse organisatie van de school compliceert. De ontstaansgeschiedenis beïnvloedt een innovatie ook via de oriëntaties van docenten. Bij een fusie worden namelijk vaak docententeams bij elkaar gevoegd met verschillende onderwijsvisies of ideologieën (Smets, 1985a). Dit kan problemen opleveren bij innovaties, omdat de verschillende bloedgroepen van de nieuwe school de zinvolheid van de innovaties beoordelen vanuit hun eigen ideologie. Docenten, afkomstig van het hoogste bij de fusie betrokken schooltype, staan aanvankelijk meestal afwijzender ten opzichte van deze innovaties (differentiatie, leerlingbegeleiding) dan hun collega's van de lagere typen. Docenten van het hoogste type zijn namelijk het meest bevreesd voor een mogelijke niveaudaling ten gevolge van de heterogene periode en de verhoogde aandacht voor individuele (probleem)leerlingen.

6 *Discussie*

Hierboven is aangegeven dat twee clusters van factoren nadrukkelijk van belang zijn voor het welslagen van innovaties op schoolniveau, namelijk kenmerken en middelen van de innovatie en afstemming tussen de subsystemen binnen een school. Het is interessant om na te gaan in hoeverre het belang van deze factoren in het beleid met betrekking tot de invoering van de basisvorming wordt erkend. Daartoe zullen we in deze nabeschuiving ingaan op enkele opvallende aspecten van het concept-invoeringsplan basisvorming (maart, 1988).

In de eerste plaats valt op dat in het concept-invoeringsplan de invoering van de basisvorming wordt gezien als een louter onderwijsinhoudelijke verandering, namelijk de invoering van een kerncurriculum. Het is de vraag in hoeverre dit terecht is. Gezien de huidige doorstroomprofielen van onderbouw naar bovenbouw voortgezet onderwijs lijkt de verwachting gerechtvaardigd dat scholen in de periode van de basisvorming meerdere onderwijsroutes zullen gaan aanbieden. Vanwege de te verwachten daling van de leerlingaantallen zal met name op de scholen voor LBO en MAVO moeten worden overgegaan tot een gedeeltelijke integratie van de routes; een groot deel van deze scholen zal over te weinig leerlingen beschikken om de routes gescheiden te verzorgen of zal tot fusie moeten overgaan. Andere scholen zullen vanuit meer ideologische overwegingen (uitstel van het selectiemoment) overgaan tot een gedeeltelijke integratie, oftewel het instellen van een meerjarige heterogene brugperiode. Vanuit de contingentiebenadering van Marx (1975) is bekend dat het instellen van een heterogene brugperiode eisen stelt aan de vormgeving van de onderwijskundige deelgebieden differentiatie en leerlingbegeleiding. Op haar beurt stelt de vormgeving van deze deelgebieden eisen aan de organisatiestructuur.

De huidige situatie in het scholenveld voor voortgezet onderwijs laat zien dat veel scholen zowel onderwijskundig als organisatorisch nog niet voldoen aan de eisen die basisvorming stellen (vgl. Mulder & Van Velzen, 1984; Hofman & Haanstra, 1986; Olthof, 1988).

Uit de case-study kwam naar voren dat scholen bij de invoering van vernieuwingen vaak de noodzakelijke organisatorische consequenties onderschatten, hetgeen leidt tot stagnatie in de succesvolle implementatie van de onderwijskundige vernieuwingen. Zoals gezegd, in het concept-invoeringsplan bestaat nauwelijks aandacht voor de noodzakelijke aanpassingen van onderwijskundige en organisatorische deelgebieden. Deze onderbelichting van de noodzakelijke onderwijskundige en organisatorische consequenties van de invoering van de basisvorming kan nadelige gevolgen hebben voor het innovatiegedrag op scholen.

Het tweede opvallende kenmerk van het invoeringsplan, waarbij we willen stilstaan, is de anticipatie op de voorgestane vergroting van de autonomie van de scholen. Van overheidswege wordt recentelijk een besturingsfilosofie

gepresenteerd waarin vergroting van autonomie van scholen centraal staat (Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1988). Uitgangspunt daarbij is dat eigen beleidsruimte noodzakelijk is om te voldoen aan de maatschappelijke ontwikkelingen in relatie tot de specifieke eigen situatie van de school. De school moet via optimale inzet van middelen een maximaal onderwijsresultaat realiseren.

Alhoewel het beleid van de overheid van de afgelopen 20 à 30 jaar steeds gericht is geweest op voorwaardenscheppende en kwaliteitsverhogende maatregelen, is tegelijkertijd de eigen verantwoordelijkheid van scholen, de eigenlijke vrijheid en beleidsbepaling sterk ingeperkt. Het nemen en hanteren van de eigen verantwoordelijkheid zal weer opnieuw geleerd moeten worden. Scholen en besturen zijn echter op dit moment geneigd om de centrale overheid zoveel mogelijk prescriptief te laten opereren (Smets, 1985b).

Met de invoering van de basisvorming wordt, blijkens het wetsvoorstel en het concept-invoeringsplan basisvorming, op die veranderende besturingsfilosofie reeds een voorshot genomen. Het wetsvoorstel biedt scholen een eigen verantwoordelijkheid bij de invoering van de basisvorming, bijvoorbeeld ten aanzien van de keuze van het startmoment en de aan te bieden onderwijsroutes. De landelijke verzorgingsinstellingen moesten inventariseren welke scholings- en ondersteuningsbehoeften er op de scholen leven en op basis daarvan een aanbod doen. Het voordeel van deze aanpak is wellicht dat in de formulering van het scholings- en ondersteuningsaanbod meer rekening wordt gehouden met de specifieke behoeften van de scholen, hetgeen een bevorderende werking kan hebben op de mate van welslagen van de innovatie. Uit de case-study kwam naar voren, dat begeleiding die niet goed aansluit op de specifieke situatie van de school in feite vaak contra-productief werkt. Een voorwaarde voor het welslagen van deze aanpak is echter dat er op schoolniveau sprake moet zijn van een ontwikkeld diagnostisch vermogen, zodat scholen zelf in kaart kunnen brengen wat de huidige en wat de nagestreefde situatie is, welk innovatietraject moet worden doorlopen en welke ondersteuning daarbij moet worden ontvangen. De vraag is in hoeverre dit diagnostisch vermogen op schoolniveau in voldoende mate is ontwikkeld. Het bovengeschetste overheidsbeleid van de afgelopen decennia heeft het

diagnostisch vermogen in ieder geval niet vergroot.

Uit de case-study is gebleken dat op scholen, waar het organisatorisch subsysteem onvoldoende ontwikkeld is in vergelijking met de beoogde vormgeving van het onderwijskundig subsysteem, de innovaties stagneerden. Op basis van de case-study kan worden gesteld dat het voor het realiseren van innovaties op de voor de basisvorming relevante onderwijskundige deelgebieden wenselijk is, dat het organisatorisch subsysteem ten minste is vormgegeven overeenkomstig het lijn-staf type. Binnen dit type is sprake van onder meer goed functionerende vaksecties en een schoolleiding die ook inhoudelijk beleid voert in casu als onderwijskundige manager optreedt. Olthof (1988) heeft op basis van een analyse van de implicaties van het wetsvoorstel basisvorming in relatie tot prognoses van leerlingaantallen voor scholen voor voortgezet onderwijs, een schatting gemaakt van het aantal scholen dat onderwijskundige en organisatorische veranderingen moet realiseren. Geconcludeerd wordt dat de helft van de scholen in de situatie van basisvorming extra onderwijskundige activiteiten moet uitvoeren en dat voor minimaal 30% tot maximaal 50% van de scholen organisatorische aanpassingen noodzakelijk zijn. Duidelijk is dat een beduidende groep scholen nog een lange weg te gaan heeft om basisvorming op effectieve wijze tot in- en uitvoering te brengen. Een geleidelijke ontwikkeling van het beleidsvormend en beleidsuitvoerend vermogen van de scholen ligt in de rede, hetgeen noodzakelijk is om daadwerkelijk de ontwikkeling richting basisvorming gestalte te kunnen geven.

Noot

- 1 De tekst voor deze bijdrage werd voor de val van het Kabinet Lubbers/De Korte afgesloten. Of de behandeling van het wetsvoorstel binnenkort nog wordt afgerond, is onzeker.

Literatuur

- Concept invoeringsplan basisvorming. In: *Katern Basisvorming*, 3. Uitleg, 1988, 7.
- Fullan, M., *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982.
- Hoesel, P. H. M. & M. van de Vall, *Vergelijkende gevalsanalyse als methode*. Leiden: Lisbon, 1984.
- Hofman, R. H., M. van Aalderen & B. Span, *Achterblijvers in het innovatieproces basisschool*. Haren/'s-Gravenhage: RION/SVO, 1984.

- Hofman, R.H., H.J. de Canne, A.L. Olthof & K.T. Bos, *Onderwijsmanagement en basisvorming. Deel I: Literatuurstudie en deskundigenbevraging; Deel II: Innovatieprocessen binnen scholen; Deel III: Een smalle en een brede scholengemeenschap op weg naar basisvorming*. Groningen: RION, 1988.
- Hofman, R.H., F. Haanstra & m.m.v. M.J. Hartgers, *Schoolontwikkeling en schoolontwikkelingsbeleid in scholengemeenschappen*. Groningen: RION, 1986.
- Krogt, F.J. van der, *Probleemoplossing en beleidsvorming in scholen*. (Proefschrift.). Leiden, 1983.
- Lagerweij, N.A.J., Theorie van onderwijsvernieuwing. In: J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, J.M.M. Ritzen (red.), *Onderwijs, bestel en beleid 3; onderwijs in ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Lammers, C.J., *Organisaties vergelijkenderwijs*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1983.
- Lawrence, P.R. & J.W. Lorsch, *Organization and environment. Managing differentiation and integration*. Boston: Harvard University, 1967.
- Marx, E.C.H., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink, 1975.
- Marx, E.C.H., Theoretisch overzicht van contingentiebenederingen. In: B.P.M. Creemers, J.H.G.J. Giesbers & C. van der Perne et al. (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1983.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, *De school op weg naar 2000*, 1988.
- Mulder, A.J. & W.G. van Velzen, *Eerste fase voortgezet onderwijs in ontwikkeling*. Den Bosch: KPC, 1984.
- Olthof, A.L., *Op weg naar basisvorming. Een analyse van het concept invoeringsplan basisvorming*. Groningen: RION, 1988.
- Rohde, J., *Schets van de huidige situatie in het R.K. voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC, 1984.
- Smets, P., *Coördinatie en management in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS, 1985a.
- Smets, P., Scholen en het genot van regels. In: S.J.C. van Eyndhoven & J.M.G. Leune (red.), *Voorbereidingen van Onderwijsbeleid; aanzetten tot het ontwikkelen van een specialisme*. De Haag: SVO, 1985b.
- Voorstel tot wijziging van onder meer de wet op het voortgezet onderwijs en de wet op het basisonderwijs in verband met de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs en de invoering van eindtermen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs I. 3. Tweede Kamer (1988). Vergaderjaar 1987-1988, 20381.
- Weyzen, W.P. & F.J. van der Krogt, *Variaties in schoolorganisaties*. Harlingen: Flevodruk, 1982.

Curricula vitae

R. H. Hofman en H. J. de Canne zijn werkzaam binnen de sectie onderwijsorganisatie van het RION te Groningen. Zij verrichten onder meer onderzoek naar onderwijsmanagement, regionalisatie en effectiviteit van scholen.

Adres: RION, Instituut voor onderwijsonderzoek Rijksuniversiteit, Groningen, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

A. L. Olthof heeft zijn stage en scriptie verricht bij het RION en is thans als A.I.O. werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Manuscript aanvaard 16-6-'89

Summary

Hofman, R.H., A.L. Olthof & H.J. de Canne. 'Introduction of a system of comprehensive education and innovation management at the school level.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 409-420.

Ever since the introduction of the 'Mammoet Wet' in 1968, the most desirable of the first phase of secondary education has been the subject of continuous discussion. It seems likely that the definite political resolution is imminent. A proposal for legislation concerning the introduction of a system of comprehensive education in the first phase of secondary education is being dealt with in Parliament.

In recent years experience has been gained, on national and international level, with educational innovations containing elements which are comparable to the introduction of a large scale innovation as a system of comprehensive education.

In this article a case-study conducted in six schools is discussed, the central issue of which concerns the process of development that these schools have already experienced towards a system of comprehensive education. Relevant factors that have hindered or stimulated this process are identified from the perspective of contingency theory and innovation theory. The degree of consistency between the development of the educational subsystem and the organizational subsystem in a school appears to be of greatest importance for the progression of innovations.

Het effect van wisselrijen in een vroege fase van het leren lezen*

P. REITSMA**

*Paedologisch Instituut, Vrije Universiteit,
Amsterdam*

Samenvatting

Omdat er thans empirisch nog weinig bekend is over het effect van oefeningen met wisselrijen, is in een onderzoek met 33 beginnende lezers na ongeveer vier maanden leesonderwijs getracht het effect van wisselrij oefeningen op woordherkenning vast te stellen. De leerlingen oefenden een kleine verzameling van relatief onbekende woorden in de context van een wisselrij of in een willekeurig samengestelde rij. De invloed van deze oefeningen op de leesvaardigheid werd nagegaan door middel van een leestoets waarin enkele woorden die met de geoefende woorden overeenkwamen en grafeemclusters die in de geoefende woorden voorkwamen waren opgenomen. Uit de resultaten blijkt dat herhaald lezen van woorden een effect kan hebben op het lezen van woorden, die in letterstructuur overeenkomen. Dit generalisatie-effect treedt echter op zonder dat het overeenkomstige grafeemcluster afzonderlijk beter gelezen wordt. De wijze waarop de herhaling plaatsvindt (wisselrijen of losse woordrijen) lijkt geen doorslaggevende rol te spelen. Bij de bespreking van de bevindingen wordt aandacht besteed aan de mogelijkheid dat het gebruik maken van lexicale analogieën betrekkelijk normaal is in aanvankelijk lezen.

* Deze publikatie kwam mede tot stand dankzij financiële ondersteuning van de Stichting PSYCHON (560-263-019) die wordt gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

** De auteur is dank verschuldigd aan alle leerlingen en leerkrachten die in het onderzoek hebben geparticipeerd, aan J. Vinke voor zijn medewerking aan de uitvoering van het onderzoek en aan V. van Daal voor zijn commentaar op een eerdere versie van de tekst.

1 *Inleiding*

In veel onderwijsleerpakketten voor aanvankelijk lezen komen zogenaamde wisselrijen voor. Dit zijn rijtjes woorden waarin een volgend woord slechts in één letter of grafeem verschilt van een voorafgaand woord. Uit de diverse handleidingen of begeleidende geschriften van thans in gebruik zijnde leesmethoden blijkt dat een beschrijving van de functie van oefeningen met dergelijke woordrijen in het leesleerproces tamelijk uiteenloopt. Wisseloefeningen zouden o.a. het aanleren van nieuwe grafeem-foneem relaties kunnen faciliteren, bevorderlijk kunnen zijn voor het verwerven van kennis omtrent de structurele relaties tussen geschreven en gesproken woorden of gunstige voorwaarden kunnen scheppen voor het direct leren herkennen van gelijkblijvende woorddelen (cf. Reitsma, 1988). Terwijl de waarde van wisselrijen voor de ontwikkeling van leesvaardigheid in beginnende lezers doorgaans nogal hoog wordt geschat, is er een gebrek aan gepubliceerde gegevens van onderzoek waarin het effect van wisselrijen rechtstreeks wordt geëvalueerd. In een eerder gerapporteerd onderzoek (Reitsma, 1988) is daarom een aanvang gemaakt met onderzoek naar het effect van wisselrijen.

In het genoemde voorgaande onderzoek werd geen evidentie verkregen voor de veronderstelling dat oefeningen met wisselrijen tot gevolg hebben dat beginnende lezers zich de gelijkblijvende woorddelen in een rij eigen maken en deze woorddelen op een later moment en in een andere context direct kunnen herkennen. Leerling-lezers, die minstens ongeveer zes maanden leesonderwijs hadden genoten, lazten in experimentele oefeningen een verzameling woorden in de vorm van een wisselrij of in willekeurige reeksen. Uit de gegevens van een natoets bleek dat woorden, die een grote mate van orthografische overeenkomst hadden met woorden die ze in de wisselrijen een groot aantal malen gelezen hadden, sneller en nauwkeuriger werden gele-

zen dan controlewoorden. Maar dit generalisatie-effect trad op zonder dat de gemeenschappelijke letterclusters beter werden gelezen dan willekeurige letterclusters. De gegevens werden opgevat als een aanwijzing dat beginnende lezers wel degelijk profijt kunnen trekken van het vergelijken van een nieuw te lezen woord met een reeds bekend woord. Hoe meer verschillende woorden reeds bekend zijn die lijken op het te lezen woord, hoe makkelijker het is dat woord te ontcijferen. Omdat de wisseloefeningen niet tot een directe herkenning van letterclusters hadden geleid, werd geconcludeerd dat er vooralsnog geen specifiek voordeel van oefeningen met wisselrijen gebleken is.

2 *Vraagstelling*

Als leerlingen reeds geruime tijd hebben besteed aan leren lezen is ongetwijfeld al ervaring opgedaan met tal van verschillende in het leesmateriaal regelmatig voorkomende lettercombinaties. Het effect van herhaling van dezelfde letterreeks als onderdeel van verschillende woorden voegt wellicht betrekkelijk weinig toe aan reeds opgedane orthografische kennis. Bovendien zijn de meeste leerlingen, die al ruim een half jaar leesonderwijs genieten, zeer goed in staat om de spraakklanken te vinden die corresponderen met een 'klankzuiver' nieuw woord of nieuwe lettercombinatie. Men zou kunnen stellen dat het daarom geen verwondering hoeft te wekken dat in het vorige onderzoek geen effect van het gelijkblijvende grafeemcluster in wisselrijen werd gevonden. De gedachte dat 'verkorting', 'visuele synthese' of het leren herkennen van vaste spellingpatronen niettemin een belangrijke rol speelt in het aanvankelijke lezen (Kooreman, 1976; Struiksma, 1985; Caesar, 1980, p. 32), kan daarmee evenwel niet definitief worden weerlegd.

Het is namelijk niet uitgesloten dat een wisseloefening in een eerdere fase van het leren lezen wel op meetbare wijze effect sorteert op het lezen van de lettercombinaties die in een wisselrij gelijk blijven. Bij jongere lezers, die pas begonnen zijn met het decoderen van nieuwe woorden, kan om minstens twee redenen een relatief groter effect worden verwacht. Ten eerste hebben ze minder leeservaring en de in de wisselrijen voorkomende lettercombinaties

zijn voor hen vermoedelijk nog tamelijk nieuw. Ten tweede, het decoderen verloopt in het algemeen minder snel en accuraat. Omdat het toekennen van de juiste klankvorm aan letters of lettercombinaties nog veel moeite vergt, kan van herhaling en verschillende herhalingscondities een aanzienlijk effect worden verwacht op de leesprestaties. De vraag die hier wordt gesteld is daarom of bij lezers, die beduidend jonger zijn dan de onderzochte groep beginnende lezers in het vorige onderzoek (Reitsma, 1988), oefening met wisselrijen zal leiden tot relatief betere leesprestaties van de lettercombinaties die in de wisselrijen aan de orde komen. Op grond van bovengenoemde redenen is te verwachten dat door relatief onervaren lezers de woorden die in een wisselrij worden geoefend beter worden geleerd, en tevens dat na oefening met wisselrijen zowel de afzonderlijke grafeemclusters die in de wisselrij constant worden gehouden als woorden waarin deze grafeemclusters zijn ingebed beter worden gelezen dan clusters of woorden, die niet zijn geoefend.

3 *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

Aan beginnende lezers met bijna vier maanden leesonderricht werd gevraagd om als oefening verschillende wisselrijtjes van drie woorden hardop te lezen. In de woordrijen werd de eerste letter van de woorden successievelijk verwisseld. Tevens werden rijtjes woorden geoefend die onderling geen enkele overeenkomst in letters of lettercombinaties vertoonden (losse rijen). De oefeningen met losse woordrijen fungeerden als een soort controleconditie, waartegen de eventuele speciale effecten van wisselrijen konden worden afgezet. Het aantal malen dat een bepaald rijtje tijdens de oefenperiodes aan de orde kwam werd gevarieerd, teneinde te kunnen nagaan of eventuele effecten hiervan afhankelijk zijn. Voor en na de oefenperiode werden in een individuele toets de leesprestaties geregistreerd voor woorden die in de rijen werden geoefend, voor woorden die gelijkenis daarmee vertoonden (generalisatiemoorden), voor grafeemclusters die onderdeel vormden van de geoefende woorden, alsmede voor enkele bekende en onbekende woorden en grafeemclusters die niet in de oefening aan de orde kwamen.

3.1 Onderzoeksgroep

Aan het onderzoek werd meegewerkt door 33 leerlingen (17 meisjes en 16 jongens) uit de derde groep van een tweetal verschillende basisscholen. Op de scholen werd gebruik gemaakt van de leesmethode "Veilig Leren Lezen" (Caesar, 1980). De leerkracht van elke klas werd gevraagd 18 kinderen te selecteren, die qua leesniveau c.q. vorderingen in het leren lezen de middenmoot van de klas vormden. Oorspronkelijk namen 36 kinderen deel aan het onderzoek, maar voor één leerling bleek de oefening nog veel te moeilijk en de gegevens van twee leerlingen zijn niet verwerkt omdat zij reeds in de voortoets alle materiaal snel en foutloos lazen. Het onderzoek vond eind november plaats; de leerlingen hadden op dat moment bijna vier maanden leesonderwijs genoten. Het leesniveau van de 33 leerlingen zoals bepaald door middel van de Caesar-EMT (Mommers, 1983) was gemiddeld 16.6 (sd = 4.8) en deze score geeft aan dat er volgens de beschikbare normgegevens sprake is van een middelmatige leesvaardigheid.

3.2 Materialen

Het materiaal werd gevormd door een verzameling van 48 klankzuivere mkm-woorden, die niet of nauwelijks in de reguliere leesles en boekjes aan de orde waren geweest. Er is getracht zoveel mogelijk voor woorden te kiezen die qua betekenis de kinderen vermoedelijk bekend voorkwamen. Ruim 85% van de woorden waren zgn. unaniemen (Kohnstamm, Schaerlaekens, De Vries, Akkerhuis & Frooninckx, 1981). De woorden waren voorts zodanig geselecteerd, dat er 12 wisselrijen van vier woorden met wisseling in de eerste letter konden worden gemaakt (bijvoorbeeld, *hok, sok, rok, kok* of *vier, hier, bier, dier*). Van de vier woorden per rij werden drie in de oefeningen gebruikt, het vierde woord kwam alleen in de voor- en natoets voor. Per leerling werden drie van de 12 rijen daadwerkelijk als wisselrij geoefend. Uit de andere negen rijtjes werd steeds één van de drie woorden gekozen en daarmee werden drie willekeurige of losse woordrijen gevormd. De toewijzing van woordrijen en afzonderlijke woorden aan oefencondities werd zo gevarieerd dat per 12 leerlingen alle woorden in alle condities voorkwamen.

De voor- en natoets was op de volgorde van aanbidding na geheel identiek en bestond in

totaal uit 51 items. Omdat er per leerling voor de oefenwoorden een keuze werd gemaakt uit 12 verschillende mogelijkheden, waren er ook 12 verschillende voor- en natoetsen. De 18 in de oefeningen voorkomende woorden, 12 generalisatie woorden (bijvoorbeeld *kok, dier*), 12 grafeemclusters uit de oefenwoorden (*ok, ier*), 3 uit de leesmethode bekende en 3 niet-geoefende en niet in de methode voorkomende woorden, en tot slot 3 niet in de oefenwoorden voorkomende grafeemclusters werden in de toets in een willekeurige volgorde geplaatst.

3.3 Procedure

De voortoets werd individueel afgenomen. De woorden of grafeemclusters verschenen één voor één op het beeldscherm van een microcomputer en de leerling werd gevraagd deze zo snel en goed mogelijk hardop te lezen. Leestijden (vanaf het verschijnen op het scherm tot en met het uitspreken van de laatste klank) en accuraatheid (goed/fout) werden door de proefleider geregistreerd.

De dag na de voortoets werd begonnen aan een reeks van vier individuele zittingen op opeenvolgende dagen waarin het lezen van de woordrijen werd geoefend. Over het totaal van de vier oefenzittingen werd één van de drie wisselrijen en één van de drie losse woordrijen 4, 8 of 16 maal herhaald. Per dag werden daarom 14 rijen woorden gelezen. De woorden verschenen per rij onder elkaar op het beeldscherm en de leerling werd gevraagd deze woorden één voor één van boven naar beneden hardop te lezen. De begeleider moedigde zoveel mogelijk zelfstandig lezen aan, maar bood hulp bij ernstige stagnatie of fouten.

De dag na de laatste oefening werd de natoets afgenomen. De procedure was daarbij gelijk aan de afname van de voortoets.

4 Resultaten

4.1 Leesfouten

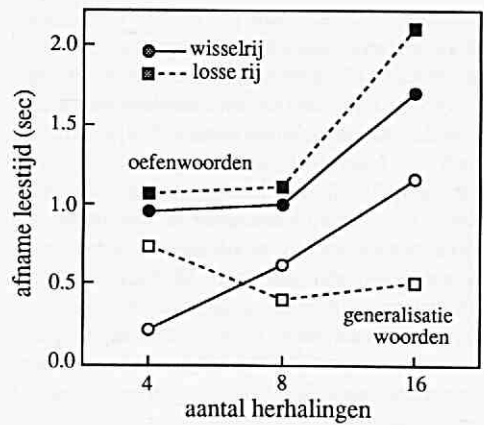
In de voortoets werd gemiddeld 12.5% van het totaal aantal woorden en grafeemclusters foutief gelezen en in de natoets was dat vermindert tot 6.6%. Deze algemene afname van fouten bleek systematisch over de leerlingen ($F(1,32) = 23.7, p < .001$), maar verschilde niet significant voor de diverse subklassen van het leesmateriaal. Terwijl in de voortoets van de bekende woorden slechts 2.0% fout werd

gelezen, 14.9% van de mkm-woorden en 9.3% van de km-clusters, werd in de natoets in deze drie categorieën respectievelijk 1.0%, 7.1% en 6.6% fout gelezen.

Een afzonderlijke analyse van de geoefende woorden toonde aan dat de reductie in leesfouten beduidend groter ($p < .05$) was voor woorden die in losse rijen waren geoefend (van 14.5% naar 3.0% is 11.5%) dan voor woorden die in wisselrijen aan de orde kwamen (van 11.1% naar 5.4% is 5.7%). Een dergelijk verschil kwam niet aan het licht bij de generalisatie-woorden, noch bij de grafemclusters. Verder waren er, behalve een trend bij de geoefende woorden, geen effecten van oefenfrequentie op de afname van de proportie leesfouten.

4.2 Leestijden

De leestijden voor correct gelezen woorden en grafemclusters in de voortoets en natoets werden met behulp van variantie-analyse geanalyseerd op systematische effecten. Uit de analyse van de geoefende woorden bleek dat de woorden in de natoets beduidend sneller werden gelezen dan dezelfde woorden in de voortoets ($F(1,32) = 133.07, p < .01$); de gemiddelde leestijd in voor- en natoets was respectievelijk 5.14 en 3.84 sec en de afname ten gevolge van oefening was derhalve 1.30 sec. Oefenfrequentie had een significant effect op de grootte van deze afname ($F(2,64) = 3.38, p = .04$) en de interactie tussen oefenfrequentie en voor- en nameting was eveneens significant ($F(2,64) = 9.36, p < .01$). Uit de gegevens was op te maken dat naarmate de woorden vaker tijdens de oefeningen waren gelezen het verschil in leestijd tussen voor- en natoets groter was. In Figuur 1 is de afname van de gemiddelde leestijd per herhalingsfrequentie en oefenconditie (wisselrij of losse rij) weergegeven. Uit de figuur blijkt dat vooral het 16 maal herhalen van de woorden tijdens de oefeningen een aanzienlijke winst in leestijd tot gevolg heeft. Opmerkelijk is echter dat dit effect van herhalingsfrequentie vrijwel gelijk was voor woorden die in wisselrijen werden geoefend als voor woorden die in losse rijen aan de orde waren gekomen. Over de gehele lijn was er een lichte, maar statistisch niet-significante meeropbrengst voor oefening met losse woorden.



Figuur 1 De gemiddelde afname in leestijd voor geoefende woorden en gerelateerde generalisatie-woorden als functie van oefenconditie

De in de voor- en natoets opgenomen generalisatie-woorden betreffen woorden die niet tijdens de oefeningen zijn gelezen, maar een passende uitbreiding van de wisselrijen zouden zijn geweest. De gelijkenis met de in de oefeningen aan de orde gekomen woorden is dus bijzonder groot. Slechts de eerste letter verschilt met één of meerdere woorden die een aantal malen zijn geoefend. In de analyse van de correcte leestijden voor generalisatie-woorden in de voor- en natoets zijn daarom de factoren oefenfrequentie en oefenconditie afgeleid van de condities waaronder de gelijkenende woorden zijn geoefend. De variantieanalyse van de leestijden op generalisatiemoeten liet zien dat er een significant verschil was in gemiddelde leestijd tussen voor- en natoets ($F(1,32) = 20.48, p < .001$). De gemiddelde leestijd in de voortoets was 5.43 sec en in de natoets 4.83 sec, hetgeen betekent dat er een winst in leestijd van gemiddeld 0.60 sec was verkregen. Er was geen algemeen hoofdeffect van oefenconditie, noch een hoofdeffect van oefenfrequentie. De interactie tussen oefenconditie en frequentie was eveneens niet significant naar gebruikelijke maatstaven ($F(2,64) = 2.49, p = .09$). Voorgenomen specifieke tests (planned comparisons) wezen uit dat het verschil tussen generalisatiemoeten afgeleid van woorden uit de wissel en losse woord conditie slechts significant was indien de basiswoorden 16 maal waren geoefend ($F(1,32) = 6.01, p = .02$). De onderste twee lijnen in Figuur 1 geven de gemiddelde afname in leestijden voor generalisatie woorden weer als

functie van oefenconditie en aantal herhalingen. In deze figuur is duidelijk te zien dat de generalisatiewoorden van woorden die in losse rijen zijn geoefend niet door oefenfrequentie worden beïnvloed. De leesprestaties van de generalisatiewoorden behorend bij wisselrijwoorden daarentegen gaan systematisch meer vooruit naarmate de wisselrijen vaker zijn geoefend.

Het gemiddelde verschil in leestijd tijdens de voor- en natoets voor generalisatiewoorden (0.6 sec) is significant groter ($F(1,32) = 8.12$, $p < .01$) dan de vooruitgang in leessnelheid van de onbekende, niet aan de oefenwoorden gerelateerde woorden (op voortoets en natoets respectievelijk 5.11 en 4.98 sec met een verschil van 0.13 sec). De leestijden voor generalisatiewoorden nemen echter op hun beurt weer minder af dan de leestijden voor geoefende woorden ($F(1,32) = 10.33$, $p < .01$).

De leestijden voor de afzonderlijke grafeemclusters werden vervolgens ook geanalyseerd. De gemiddelde leestijd op de voor- en natoets was 3.91 en 3.65 sec; de afname van de leestijd bedroeg 0.26 sec. Uit de variantieanalyse bleek slechts het verschil tussen voor- en natoets enigszins systematisch ($F(1,32) = 3.96$, $p = .06$). Verder was voor geen enkele factor of conditie een significant effect te bespeuren. Het verschil tussen voor- en natoets was bijvoorbeeld voor clusters uit wisselwoorden, clusters uit losse woorden en clusters die niet in de oefening voorkwamen, respectievelijk, 0.29, 0.22 en 0.64 sec. De clusters uit woorden die waren geoefend gingen dus zeker niet meer vooruit dan clusters die niet tijdens de oefeningen aan de orde waren geweest.

5 Discussie

Het hier beschreven experimentele trainingsonderzoek heeft gegevens opgeleverd waaruit duidelijk blijkt dat beginnende lezers door herhaalde oefening in het lezen van semantisch ongerelateerde woorden een flinke vooruitgang kunnen boeken in de snelheid waarmee deze woorden worden gelezen. Wat betreft de leessnelheid lijkt het niet uit te maken of woorden geordend zijn op orthografische overeenkomst, d.i. in wisselrijen voorkomen of in willekeurig samengestelde woordrijen. Een vergelijking van aantallen leesfouten laat echter zien dat woorden min-

der accuraat geleerd worden in een wisselrij, waarin de woorden onderling slechts in één letter verschillen, dan in een rij waarin geen enkele overeenkomst tussen de woorden qua lettersamenstelling aanwezig is. Het is mogelijk dat een oefening met wisselrijen minder uitnodigt tot nauwlettend kennisnemen van de gehele letterstructuur van de woorden, terwijl het ontbreken van vormgelijkenis in losse rijen tijdens de oefening de lezer er relatief meer toe dwingt acht te slaan op alle lettertekens van een woord. De mate waarin tijdens de oefening aandacht besteed is aan een woord hangt dan vermoedelijk samen met de leesnauwkeurigheid tijdens een natoets.

De leesprestaties voor woorden, die sterke gelijkenis vertonen met de geoefende woorden – de zgn. generalisatiewoorden –, worden eveneens beïnvloed door de oefening. Een positief effect van de oefening is vooral te zien in de leestijd op woorden die overeenkomen met veelvuldig in een wisselrij geoefende woorden. In de gegevens betreffende afzonderlijke grafeemclusters was geen enkel systematisch effect van de oefeningen te ontdekken.

5.1 Visuele synthese?

In verband met de diverse theoretische achtergronden van waaruit het gebruik van wisselrijen wordt bepleit, is het van belang een verklaring te vinden voor het positieve effect van wisselrij-oefening op het lezen van generalisatie-woorden. Zoals eerder beschreven (Reitsma, 1988), is één van de gangbare rechtvaardigingen van het gebruik van wisselrijen gebaseerd op de gedachte dat dergelijke oefeningen de leerling-lezer er kunnen toe aanzetten meer dan één letter tegelijk te decoderen. De wisseloefening kan leiden tot 'verkorting' (Kooreman, 1976), het leren herkennen van 'spellingpatronen' of 'signaalgroepen' (Caesar, 1980), of tot 'visuele synthese' (Struiksma, 1985). Indien een dergelijk effect inderdaad ten gevolge van het lezen van wisselrijen optreedt, dan mag worden verwacht dat de in wisseloefeningen aan de orde komende grafeemclusters beter gelezen worden dan willekeurig andere grafeemclusters. De gegevens van het huidige experiment zijn bepaald geen ondersteuning voor deze zienswijze. Hoewel het leesgedrag tijdens het lezen van een wisselrij in het algemeen stellig de indruk wekt dat een leerling zich de gelijkblijvende woorddelen eigen maakt, – in spellend lezen wordt dat on-

derdeel vaak als één geheel verklankt – blijkt uit leesgedrag op clusters *na* de oefening dat de constante clusters van de wisselrijen niet beter worden gelezen dan andere grafeemclusters. Voor zover zich verschijnselen als ‘verkorting’ of ‘synthese’ voordoen, zijn deze zichtbaar van tamelijk korte duur en beperken ze zich vermoedelijk tot de ofensituatie.

Deze resultaten vormen tevens geen ondersteuning voor een theorie die er van uitgaat dat leesvaardigheid zich ontwikkelt volgens een geleidelijk opbouwproces (een assembleertheorie). Een dergelijke theorie veronderstelt dat aanvankelijk afzonderlijke grafemen worden herkend en daaraan de corresponderende spraakklanken kunnen worden gekoppeld. Geleidelijk echter leert de leerling bepaalde veel voorkomende combinaties van letters in één keer te herkennen en te ‘vertalen’ in spraak. Het aantal en de omvang van de lettercombinaties die direct worden herkend, wordt gestaag groter naarmate de leeservaring en vaardigheid toeneemt. Deze ontwikkeling leidt automatisch tevens tot het direct herkennen van woorden, eerst korte mkm-woordjes en daarna steeds langere woorden. Weliswaar is de algemene ontwikkeling van leesvaardigheid zoals deze blijkt uit de toenemende doeltreffendheid waarmee een leerling-lezer een reeks letters kan omzetten in één spraakvorm ontegenzeggelijk in overeenstemming met een assembleertheorie over leren lezen. Maar volgens de assembleertheorie zou een vooruitgang in leesprestaties voor woorden als gevolg van oefening vooraf moeten gaan aan – of op zijn minst gepaard zijn met – betere leesprestaties voor de samenstellende onderdelen van de betreffende woorden. De huidige resultaten zijn hiermee duidelijk in tegenspraak.

5.2 *Lexicale analogieën*

Als grafeemclusters in wisselrijen niet direct herkend worden en het lezen van woorden waarin dergelijke clusters zijn opgenomen niet op deze wijze faciliteert, hoe kan dan het verschil tussen generalisatiewoorden van wisselrijen en losse rijen worden verklaard? Een reeds eerder geopperde verklaring (Reitsma, 1988, p. 354) lijkt ook hier toepasbaar. De generalisatiewoorden behorend bij wisselrijen worden beter gelezen dan woorden die corresponderen met woorden in de losse rijen omdat er in de eerste conditie voor een bepaald generalisatiewoord meer overeen-

komstige woorden geleerd zijn. De verklaring gaat ervan uit dat (ook) beginnende lezers bij het lezen van een tamelijk onbekend woord profijt (kunnen) trekken van een gelijkenis qua lettersamenstelling tussen het te lezen woord en reeds bekende woorden.

Hoe groter het aantal gelijkelijke woorden en hoe beter deze reeds op grond van voorafgaande leeservaringen bekend zijn geraakt, des te groter is de kans dat een nieuw gelijkelijk woord makkelijker wordt gelezen. Juel (1983) kwam tot een eensluidende conclusie naar aanleiding van een onderzoek waarin de relatieve invloed van orthografische redundantie en letter-klank correspondentie op de leesprestaties van hoog en laag frequente woorden werd gepeild. Als een nieuw te lezen woord is samengesteld uit lettercombinaties die in een groot aantal verschillende (reeds eerder gelezen) woorden voorkomen, dan is dat woord sneller en beter te lezen dan een woord dat gevormd wordt uit lettercombinaties die in een minder groot aantal woorden voorkomen, ook al zijn deze laatste woorden veel frequenter gelezen. De *versatiliteit* van lettercombinaties, dat wil zeggen het aantal verschillende woorden (types) waarin het cluster voorkomt, bleek voor de ontwikkeling van leesvaardigheid van grotere invloed dan andere frequentievariabelen of de mate waarin de klankvorm van een woord via letter-klank omzetting te achterhalen valt (klankzuiverheid).

De bovengenoemde interpretatie van de resultaten voor de generalisatiewoorden gaat er dus vanuit dat een leerling-lezer bij het lezen van een nieuw woord – wellicht automatisch of onwillekeurig – gebruik maakt van zijn kennis omtrent analoge woorden. Er wordt mentaal een soort wisselrij gevormd en aan de overeenkomst met bekende woorden wordt informatie ontleend die nuttig is voor een juiste lezing van het nieuwe woord. Is het op een dergelijke manier gebruik maken van analogieën door beginnende lezers waarschijnlijk? In de internationale literatuur is reeds diverse malen gezinspeeld op deze mogelijkheid en is min of meer directe ondersteuning geleverd voor deze gedachtengang (o.a. Baron, 1977; Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1981; Reitsma, 1983; Goswami, 1986). In een recente reeks studies van Goswami (1988) wordt aannemelijk gemaakt dat jonge lezers inderdaad orthografische analogieën kunnen toepassen. Bijvoorbeeld, Engelse leerling-lezers

lazen een kort verhaal met of zonder een titel. De titel werd onder begeleiding en met eventuele hulp gelezen. In de titel en verspreid in de rest van de tekst kwamen woorden voor waarvan de correcte uitspraak voor de leerlingen moeilijk zelf te bepalen was. De geselecteerde woorden kwamen per verhaal qua schrijfwijze overeen in het begin van het woord (bijvoorbeeld, *hark, harp, hard*), het eind van het woord (*hark, dark, bark*), of in enkele letters maar niet in de combinatie van deze letters (*hark, hear, hair*). Het onderzoek liet zien dat het aantal leesfouten op de doelwoorden in de tekst significant door hulp bij het lezen van het titelwoord was verminderd.

Klaarblijkelijk is generalisatie op grond van overeenkomst in letterclusters een door beginnende lezers gretig aangegrepen mogelijkheid om betrekkelijk onbekende woorden te ontcijferen. De bevindingen van Goswami (1988) zijn wat dit betreft consistent met de resultaten van het onderzoek naar wisselrijen – ook het ontbreken van een verschil in begin- en eindovereenkomst wordt door Goswami bevestigd (zie ook Reitsma, 1988) –, en laten zien dat deze analogie-verschijnselen zich niet beperken tot zorgvuldig geconstrueerde woordreeksen, maar tevens voorkomen in het lezen van korte teksten. Het is weliswaar nog onzeker of conclusies op grond van onderzoek met Engelse basisschoolleerlingen zonder meer toepasbaar zijn in de Nederlandse situatie, want zowel de orthografie als onderwijsmethoden voor aanvankelijk lezen verschillen aanzienlijk. Bovendien is het sterk de vraag of genoemde resultaten direct aanleiding zijn om te bepleiten dat een analogie-benadering wordt opgenomen in de leesinstructie (zie Van Aarle, 1988, voor een grondige discussie van dit punt).

5.3 Beperkingen

De gerapporteerde studie heeft enkele beperkingen die hier niet onvermeld mogen blijven. In de eerste plaats kwam als gevolg van de gekozen opzet van onderzoek een bepaald lettercluster tijdens de oefening in wisselrijen driemaal zo vaak aan bod als in de losse rijen. Hoewel in de natoets geen enkel effect werd gevonden voor de clusters, zou het voor een zuivere vergelijking van generalisatie-effecten wenselijk zijn de frequentie waarin grafeemclusters tijdens de oefening aan bod komen gelijk te houden voor beide oefencondities.

Tegelijk wordt daarmee bereikt dat er voor beide condities tijdens de oefening evenveel woorden bekend raken die als basis voor generalisatie kunnen dienen.

In de tweede plaats kan worden betoogd dat een wisseloefening slechts of vooral een nuttig effect kan sorteren als de wisselrij begint met een (over-)bekend woord. In de in Nederland meest gebruikte leesmethode, *Veilig Leren Lezen*, wordt meestal een rij begonnen met een bekend 'globaalwoord'. Het lijkt daarom aan te bevelen om in vervolgonderzoek na te gaan of de bekendheid van het beginwoord van invloed is op de leerresultaten of generalisatie-effecten.

5.4 Conclusie en implicaties

De resultaten van dit onderzoek komen vrijwel volledig overeen met eerder onderzoek bij oudere leerling-lezers (Reitsma, 1988). Hoewel men zou kunnen verwachten dat bij leerlingen met minder leeservaring en leesvaardigheid wel een bijzonder voordeel van wisselrij-oefeningen te constateren zal zijn, geven de huidige uitkomsten geen aanleiding deze verwachting te handhaven. Blijkbaar is het effect van wisseloefeningen beperkt tot de oefensituatie zelf. Voor zover langer durende effecten van de oefening zijn vast te stellen, zijn deze toe te schrijven aan het bekend raken van de woorden die tijdens de oefening veelvuldig worden gelezen. De opgedane kennis lijkt dus tamelijk woordspecifiek. Als een verzameling woorden die in bepaalde grafeemclusters overeenkomen, bekend geworden zijn, kan op basis van deze woordkennis een nieuw, vergelijkbaar woord met minder moeite gelezen worden.

De resultaten zijn volstrekt geen aanleiding om wisselrijen uit het aanvankelijk leesonderwijs te bannen. Want ondanks het feit dat wisselrijen geen voordeel opleveren ten aanzien van de onderzochte effecten (en overigens ook geen nadeel), kunnen er andere overwegingen worden aangevoerd om deze oefenvorm te blijven gebruiken (zie Reitsma, 1988).

Literatuur

Aarle, E. J. M. van, *Behandeling van ernstige leesproblemen*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1988.

- Caesar, F. B., *Veilig leren lezen*. Tilburg: Zwijsen, 1980.
- Baron, J., Mechanisms for pronouncing printed words: use and acquisition. In: D. LaBerge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: perception and comprehension* (pp. 175-216). Hillsdale: Erlbaum, 1977.
- Goswami, U., Children's use of analogy in learning to read: a developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1986, 42, 73-83.
- Goswami, U., Orthographic analogies and reading development. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1988, 40A, 239-268.
- Juel, C., The development of mediated word identification. *Reading Research Quarterly*, 1983, 18, 306-327.
- Kohnstamm, G. A., A. M. Schaerlaekens, A. K. de Vries, G. W. Akkerhuis & M. Froominckx, *Nieuwe streeflijst woordenschat voor 6-jarigen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.
- Kooreman, H. J., *Leren lezen (1): de basisprocessen*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1976, 15, 38-65.
- Marsh, G., M. Friedman, V. Welch & P. Desberg, A cognitive developmental theory of reading acquisition. In: G. E. MacKinnon & T. G. Waller, *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3. New York: Academic Press, 1981.
- Mommers, M. J. C., *Caesar-Eén-minuut-test*. Tilburg: Zwijsen, 1983.
- Reitsma, P., Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1983, 36, 321-339.
- Reitsma, P., Tussen letter en woord: het effect van oefening met wisselrijen. *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 344-357.
- Struiksmā, A. J. C., Lezen en spellen leren aan dyslectische kinderen: uitwerking van een aantal orthodidactische principes. In: A. van der Leij & L. M. Stevens (red.), *Dyslexie 1985*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.

Curriculum vitae

P. Reitsma is verbonden aan het Paedologisch Instituut te Amsterdam.

Adres: Paedologisch Instituut Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

Manuscript aanvaard 1-5-'89

Summary

Reitsma, P. 'The effect of early reading practice with word families' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 421-428.

Exercises in the reading of short series of words that differ in only one or a few letters (so called word families) were evaluated in an experimental training experiment. Beginning readers who had received about 4 months of formal reading instruction practised a set of unfamiliar CVC words either within a word family format or within a list of words having no lettercluster in common. A word family was comprised of three words differing in initial consonant only. Number of repetitions of materials within the training was controlled and when collapsed over subjects all materials appeared in all experimental conditions. Reading time and accuracy was measured in a pretest and a posttest for words to be practiced, for untrained analogy words and for letterclusters that were part of the families. Results indicate a strong effect of number of repetitions on the gain in reading time for practiced words, irrespective of practice condition (analogy or unrelated list). Also, reading progress for the untrained family words is affected by the number of repetitions. No such an effect is found for analogy words of the words trained within unrelated lists. In addition, no effect is obtained for the separate letter clusters. The results are discussed in terms of the development of orthographic knowledge of specific words and the impact of knowing several words that are similar in spelling on lexical processes of analogy.

Over de gebruikswaarde van onderwijsonderzoek* KMBO-onderzoek als case

M. W. DE JONG, J. DE WILD, P. VAN DEN DOOL

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

*Onderzoek over het Kort Middelbaar Beroeps-
onderwijs (n = 27) voldoet onvoldoende aan de
informatiebehoefte van drie gebruikersgroepen:
beleidsmakers, programmacoördinatoren en
praktijkmensen. De oorzaken hiervoor moeten
gezocht worden in 1) het inflexibele program-
meringsproces dat te weinig rekening houdt met
de gedifferentieerde informatiebehoeften van
deze gebruikersgroepen en 2) het onvoldoende
stimulans geven tot gebruik van de onderzoeks-
resultaten, alsmede het ontbreken van structu-
reel overleg tussen opdrachtgevers en onderzoe-
kers. De invloed van design en wijze van
dataverzameling op de relevantie is onduidelijk.
Het KMBO-onderzoek voldoet wel meer aan de
richtlijnen van het incrementele, politiek ge-
kleurde beslissingsmodel over onderwijspro-
gramma's dan aan het rationele model.*

*De belangrijkste aanbevelingen voor verbete-
ring van de relevantie zijn: a) onderzoekspro-
grammering aanpassen aan de gebruikersfunc-
tie, b) de gebruikersfunctie tijdens de uitvoering
van het onderzoek versterken en c) de commu-
nicatie over onderzoeksresultaten intensiveren
door begeleiding in het gebruik van resultaten te
bieden en te differentiëren naar gebruikersgroe-
pen.*

*Het onderzoek waarover in dit artikel wordt ge-
rapporteerd werd uitgevoerd met financiële steun
van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs
(SVO).

Inleiding

De relevantie van onderwijsonderzoek dat in opdracht van SVO is uitgevoerd, wordt vaak betwist (Haenen, 1984). Zowel onderwijsveld als beleidsmakers maken weinig gebruik van de onderzoeksresultaten. Een kwalijke zaak omdat het opdrachtonderzoek bij uitstek geacht wordt, naast wetenschappelijke doelen, ook een bijdrage te leveren aan het beleid en de praktijk van concrete opdrachtgevers uit het onderwijs.

In dit artikel wordt een poging ondernomen om enkele oorzaken van deze geringe relevantie te achterhalen. Dat doen we aan de hand van een concrete case, nl. het onderzoek over het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs (KMBO). We zullen daartoe in paragraaf 1 de relevantie van het KMBO-onderzoek beoordelen en vervolgens op deze relevantie analyseren voor drie fasen in het traject van onderzoeksvraag tot -uitkomst, te weten: de programmering (par. 2), de uitvoering (par. 3) en de communicatie over de resultaten (par. 4). Aan het slot van het artikel presenteren we enkele suggesties ter versterking van de relevantie.

1 De relevantie van het KMBO-onderzoek

De afgelopen vijf jaren is een groot aantal onderzoeken verricht naar het KMBO (n = 27, waarvan acht op onderdelen betrekking hebben op het KMBO), merendeels gefinancierd door de SVO (n = 23). De onderwerpen, tijdsduur, methoden, onderzoekers en instituten variëren sterk. Deze KMBO-onderzoeken zijn beoordeeld als onderdeel van de Overallstudie KMBO, een (opdracht)onderzoek naar de resultaten van de proefprojecten KMBO aan de hand van eerder verricht onderzoek (De Jong & De Wild, 1988 a en b; De Jong & van den Dool, 1988). Voor de beoordelingscri-

teria zijn we in eerste instantie uitgegaan van Lodewijks (1988). Hij noemt als criteria voor een kwalitatief goed researchprogramma:

- a. het leveren van bruikbare, verantwoorde antwoorden in produkten die een markt vinden;
- b. de aansluiting bij beleids- en handelingskaders.

Deze nog vrij globale criteria zijn geconcretiseerd aan de hand van Weiss (1984) die onderscheid maakt naar de behoefte aan informatie van beleidsmakers, programma-coördinatoren en praktijkmensen over het verloop van het te evalueren programma (in casu het KMBO-ontwikkelingsproces). Beleidsmakers, die beslissen over voortgang, uitbreiden of stoppen van een programma, hebben behoefte aan gegevens over de relatie tussen het programma en effecten. Programma-coördinatoren, die vooral voorwaarden scheppen voor de verbetering van het programma en recrutering van personeel, hebben behoefte aan informatie over het verloop van het programma. Praktijkmensen, die de eigen onderwijssituatie met het programma willen verbeteren, hebben niet zozeer behoefte aan evaluatie maar aan informatie over het verloop van de vernieuwing wat betreft het omgaan met leerlingen en materiaal.

Hoe staat het met de beslissingsrelevantie (Scheerens, 1987) van het KMBO-onderzoek voor deze drie groepen? We hebben deze vraag beantwoord met behulp van de volgende methoden:

- a. een vragenlijst voor programma-coördinatoren;
- b. een beknopte interviewronde over het gebruik van onderzoeksresultaten bij het KMBO-ontwikkelingsproces;
- c. een beschrijving van het verrichte KMBO-onderzoek wat betreft opzet en uitvoering en communicatie over de resultaten.

Ad a. De aansluiting op de beslissingsproblemen van programma-coördinatoren, in dit geval KMBO-projectleiders ($n = 57$) en begeleiders ($n = 23$), is, afgaande op hun oordeel, gering. Respectievelijk 61% en 74%, zo bleek uit de resultaten van de vragenlijst, is van mening dat het KMBO-onderzoek geen implicaties heeft gehad voor hun school of voor de begeleiding. Het verrichte onderzoek heeft onvoldoende aangesloten op informatiebehoefte over het verloop van het KMBO-ontwikkelingsproces.

Ad b. Uit de beknopte interviewronde ($n = 5$) met beleidsmakers en sleutelpersonen van het KMBO-ontwikkelingsproces blijkt dat bovenal de politieke krachtsverhoudingen de richting van de (KMBO)onderwijsvernieuwing bepalen. Onderzoeksresultaten worden daarin alleen gebruikt als het gunstig uitkomt. De toepassing van onderzoeksresultaten blijft voor het KMBO beperkt tot een (selectief) gebruik in een beleidsnotitie en het beantwoorden van kamervragen waarbij wordt aangegeven dat de relatie tussen numerus fixus en het aantal toegelaten leerlingen niet is onderzocht (Uitleg, 1988). Een mogelijke interpretatie is dat het overheidsbeleid slechts een geringe gevoeligheid voor inhoudelijke argumenten heeft die vanuit onderzoek worden aangedragen (cf. Van de Vall, 1980; Cronbach, 1980) en sterk wordt bepaald door een multi-actor beslissingscontext. De recente analyse van Karstanje (1988) over beleidsevaluatie bij onderwijsvernieuwing laat vergelijkbare resultaten zien. Een soortgelijke conclusie trekt Van Oijen (1987): de geschiktheid van een beleidsactor als opdrachtgever en gebruiker van onderzoek wordt bepaald door zijn capaciteit om informatie op te nemen, een inhoudelijke motivatie en een rationele beleidsstijl.

Ad c. De 27 onderzoeken die betrekking hebben op het KMBO zijn beschreven, ingedeeld en beoordeeld op 8 variabelen (ontleend aan Van Oijen, Snellen & Westerlaak, 1984; Van de Vall, 1980; Cuba, 1982 in Van den Berg & Vandenbergh, 1984; De Vries, 1987; registratieformulieren van SISWO en SWIDOC). Voor de beschrijving zijn vier variabelen relevant: onderzoekstype, methoden van dataverzameling, aanwezigheid van begeleidingscommissie, formulering van aanbevelingen. De resultaten zijn samengevat in Tabel 1.

Uit Tabel 1 blijkt dat er zeer uiteenlopende onderwerpen zijn onderzocht (van marketing tot emancipatie), met een accent op onderwijskundige vormgeving en specifieke groepen. Een vijfde van het onderzoek was evaluatief. Onder evaluatief onderzoek verstaan we daarbij onderzoek dat gericht is op het vaststellen van effecten van beleid of praktijkexperimenten (Van Oijen e.a., 1984). Meer dan tweederde bestaat uit descriptief (52%) of exploratief onderzoek (15%). Evenceens tweederde hanteert twee of meer methoden van dataverzameling en daarvan gebruikt 30% zelfs meer

dan drie methoden. Slechts 15% van het beschreven KMBO-onderzoek beschikte over een (externe) begeleidingscommissie, 40% viel onder de verantwoordelijkheid van een ministeriële evaluatiegroep (die reeds enkele jaren ter ziele is) en meer dan 30% (m.n. de onder-

zoeken van recente datum) kende geen begeleidingscommissie. De huidige situatie lijkt dan ook het best getypeerd te worden door het gescheiden-wereld-model (Van Hoesel, 1985). Dat houdt in dat er momenteel over het algemeen geen structuur voor communicatie,

Tabel 1 *Overzicht van het KMBO-onderzoek*

<i>Publikatie</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Type</i>	<i>Data</i>	<i>Begeleid. Commissie</i>	<i>Aanbeveling</i>
<i>School- en beroepsloopbanen</i>					
Imhoff e.a., 1985	school- en beroepsloopbanen	descriptief	vragenlijst	O & W	veel
Diederer, 1987	loopbanen na KMBO of BBO	toetsend	interviews	geen	weinig
<i>Relatie met arbeidsmarkt</i>					
Geurts en Hövels, 1983	aansluiting arbeidsmarkt	exploratief	literatuur sec. analyse	O & W	veel
Geurts e.a., 1984	positie werkende jongeren	descriptief	interviews	O & W	veel
Geurts en Römken, 1985	aankomend vakmanschap	exploratief	interviews vragenlijst casestudies	O & W	veel
Kayzel en Van Wel, 1985	veranderingen in beroepspraktijk	exploratief	literatuur vragenlijst casestudies	geen	weinig
Geurts, 1986	ontwikkelingen beroepsonderwijs	theoretisch	literatuur sec. analyse	geen	weinig
Van Dijk en Timmers, 1986	marketing KMBO	instrumenteel	literatuur	geen	veel
<i>Onderwijskundige vormgeving</i>					
Meesterberends-Harms e.a., 1984	programma-eenheden in de praktijk	evaluatief	interviews vragenlijst documenten	O & W	veel
Meesterberends-Harms en Den Boer, 1985	ontwikkeling van programma-eenheden	evaluatief	vragenlijst documenten	O & W	weinig
Meesterberends-Harms en Den Boer, 1984	kenmerken van programma-eenheden	evaluatief	documenten	O & W	redelijk
Den Boer e.a., 1983	beroepsgerichte eenheden	descriptief	interviews vragenlijst documenten	O & W	veel
Van Putten, 1984	niet vaktechnische doelen	descriptief	interviews	O & W	redelijk
Meesterberends-Harms en Den Boer, 1988	gebruik van programma-eenheden	evaluatief	vragenlijst	geen	redelijk
Meijer e.a., 1983	stages	ontwikkelings	zeer uiteenlopend	ja	redelijk
De Vries en Van Wel, 1986	buitenschools leren	descriptief	literatuur	?	weinig
De Jong e.a., 1987	integratie van het vormingswerk	exploratief	literatuur interviews vragenlijst casestudies	geen	veel
Baltussen en Saris, 1986	evaluatie deeltijd KMBO	evaluatief	interviews vragenlijst	geen	veel

Vervolg Tabel 1 *Overzicht van het KMBO-onderzoek*

<i>Publikatie</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Type</i>	<i>Data</i>	<i>Begeleid. Commissie</i>	<i>Aanbeveling</i>
<i>Specifieke groepen</i>					
Derriks e.a., 1987	projecten voor randgroepjongeren	descriptief	literatuur interviews vragenlijst sec. analyse documenten	ja	veel
Dekkers en Don, 1987	allochtonen en randgroepjongeren in KMBO	descriptief	interviews vragenlijst sec. analyse documenten	geen	redelijk
Van Geel en Kösters, 1986	schakelprogramma's deeltijd KMBO	descriptief	interviews vragenlijst casestudies observatie	?	veel
Tebbertman en Neuman, 1984	situatie allochtonen in beroepsonderwijs	descriptief	interviews	?	veel
Boxtel en Van der Linden, 1985	allochtonen in 2e fase voortgezet onderwijs	descriptief	literatuur interviews sec. analyse	ja	veel
Buster, 1984	allochtonen tussen school en werk	descriptief	interviews	ja	veel
Bontius e.a., 1981	meisjes in verzorgingsopleidingen	descriptief	literatuur interviews casestudies	O & W	weinig
Bontius e.a., 1982	roldoorbreken	descriptief	interviews documenten	O & W	veel
Gunnink en Dekkers, 1987	emancipatie	descriptief	interviews vragenlijst sec. analyse documenten	geen	redelijk

relevante input en feedback van het onderwijsveld en de overheid beschikbaar is.

In 44% van de bestudeerde KMBO-onderzoeken wordt weinig of redelijke aandacht besteed aan de vertaling van conclusies in aanbevelingen. In 56% gebeurt dit in ruime mate. Veel van de aanbevelingen zijn echter globaal van aard en niet gerelateerd aan (beleids)keuzen op micro-, meso-, of macroniveau. Er zijn ook enkele positieve voorbeelden te melden: twee studiedagen (in 1983 en 1988) waren aanleiding tot discussie tussen actoren onderling en met onderzoekers (cf. SVO, 1984; De Jong & Van den Dool, 1988). En sommige onderzoeken formuleren concrete beleidsaanbevelingen op verschillend niveau (b.v. Derriks, Babeliowsky & De Kat, 1988; Den Boer, Meesterberends-Harms & Van Splunter, 1983).

Het is niet de eerste keer dat dit soort conclusies (over a. t/m c.) wordt gepresenteerd. Diverse pogingen zijn ondernomen om de beslissingsrelevantie van onderwijsonderzoek te verhogen. Scheerens (1987) analyseert deze pogingen aan de hand van twee modellen: het rationele versus het incrementele beslissingsmodel. De veronderstellingen van het rationele model houden o.a. in dat er sprake is van een duidelijke definitie van programma-doelen, dat het zinvol is oorzaak-gevolg hypothesen op te stellen en dat er sprake is van relatief stabiele programma's waarin beslissers zijn te identificeren. De evaluatie is in dit model een doel-middel analyse² en het gebruik van de resultaten volgt direct uit die resultaten. Het incrementele model gaat uit van vaag geformuleerde programma-doelen die kunnen verschuiven in de loop der tijd en waarbij de

implementatie per situatie sterk kan verschillen. Karstanje gebruikt vergelijkbare modellen. In beleidsvorming onderscheidt hij twee typen: synoptisch (letterlijk: overzicht gevend) en incrementeel (marginaal verschillend van bestaand beleid). De informatie voor het eerste type dient ter verhoging van de rationaliteit van beslissingen over het programma, met onderzoek naar doel-middel relaties en kosten-baten analyses als belangrijkste middelen. Er wordt een directe relatie tussen onderzoek en beleid verondersteld: de onderzoeksresultaten zouden tot betere probleemoplossingen leiden. In het incrementele beleidsvormingstype worden beslissingen over het programma gezien als neerslag van onderhandelingen en machtsverhoudingen tussen de diverse betrokken groeperingen. Kennis als wetenschappelijk product is in dit model niet méér gezaghebbend dan andere informatiebronnen. Drie door Karstanje geanalyseerde innovatieprojecten (geïntegreerd voortgezet onderwijs, KMBO, het MAVO-project) verliepen volgens incrementele beleidsvorming.

Karstanje analyseerde slechts de beginfase van het KMBO (tot aan 1984). Wij gaan verder waar Karstanje gestopt is en passen het rationele en incrementele model toe op drie fasen van het KMBO-onderzoek (de programmering, de uitvoering en de presentatie van de resultaten).

2 *Het programmeringsproces*

‘Whom should be served?’ Dat is één van de belangrijkste vragen bij programmering van opdrachtonderzoek. Wie er bediend is blijkt uit de volgende reconstructie van het programmeringsproces. Het grootste gedeelte van het recente KMBO-onderzoek is begonnen als voorstel van zgn. probleemverkenners. Sinds 1984 (daarvoor deed de IPAC-P dit programmeringswerk) zijn er drie SVO-probleemverkenningen gemaakt over de tweede fase voortgezet onderwijs (Van den Dool & De Jong, 1984; De Jong & Van den Dool, 1984; Nieuwenhuis & Silvertand, 1986, 1987). Probleemverkenners hebben tot taak de belangrijkste ontwikkelingen op hun probleemgebied in kaart te brengen en bij diverse klanten van opdrachtonderzoek te inventariseren welke onderzoeksvragen bij hen leven. De verkenners vertalen deze vragen in onder-

zoeksvoorstellen met een wetenschappelijk kader en geven daar, omdat er meer voorstellen dan middelen zijn, hun prioriteiten bij. Daarna worden deze voorstellen door het SVO-bestuur beoordeeld en geselecteerd, uitmondend in zgn. aanbestedingen waarvoor onderzoekinstellingen projectvoorstellen kunnen indienen. Deze procedure neemt niet alleen vrij veel tijd in beslag, maar wordt ook door de context van diverse actoren beïnvloed (Van den Dool, 1988). We noemen:

a. Het wensenlijstje van diverse klanten

Als dit lijstje groot is zullen ook zeer relevante onderwerpen onvoldoende prioriteit krijgen om kans te maken op daadwerkelijke uitvoering; een probleem dat zich zowel bij het incrementele als het rationele model voordoet. Voor het KMBO is b.v. zeer weinig onderzoek naar het deeltijd-KMBO en het leerlingwezen verricht. Door het ontbreken van vergelijkingsmogelijkheden met deze onderwijstypen zijn er nauwelijks mogelijkheden om zinnig in te gaan op het debat over de structurele vormgeving van het KMBO. Aangezien veel onderwijspolitieke beslissingen over het KMBO de structurele vormgeving betreffen, betekent dit een vermindering van aansluitingsmogelijkheden op beleidskaders. Dat geldt ook voor een ander gesneuveld onderwerp: een breed opgezet cohortonderzoek dat over een reeks van jaren cijfers levert over in-, door- en uitstroom. Het ontbreken van deze cijfers vermindert het aantal gegevens over het verloop van de innovatie en verkleint daarmee de bijdrage aan beslissingen van beleidsvoerders en programma-coördinatoren. De belangrijkste reden voor deze bedreiging is dat het ministerie van O & W dergelijk onderzoek niet wenst. De probleemverkenners zijn er onvoldoende in geslaagd daar op in te spelen om de noodzaak van deze onderzoeken duidelijk te maken aan de SVO en/of om een andere onderzoeksvrager tot adoptie van een onderzoeksvoorstel te bewegen.

b. De prioritering van de probleemverkenners

De probleemverkenners maken een, meestal geëxpliciteerde, afweging ten gunste van sommige onderwerpen. De belangrijkste afwegingen daarbij zijn of er een duidelijke klant is, of het onderwerp een kernprobleem vormt, en of het onderwerp onderzoekbaar is. Hoewel er een poging is gedaan om de onderwerpen in

een input-output schema te vatten (Nieuwenhuis & Silvertand, 1986), valt op dat er nauwelijks doel-middel vraagstellingen worden geprioriteerd. Over het algemeen ontbreekt er een uitgewerkte methodologie voor het uitvoeren van een onderzoeksprogrammering, zo constateren ook de probleemverkenner zelf.¹ Dat wreekt zich met name bij de selectie van relevante en onderzoekbare onderwerpen.

c. De overwegingen van het SVO-bestuur

Ook in dit krachtenveld sneuvelen onderwerpen, helaas vaak niet duidelijk van argumenten voorzien. Zo is er, hoewel geprogrammeerd, geen ontwikkelingsgericht onderzoek uitgevoerd. Dit type onderzoek, een combinatie van wat Van Hoesel (1988) strategisch en praktijkgericht onderzoek noemt, dient ter ondersteuning van het innovatieproces en is analoog aan de ontwikkelingsfase van het beleid over het programma. Het kan gericht zijn op het verloop van innovatieprocessen, op de ontwikkelingsstrategie, op de verhouding tussen doel en middelen, op managementproblemen, of op inhoudelijke problemen van het ontwikkelingswerk. Dit type onderzoek, waarvoor in het onderwijsveld veel belangstelling en waardering bestaat (Karstanje, 1988), wordt in wetenschappelijke en SVO-kringen minder hoog aangeslagen. Met als gevolg dat het niet wordt uitbesteed, als onvoldoende wetenschappelijk wordt beoordeeld (Van den Dool, De Jong & De wild, 1985), of in de kiem wordt gesmoord (zie de ontwikkelingsactiviteiten van het RION in Emmen, rond 1982). Dat betekent dat combinaties van analoge beleids- en onderzoekstypen, Van Oijen (1987) noemt b.v. de combinatie van constructief innovatiebeleid en ontwikkelingsonderzoek, daardoor minder mogelijk zijn.

d. Wijziging van beleidskader

Een andere bedreiging is wat Lodewijks (1988) tussentijds wijziging van het beleids- of handelingskader noemt. Onderzoek dat ruim voor de beleidsbeslissing over de integratie van het vormingswerk in het KMBO gepland was, dreigde sterk aan relevantie in te boeten, doordat het ministerie van O & W vrij onverwacht besloot het vormingswerk ook zelfstandig voort te laten bestaan. Het onderzoek (De Jong, Moerkamp, Onstenk & De Wild, 1987) was op dat moment in volle gang en had aan-

wijzingen voor de beslissing kunnen leveren. Door tijdrovende aanbestedingsprocedures, tussen het formuleren van de onderzoekswens en -vraag en het feitelijk in uitvoering nemen is ruim anderhalf jaar verstreken, en door gebrek aan structureel contact met de onderzoeksvrager kwamen de onderzoeksconclusies enigszins als mosterd na de politieke maaltijd.² Hetzelfde geldt voor de Overall-studie zelf: de belangrijkste beslissing over de structurele plaats van het KMBO (onderbrenging bij het MBO) was reeds genomen voordat de resultaten bekend werden. Ook dit wijst op een incrementele beleidsvorming, waarbij onderzoeksresultaten slechts een gering onderdeel van de informatiebasis vormen. Het onderzoek heeft in ieder geval geen bijdrage geleverd aan de wijziging van het beleidskader. Binnen dit veranderde kader kan het nog wel inhoudelijke aanwijzingen bieden voor de onderwijskundige vormgeving van het KMBO en het MBO.

We kunnen concluderen dat bij de programmering meestal impliciet is uitgegaan van een incrementeel model voor onderzoeksprogrammering. Dit model is echter onvoldoende in zijn consequenties uitgewerkt, waardoor er te weinig rekening is gehouden met de gedifferentieerde informatiebehoefte van diverse gebruikers. Zowel de geprioriteerde onderwerpen en de flexibiliteit van de programmering als het soort onderzoek zijn hieraan te weinig aangepast.

Aanbevelingen

Vanuit de invalshoek van het incrementele model worden vooral aanbevelingen over de programmering geformuleerd ter verbetering van de externe validiteit. Zo formuleren Cronbach et.al. (1980) drie stappen: allereerst dienen de stadia van de innovatie/programma-ontwikkeling in kaart te worden gebracht. Vervolgens worden de vragen om informatie bij de gebruikersgroepen geïnventariseerd. Deze worden tot slot ingeperkt tot te onderzoeken variabelen. De belangrijkste criteria bij deze reductie zijn: mate van onzekerheid over de antwoorden op de vraagstelling, de onzekerheidsreductie als gevolg van onderzoek, relatieve kosten, de invloed van informatie op beleids- en voortgangsbeslissingen. Abt (1976) formuleert een heuristisch voor programmering waarin eerst aandachtspunten

voor evaluatie worden geformuleerd en vervolgens de eisen om de gebruikswaarde van de informatie te verhogen worden vastgesteld.

Karstanje (1988) stelt een zeer uitgebreid 5 stappen-model op voor (evaluatie)onderzoek dat is gericht op beleidsvoorbereiding. Het model bevat een contextanalyse van de vernieuwing, gericht op het verkrijgen van beter inzicht in de positie van andere actoren en op het aandragen van informatie voor de programmering. De tweede stap is een actoranalyse waarin opvattingen, visie op gewenste strategie, functie van onderzoek en onderzoeksvragen worden geïnventariseerd. Vervolgens wordt in de derde stap een informatie-verzamelingsplan opgesteld. De belangrijkste criteria voor prioritering in deze programmering zijn in zijn visie de potentiële bruikbaarheid van de informatie in beleidsvorming, de tijdige beschikbaarheid en de relatieve kosten. Stap 4 is het verzamelen van informatie (het gebruik van meerdere bronnen en authenticiteit van de informatie staan hierin voorop). De laatste stap is het bevorderen van de toepassing van de onderzoeksresultaten.

Van Oijen (1987) ontwikkelt drie beleids-scenario's voor het opzetten van onderzoek. Hij maakt daarbij onderscheid tussen functie van het onderzoek (oriëntatie, ontwikkeling, evaluatie). Samen met de maatschappelijke context (stabiele of onrustige omgeving) heeft deze functie consequenties voor de kenmerken van het te onderzoeken probleem en het mogelijke gebruik van de resultaten. Het gebruik van de resultaten is m.n. bij beleidsontwikkeling boven gemiddeld te verwachten mits, en aan die voorwaarde wordt helaas lang niet altijd voldaan, de beleidsontwikkeling geen geheel andere wending neemt.

Diverse auteurs doen voorstellen om de samenwerking tussen onderzoeksvragers en onderzoekers te intensiveren, bijvoorbeeld door een intensievere sociale interactie met een sterker 'commitment' van onderzoeksvragers aan onderzoeksprogramma's (Lodewijks, 1988), door betere structurering van de aanbodzijde van het onderzoek of door een meer probleemgeoriënteerde definiëring van SVO-programmalijnen (Van den Dool, 1988). Van den Dool, Beintema, Roede & Van der Sijde (1988) stellen tot slot voor de programmering zo dicht mogelijk (lokaal) bij de betrokkenen uit te voeren, met een flexibele aanpak die verkoking en bureaucrativering tegengaat.

Scheerens (1987) stelt daar tegenover, om de prescriptieve waarde van het rationele model te bewaren, de rationele reconstructie van 'fuzzy' programma's en diffuse beslissingscontexten. Die reconstructie is gericht op de causale structuur tussen programma-varianten en verwachte uitkomsten. Het doel is het leveren van empirische evidentie in controversiële kwesties door die effectmaten te selecteren waarop de verwachtingen van sleutelpersonen het meest varieert.

3 *De uitvoering van het KMBO-onderzoek*

In het rationele model stond 10 jaar geleden vooral de poging voorop om onderzoeksdesigns te ontwerpen die kapitaliseerden op de sterkte van het bewijs over het ingezette middel (b.v. Scheerens, 1984). De interne validiteit, in de zin van resultaten alleen kunnen toeschrijven aan het te evalueren programma, stond voorop in ontwerp en effectmeting. Recent is met name de rationele reconstructie van de veronderstellingen over de effecten van het te evalueren programma een centraal aandachtspunt (Scheerens, 1987). De belangrijkste criteria voor de beoordeling van onderzoek vanuit het rationele beslissingsmodel operationaliseren we als volgt. Als onderzoekstype wordt evaluatie-onderzoek het meest waardevol geacht, met een design dat het effect van het programma kan vaststellen, op basis van een onafhankelijke effectmeting.

In het incrementele model staat de beschrijving van lokale implementatievarianten centraal en wordt een bandbreedte van methoden en onderwerpen nagestreefd (Cronbach, 1982). Externe validiteit van de onderzoeksgegevens vraagt daarbij om representatieve variabiliteit zowel in de vormgeving van het programma c.q. evaluandum als in de omstandigheden (gemeten naar variabiliteit die bij werkelijke invoering zal ontstaan). De criteria voor de beoordeling van onderzoek volgens het incrementele model hebben we daarbij geoperationaliseerd als: beschrijvend onderzoek wordt als waardevol gezien, met een design dat gericht is op het bestrijken van de variaties in de vormgeving van het programma, waarbij uiteenlopende methoden van dataverzameling worden gebruikt.

Vanuit het rationele beslissingsmodel beoordeeld komt de uitvoering van het KMBO-

onderzoek er niet onverdeeld gunstig af. Slechts een vijfde bestaat uit evaluatie-onderzoek (zie Tabel 1). Bij enkele van de evaluatie-onderzoeken ontbreken evaluatie-criteria en vergelijkingsmogelijkheden met andere (controle)groepen. Op twee onderzoeken na is steeds aan betrokkenen gevraagd naar door hen waargenomen effecten. Kortom: zowel in onderzoekstype, design als effectmeting is het meeste KMBO-onderzoek volgens het rationele model niet overtuigend.

Voor beoordeling vanuit het incrementele model geldt dit veel minder. Het KMBO-onderzoek is voor twee-derde beschrijvend en bestrijkt verschillende onderwerpen in uiteenlopende situaties. Er worden daarbij overwegend meerdere methoden van dataverzameling gehanteerd (zie Tabel 1). Of daarmee de representatieve variabiliteit voldoende is gewaarborgd, valt op grond van deze gegevens niet goed te zeggen.

We kunnen concluderen dat de uitvoering van het KMBO-onderzoek onvoldoende tegemoet komt aan de richtlijnen van het rationele model. Het lijkt, we zeggen het met de nodige voorzichtigheid, beter te voldoen aan de eisen van het incrementele model. Over het algemeen zijn echter uit deze beoordeling geen aanwijzingen af te leiden voor een positieve of negatieve invloed van de uitvoering van het KMBO-onderzoek op de waargenomen relevantie (cf. Van Oijen, Snellen & Westerlaak, 1984, die geen samenhang vonden tussen de mate van gebruik en de technische kwaliteit van de onderzoeksprojecten).

4 *Communicatie over onderzoeksresultaten*

Volgens het rationele model leveren de onderzoeksresultaten aanwijzingen voor de beste probleemoplossingen. Zowel de kwaliteit van het onderzoek als de directe aansluiting op de beslissingen van beleidsmakers laat te wensen over. Het model levert weinig aanknopingspunten voor de communicatie over onderzoeksresultaten. In het incrementele model neemt deze communicatie een belangrijke plaats in. Twee elementen zijn essentieel.

Dat is allereerst het geven van een impuls tot gebruik (b.v. door een symposium te organiseren, of door bespreking van de resultaten in reguliere overlegsituaties, cf. Karstanje, 1988). Van Oijen (1988) benadrukt verster-

king van de opbrengststuring bij beleidsonderzoek, b.v. door het onderzoek op te nemen in het bestaande systeem van kwaliteitsbewaking in de betrokken instelling. Schepel en Kotte (1988) leggen nadruk op meer aandacht voor de uitvoering van onderzoek, de verspreiding van resultaten en de begeleiding daarvan. Zij constateren dat de samenhang met andere instellingen uit de verzorgingsstructuur veelal ontbreekt en pleiten voor versterking van de gebruikersfunctie van onderzoeksresultaten door meer te differentiëren naar de doelstelling van de gebruikende instelling en de communicatie aan de gebruiker aan te passen.

Ten tweede wordt het politiek karakter van de besluitvorming benadrukt. Het overheidsbeleid is niet altijd gevoelig voor inhoudelijke argumenten. Van Oijen e.a. (1984) noemen dit de geringe onderzoeksreceptiviteit van het beleid. Rekening houden met de onderzoeksreceptiviteit van de onderzoeksvrager kan volgens Van de Vall (1987) door de strategische haalbaarheid van de presentatie en aanbevelingen voor ogen te houden. Daarbij gaat het om aandacht voor macht, voor waarden, voor wat er gebeurt met resultaten als de gegevens de positie van een machtsgroep wel/niet ondersteunen.

Brown et al. (1984) benadrukken de verschillen in informatiebehoefte van beslissers bij uiteenlopende situaties. De handelingen en informatiebehoefte variëren afhankelijk van de gepercipiëerde risico's op verlies van aanzien en naam, de tijdsdruk op de beslissing en de beschikbaarheid van correcte oplossingen. In een situatie met weinig risico's, zonder tijdsdruk en met verschillende oplossingen achter de hand zal een beleidsactor indiffernt staan tegenover evaluatie of onderzoek. In een situatie waarin de risico's groot zijn, de tijdsdruk hoog is en er verschillende oplossingen voorhanden zijn, zal de beleidsactor geneigd zijn de beslissing uit te stellen en vooral die informatie over te nemen die zijn eigen ideeën ondersteunen. Zo zijn er nog meer uiteenlopende besluitvormingscontexten mogelijk waar de onderzoeker mee rekening zou moeten houden.

De belangrijkste consequentie van Cronbachs adagium (een onderzoeker dient gericht te zijn op de 'policy shaping community') is dat onderzoekers ter vergroting van de onderzoeksreceptiviteit vooral meer politiek moeten gaan denken: de vertaalslag naar de politiek

maken, concrete en haalbare aanbevelingen voor het beleid formuleren (daarbij rekening houdend met beleidsvoering die incrementeel is), en resultaten in politieke discussies presenteren.

Aan de hand van de resultaten uit paragraaf 1 kunnen we concluderen dat voor het KMBO-onderzoek de communicatie over onderzoeksresultaten niet optimaal is door het ontbreken van structureel overleg en het soms onvoldoende stimulans geven tot gebruik. Een aanzienlijke groep KMBO-onderzoekers komt niet toe aan het formuleren van aanbevelingen, laat staan dat zij met het politiek karakter van de beleidsvorming rekening houden en hun presentatie differentiëren naar soorten gebruikers, besluitvormingscontexten of de strategische haalbaarheid van hun aanbevelingen.

5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

Het KMBO-onderzoek heeft onvoldoende voldaan aan de informatiebehoefte van beleidsmakers en de bruikbaarheid wordt door programma-coördinatoren als gering beoordeeld. Het incrementele model van beleidsvorming, waarbij beleidsbeslissingen gezien worden als resultaat van machtsverhoudingen, wetenschappelijke kennis slechts één van de informatiebronnen is en het te evalueren programma verschuivende doelen kent met verschillende implementatievarianten, past het best bij de beschrijving van het programmeringsproces, de uitvoering van het KMBO-onderzoek en de communicatie over de resultaten. De belangrijkste oorzaken voor de geringe relevantie zijn:

- a. voor het programmeringsproces: een onvoldoende onderscheid naar informatiebehoefte van soorten gebruikers en te tijdrovende aanbestedingsprocedures;
- b. voor de communicatie over de resultaten: te weinig structureel overleg met opdrachtgevers, te geringe impuls tot gebruik (in de vorm van gedifferentieerde presentatie van politiek haalbare aanbevelingen).

De uitvoering van het onderzoek is onvoldoende volgens het rationele model van beleidsvorming. De uitvoering lijkt wel te voldoen aan de richtlijnen van het incrementele model. De invloed op de relevantie lijkt echter minder groot dan die van de programmerings- en communicatiefase.

Discussie

De belangrijkste kritiek op het incrementele model, dat de gebruikersfunctie centraal stelt, is dat het de wetenschappelijke kwaliteit van de gegevens verwaarloost. Wat wordt er geëvalueerd als de doelen niet duidelijk zijn en ook nog verschuiven? Hoever gaat de invloed op onderzoeksdesign en uitvoering om de gebruikers te committeren aan het onderzoek? Welke bijdrage levert het gebruiksgerichte onderzoek aan theorievorming? Sommigen, zoals Hofstee (1988), gaan daarin zover dat zij onderwijsonderzoek willen beperken tot effectmeting van leerlingresultaten. Anderen, zoals Scheerens (1988), proberen een brug te slaan tussen het wetenschappelijk en praktijkbelang en ontwerpen een evaluatiekrijgskunde om de politieke bias in onderzoek tegen te gaan. Uitgangspunten voor opdrachtonderzoek zijn naar onze mening:

- a. verbetering van de kwaliteit van de beslissingen over het te evalueren programma;
- b. uitvoering volgens erkende wetenschappelijke criteria (cf. de accurateheidsstandaards van Stufflebeam e.a., 1987).

Beide uitgangspunten staan lang niet altijd tegenover elkaar. Om een adequate beslissing over een programma te kunnen nemen zijn er valide, betrouwbare gegevens nodig over de voortgang en effecten, op basis van veronderstelde doel-middel relaties, of, breder geformuleerd, op basis van een theorie. En dat zijn ook eisen die uit het tweede uitgangspunt voortvloeien.

Tot slot merken we op dat er nog weinig empirische gegevens over het gebruik van onderzoeksresultaten beschikbaar zijn. Zo geven Cousins en Leithwood (1986) aan, in een overzichtsstudie naar het gebruik van onderzoeksresultaten, dat met name weinig bekend is over beïnvloedende factoren in de gebruikerssituatie (de karakteristieken van potentiële gebruikers, de informatiebehoefte van beslis-sers, het politiek klimaat, rol van andere informatiebronnen, de tijdsfactor).

Aanbevelingen

De aanwijzingen vanuit het incrementele model bieden diverse aanknopingspunten om de relevantie van SVO opdracht-onderzoek te vergroten. Op een rij gezet zijn dat:

1 Onderzoeksprogrammering aanpassen aan gebruikersfunctie

Bij de onderzoeksprogrammering dient de informatiebehoefte van de drie onderscheiden gebruikersgroepen (beleidsmakers, programmacoördinatoren, praktijkmensen) scherper gedefinieerd te worden: differentiatie naar gebruik voor wetenschappelijke theorievorming, praktijkkennis en handelingspraktijken, of aansluiting op beleidskaders is hierbij zinvol. Voor de programmering van onderwijsinnovatieprojecten zoals het KMBO, is het verstandig:

- a. onderscheid naar de functie van onderzoek te maken (gericht op de analyse van problemen, diagnostische functie, op de ondersteuning van het innovatieproces, ontwikkelingsfunctie, of op de vaststelling van de realisering van de doelstellingen, de evaluatiefunctie).
- b. bij de start een plan voor de systematische registratie van kengetallen (instroom, doorstroom, uitstroom, bestemming) te maken;
- c. de beleidsvormingscontext en gebruikersfunctie als uitgangspunt te nemen. Het potentieel gebruik van de informatie staat voorop, de middelen daartoe kunnen variëren van versterking van de wisselwerking tussen gebruikers en onderzoekers tot lokaal programmeren en het maken van een context- en beleidsactoranalyse. Voor dit laatste is Van Oijens onderscheid in standaardpatronen van beleidstaken (planbeleid, zorgbeleid, interventiebeleid, implementatiebeleid) behulpzaam, omdat deze zowel de structurering van het kennisdomein als de wijze van informatieverwerking bepaalt.
- d. de vraagstelling zodanig te construeren dat hierin:
 - de te betrekken probleemobjecten zijn aangegeven;
 - de structuur naar niveau's en geleedheid is bepaald;
 - de functie vanuit de gewenste opbrengst is beredeneerd;
 - de juiste mate van openheid, complexiteit en theoriegerichtheid is opgeroepen (Van Oijen, 1987).

2 Versterking van de gebruikersfunctie tijdens de uitvoering van onderzoek

Ter versterking van de gebruikersfunctie van onderzoeksresultaten dient het direct overleg

tussen onderzoekers, onderwijsorganisaties en overheid geïntensiveerd te worden. Dit overleg dient gericht te zijn op opbrengststuring (b.v. bij de formulering van de onderzoeksvraag aangeven aan welke kenmerken het antwoord moet voldoen), aanbrengen van samenhang tussen de activiteiten van de diverse instellingen uit de verzorgingsstructuur, verspreiding van de onderzoeksresultaten en begeleiding daarvan.

3. Meer werk maken van de verspreiding van onderzoeksresultaten

Door onderzoekers dient meer aandacht te worden besteed aan de vertaling van hun onderzoeksconclusies in beleidsaanbevelingen voor de verscheidene groepen gebruikers. Bij de planning van het onderzoek zal meer tijd uitgetrokken moeten worden voor de verspreiding van de onderzoeksresultaten, de communicatie daarover en de begeleiding in het gebruik.

Voor controversiële innovatieprojecten (en welk project is dat niet?) betekent dit dat de onderzoeker gericht dient te zijn op de 'policy shaping community' wat betreft de presentatie van de resultaten: haalbare aanbevelingen formuleren, standpunten naar voren brengen in openbare discussies en een impuls tot gebruik van de resultaten geven.

Noten

1. Dat geldt niet voor beleidsonderzoek waarvoor o.a. Van Oijen (1987) een methodologie van de vraag heeft ontwikkeld.
2. De onderzoekers hebben overigens geprobeerd dit te voorkomen door (vroegtijdig) hun conclusies aan betrokken politici te sturen.

Literatuur

- Abt, C. G., *The evaluation of social programs*. Beverly Hills: 1976.
- Babeliowsky, M., M. Derricks, *Randgroepjongeren in het onderwijs*. Een probleemverkenning. Interimrapport. Amsterdam: SCO, 1986.
- Baltussen, H., J. Saris, *Evaluatie deeltijd-KMBO*. Utrecht: LOVWJ, 1986.
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen b.v., 1984.
- Boer, P. den, T. Meesterberends-Harms, J. van

- Splunter, m.m.v. R. Emmelkamp, G. Vonk, *De ontwikkeling van beroepsgerichte programma-eenheden*. Eindrapport van het tweede deelonderzoek naar de onderwijskundige vormgeving van het KMBO. Haren: RION, 1983.
- Bontius, I., S. de Korte & L. Vergouwen, *Meisjes in opleiding voor een verzorgend beroep; een verkennend onderzoek naar de achterstelling van meisjes in het onderwijs in relatie tot de mogelijkheden tot vrouwenemancipatie*. Nijmegen: ITS, 1981.
- Bontius, I., W. Last & S. de Korte, *De aanwezigheid van rol doorbrekende activiteiten; een inventarisatie*. Nijmegen: ITS, Nijmegen, 1981.
- Bontius, I., W. Last & S. de Korte, *Rol doorbreken in de beroepsopleidingen; een onderzoek naar rol doorbrekende activiteiten in het KMBO*. Nijmegen: ITS, 1982.
- Boxtel, H. W., F. J. van der Linden, *Verliezers in het onderwijs*. Nijmegen: Hoogveld Instituut, 1985.
- Brown, R. D., D. L. Newman, L. S. Rivers, A decision context model for enhancing evaluation utilization. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 1984, 6 (4), 393-400.
- Buster, A., *Allochtonen tussen school en werk; over de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt voor allochtone jongeren*. Nijmegen: ITS, 1984.
- Cousins, J. B., K. A. Leithwood, Current empirical research on evaluation utilization. *Review of educational research*, 1983, 56(3), 331-364.
- Cronbach, L. J., *Designing evaluations of educational and social programs*. London/San Francisco/Washington: Jossey-Bass Publishers, 1982.
- Cronbach, L. J. and associates, *Toward reform of program evaluation*. London/San Francisco/Washington: Jossey-Bass Publishers, 1980.
- Dekkers, H., R. Don, *Allochtonen en randgroepjongeren in het KMBO*. Nijmegen: ITS, oktober 1987.
- Derriks, M., M. Babeliowsky & E. de Kat, *Randgroepjongeren in het onderwijs*. De onderwijsprojecten. Amsterdam: SCO, 1988.
- Diederer, J., *Beroepslooppaas na KMBO of BBO*. Nijmegen: ITS, 1987.
- Dool, P.C. van den, *Problemen verkennen of problemen maken?* In: K. Beintema et al. (red.), *Naar een strategische programmering van onderwijsonderzoek*. Almere: VOR, 1988.
- Dool, P.C. van den, K. Beintema, E. Roede, P. van der Sijde, *Naar een strategische programmering van onderwijsonderzoek: programmeren na 1987*. In: K. Beintema et al. (red.), *Naar een strategische programmering van onderwijsonderzoek*. Almere: VOR, 1988.
- Dool, P.C. van den & M. W. de Jong, *Wordt vervolgd... Een verkenning van problemen en een programma voor onderzoek in de tweede fase vervolgonderwijs*. Amsterdam/Den Haag: SCO/SVO, 1984.
- Dool, P.C. van den, M. W. de Jong & J. de Wild, *Opvang van specifieke groepen in het KMBO*. Amsterdam: SCO (onderzoeksvoorstel), 1985.
- Dijk, C. van, B. Timmers, *De gaten in de markt; een onderzoek naar de potentiële betekenis van marketing voor de introductie van het KMBO bij het bedrijfsleven*. Nijmegen: ITS, 1986.
- Geel, P. van & J. Kösters, *Nog niet uitgeschakeld. Onderzoek naar schakelprogramma's voor buitenlandse jongeren in het deeltijd KMBO*. Utrecht: LOVWJ/COBO, 1986.
- Geurts, J., *Aankomend vakmanschap als beroep*. Nijmegen: ITS, 1986.
- Geurts, J., B. Høvels, *Het Kort-MBO tussen aanbod en vraag; een onderzoek naar de kwantitatieve aansluitingsproblematiek van schoolverlaters van LBO en MAVO*. Nijmegen: ITS, 1983.
- Geurts, J., H. Koekenbier & P. Lucassen, *Werkende jongeren vier jaar later; verslag van een onderzoek naar vroeger schoolverlaters van 1977*. Nijmegen: ITS, 1984.
- Geurts, J., R. Römken, *Aankomend vakmanschap in metaal en administratie; een exploratief onderzoek naar de kwalitatieve aansluitingsproblematiek van kort-MBO en leerlingwezen*. Nijmegen: ITS, 1985.
- Gunnink, J. W., H. Dekkers, *Emancipatie doelen van het KMBO*. Nijmegen: ITS, oktober 1987.
- Haenen, J. P. P. (red.), *Onderwijswetenschap & onderwijspraktijk. Een LAT-relatie?* Purmerend: Muusses, 1984.
- Hoessel, P. van, *Programmering van beleidsonderzoek*. Den Haag: Vuga, 1985.
- Hofstee, W. K. B., *Voordracht in het kader van het ICO-symposium 'Om de kwaliteit van het onderwijs'*. Ongepubliceerd, 1988.
- Imhoff, E. van, H. A. M. Kuijper, M. M. C. M. Haen & J. M. M. Ritzen, *Het school- en beroepslooppaanonderzoek KMBO-BBO (eindrapport)*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Jong, M. W. de & P. C. van den Dool, *Hoe zwart is het gat van de mammoet? Een verkenning van problemen en een daarop gebaseerd programma voor onderzoek naar KMBO, leerlingwezen en onderwijzen aan randgroepjongeren*. Amsterdam/Den Haag: SCO/SVO, 1984.
- Jong, M. W. de & P. C. van den Dool, *Het KMBO in perspectief*. Verslag van de studiedag KMBO (15/4/88). Den Haag: SVO, 1988.
- Jong, M. de, T. Moerkamp, J. Onstenk & J. de Wild, *De integratie van het vormingswerk in het KMBO in 6 portretten*. Amsterdam: SCO/VOU, 1987.
- Jong, M. de, T. Moerkamp, J. Onstenk & J. de Wild, *De integratie van het vormingswerk in het KMBO; een onderzoek naar de verworvenheden, plaats en functie van het vormingswerk voor jeugdigen in het di-KMBO en vi-KMBO*. Amsterdam: SCO/VOU, september 1987.
- Jong, M. W. de & J. de Wild, *Samenvattingen van KMBO-onderzoek*. Amsterdam: SCO (rapport no. 157) 1988 a.
- Jong, M. W. de & J. de Wild, *Het KMBO onder de loep. Een programma-evaluatie van de proefprojecten KMBO*. 's Gravenhage: SVO, 1988 b.

- Karstanje, P. N., Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61(3), 127-138.
- Karstanje, P. N., *Beleidsevaluatie bij controversiële onderwijsvernieuwing. Een vergelijkende gevalstudie naar de toegeschreven en feitelijke functies van evaluatie voor beleidsvorming in de multi-actorcontext van drie grootschalige vernieuwingsprojecten voortgezet onderwijs in de periode 1970-1986*. Amsterdam: P. N. Karstanje en Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1988.
- Kayzel, R., J. van Wel, *Veranderingen in de beroepspraktijk van vakmensen en de gevolgen voor beroepsopleidingen*. Den Haag: SVO, 1985.
- Lodewijks, J. G. L. C., Landelijke programmering van beleids- en praktijkgerichte onderwijsresearch. In: K. Beintema et al. (red.) *Naar een strategische programmering van onderwijsonderzoek*. Almere: VOR, 1988.
- Meesterberends-Harms, G., P. den Boer, *Kenmerken van in 1984 beschikbare programma-eenheden*. Deelrapport van derde deelonderzoek. Haren: RION, 1984.
- Meesterberends-Harms, G., P. den Boer, *De ontwikkeling van programma-eenheden in 1982-1983*. Afsluitend rapport over het derde deelonderzoek. Haren: RION, 1985.
- Meesterberends-Harms, G., J. van Splunter, E. Lugthart, *Programma-eenheden in de praktijk*. Verslag van het vierde deelonderzoek. Haren: RION, 1984.
- Meesterberends-Harms, G., P. den Boer, *Programma-eenheden in het kort-MBO*. Groningen: RION, 1988.
- Meijer, K., W. Buurke & B. de Vries, *Stages in beroepsoriënterende opleidingen*. Onderzoeksrapport no. 3 van het leerplaatsenproject. Nijmegen: ITS, 1983.
- Meijer, K., W. Buurke & B. de Vries, *Werkend leren in de elektrotechniek*. Onderzoeksrapport no. 4 van het Leerplaatsenproject. Nijmegen: ITS, 1983.
- Nieuwenhuis, A. F. M. & R. L. A. J. Silvertand, *Secundo*. Tweede programma voor onderzoek in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Groningen, Nijmegen, Den Haag: RION, AOLO, SVO, 1986.
- Nieuwenhuis, A. F. M. & R. L. A. J. Silvertand, *Spoorzaken*. Derde programma voor onderzoek in de tweede fase voortgezet onderwijs. Den Haag: SVO programmeringsstudies, 1987.
- Oijen, P. M. M. van, *Beleid voor kennis*. Bijdrage tot een methodologie van de vraag. Utrecht: Vakgroep planning en beleid/uitgeverij Van Arkel, 1987.
- Oijen, P. van, Naar een opbrengstgericht onderzoeksbeleid. In: K. Beintema et al. (red.), *Naar een strategische programmering van onderwijsonderzoek*. Almere: VOR, 1988.
- Oijen, Van P. M. M., I. Th. M. Snellen & J. M. West-erlaak, *Ambtenaren en onderzoekers*. Samenwerking tussen onderzoek en beleid. Leiden: LIS-BON, 1984.
- Putten, E. M. van, *De niet-technisch-instrumentele doelen in het KMBO: een beschrijving van het verloop van de BOT-B*. Deelrapport van het derde deelonderzoek. Haren: RION, 1984.
- Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid. Methodologische en organisatorische aspecten*. 's-Gravenhage: SVO, 1983.
- Scheerens, J., *Het sectoronderzoek: onderwijsonderzoek in de marge van wetenschap en beleid? Een studie naar het functioneren van het beleidsgerichte onderzoek in het kader van enkele landelijke innovatieprojecten*. Den Haag: Flevodruk 1984.
- Scheerens, J., Beyond decision-oriented evaluation. *International Journal of Educational Research*, 1987, Vol. 11, nr. 1, 105-114.
- Scheerens, J., *De tiende heupworf van de evaluatiekrijgskunde*. Voordracht in het kader van het ICO-symposium 'Om de kwaliteit van het onderwijs'. Ongepubliceerd, 1988.
- Schepel, C. J. H. & A. P. Kotte, Over programmering gedacht, gesproken en ... gezwegen. In: K. Beintema et al. (red.), *Naar een strategische programmering van onderwijsonderzoek*. Almere: VOR, 1988.
- Stufflebeam, D. L., Professional standards for assuring the quality of educational program and personnel evaluations. *International Journal of Educational Research*, 1987, Vol. 11, nr. 1, 125-144.
- SVO, *KMBO en leerlingwezen: kiezen of delen*. Verslag van een studiedag op 18 maart 1983. 's-Gravenhage: SVO, 1984.
- Tebbertman, M., I. Neuman, *Een onevenredige kans; de situatie van kulturele minderheden in de beroepsopleidingen van het vt-KMBO, dt-KMBO en het leerlingwezen*. Utrecht: COBO, september 1984. Uitleg, 4, no. 25, 2 november 1988.
- Vall, M. van de, *Sociaal beleidsonderzoek, een professioneel paradigma*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1980.
- Vall, M. van de, De waarden-context van sociaal beleidsonderzoek: een theoretisch model. In: M. van de Vall, F. L. Leeuw (red.), *Sociaal beleidsonderzoek*. 's-Gravenhage: Vuga, 1987, 35-56.
- Vries, B. de, J. van Wel-Berretty, *Tien jaar buitenschools leren*. Nijmegen: ITS, 1986.
- Vries, B. de, W. Buurke & K. Meijer, *Werkend leren in het beroeps onderwijs*. Eindrapport van het leerplaatsenproject. Nijmegen: ITS, 1983.
- Vries, G. de, m.m.v. M. W. de Jong, *Schooluitval en -verzuim in het voortgezet onderwijs*. Een literatuurstudie. Amsterdam: SCO, 1987.
- Weiss, C. H., Toward the future of stakeholder approaches in evaluation. In: R. Conner, et al., *Evaluation studies review annual. Vol. 9*, Beverley Hills: 1984, 255-268.

Curricula vitae

M. W. de Jong (1956) studeerde onderwijspsychologie en is werkzaam in de onderzoeksgroep 'Wisselwerkingen tussen onderwijs en arbeid' van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO).

J. de Wild (1955) studeerde onderwijskunde en was werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde

Utrecht waar hij o.a. onderzoek deed naar de positie van allochtonen in het voortgezet onderwijs.

P. J. van den Dool (1954) studeerde onderwijspsychologie, was programmaleider van de groep 'Wisselwerkingen tussen onderwijs en arbeid' en is thans hoofd van de afdeling Beleidsanalyse Beroepsonderwijs van het ministerie van O & W.

Adres: SCO, Grote Bickersstraat 172, 1013 KS Amsterdam

Manuscript aanvaard 5-6-'89

Summary

Jong, M. W. de, J. de Wild & P. van den Dool. 'Is educational research serving the information of usergroups?' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 429-441.

Research on Secondary Vocational Education isn't serving optimal the practical information needs of three usergroups: policy-makers, program-coördinators and practitioners. This is negatively influenced by 1) the inflexibel process of research programming that doesn't account for the differential information needs of the three usergroups and 2) insufficient communication over the research results: lack of stimulating the use of the results and of structural contact between customers and researcher.

The influence of design and used methods of datagathering remain unclear, although the 27 described research projects better satisfy the guidelines of the incremental, politically orientated model of decisionmaking on educational programs than the rational model.

Most important recommendations to improve the utility and feasibility standards are: a) adapting the process of programming to the different userfunctions; b) increasing the userfunction during research undertaking and c) intensifying the communication over the research results, e.g. through aiming at the policy shaping community.

Verslag van het AERA-Congres 1989 te San Francisco

Inleiding (L. F. W. de Klerk en N. Verloop)

Het jaarlijkse congres van de AERA vond in 1989 plaats te San Francisco. Het thema van deze conferentie luidde: "The interdependence of research and practice". De huidige voorzitter van de AERA, Nancy Cole, wees erop dat onderzoek van onderwijs pas vruchtbaar is als de wederzijdse betrekkingen tussen de beide werelden, die van de research en van de praktijk, optimaal zijn. Of, zoals zij het zelf formuleerde: "In the best situations, the two communities, research and practice, are truly interdependent and interactive".

Het hebben van een thema of motto voor een zo groots opgezet congres als de jaarlijkse AERA-bijeenkomst, betekent niet dat het een rode draad is die door de verschillende bijdragen heen loopt. Ook dit jaar kan niet gezegd worden dat er zoiets was als een centraal thema. Niet alleen tussen de verschillende 'divisies' van de AERA, maar ook daarbinnen was het aanbod zeer heterogeen en divers. In feite wordt deze diversiteit ook nagestreefd. In de eerste plaats heeft de organisatie een brede doelgroep voor ogen, waartoe o.a. theoretici (researchers), ontwikkelaars, leraren, begeleiders en beleidsmakers gerekend moeten worden. In de tweede plaats is de AERA ingedeeld in elf verschillende divisies die elk een eigen aspect van het complexe onderwijsbeleid bestrijken. In de derde plaats geldt dat er – net zoals bij de Onderwijs Research-dagen in Nederland – naast themagebonden papers ook zogenaamde vrije papers worden geaccepteerd. In de vierde plaats dient gewezen te worden op de grootschaligheid van het congres. Dit jaar waren er ongeveer 8300 actieve deelnemers (waarbij menigeen bij meerdere presentaties betrokken was, sommigen zelfs wel bij zeven of acht). Bovendien geldt nog dat

er niet alleen presentaties waren, maar ook bijeenkomsten en vergaderingen, o.a. van de verschillende Special Interest Groups (SIG's). Op dit moment kent de AERA ruim 70 verschillende SIG's, die elk een – meer of minder specifieke – thematiek betreffen. Het moge op grond van het voorafgaande duidelijk zijn, dat het aanbod zo heterogeen en omvangrijk was, dat van een centrale problematiek geen sprake kan zijn. Er was voor elk wat wils. Menig bezoeker koos zijn eigen 'route' aan de hand van het (noodzakelijkerwijs zeer omvangrijke) programmaboek, met als enig richtsnoer de namen van auteurs, de onderwerpen van de presentaties en de aard van de bijeenkomst. Voor de wijze van presenteren van de informatie werden de inmiddels gebruikelijke vormen gehanteerd: kortere of langere voordrachten, poster-sessies, ronde-tafel discussies en symposia. Ofschoon de verschillende bijdragen van te voren serieus geselecteerd zijn, waren er grote kwaliteitsverschillen, zowel qua inhoud als qua presentatie. Er zat betrekkelijk veel kaf onder het koren. Verschillende bijdragen waren duidelijk onder de maat. Ook kwam het voor dat 'oude' verhalen verteld werden, zonder veel toegevoegde waarde. Deze 'salamitactiek' is waarschijnlijk het gevolg van de publicatiedruk die alom gevoeld wordt.

Door het grote en rijke aanbod aan informatie is het niet mogelijk om bij een verslag als dit zelfs maar te streven naar volledigheid. Echter, in plaats van enkele Vlaamse of Nederlandse bezoekers te vragen een bijdrage te leveren over de op grond van hun belangstelling en voorkeur bezochte sessies, hebben we deze keer gekozen voor een divisiegewijze aanpak. De medewerkers aan deze kroniek is expliciet verzocht zoveel mogelijk een 'stand van zaken'-overzicht te geven zoals die zich binnen een bepaalde divisie aftekent en daarbij vooral te letten op eventuele trends.

Zoals gezegd zijn er elf verschillende divisies. Deze zijn:

- A: Administration
- B: Curriculum studies
- C: Learning and instruction
- D: Measurement and research
- E: Counseling and development
- F: History and historiography

G: Social context of education
H: School evaluation and program development
I: Education in the professions
J: Postsecondary education
K: Teaching and teacher education
Deze divisies komen, met uitzondering van A, E en I, achtereenvolgens aan bod.

Divisie B: Curriculum studies (J. J. H. van den Akker, Universiteit Twente)

Binnen het omvangrijke domein van divisie B bleken beschouwende voordrachten (wederom) de overhand te hebben op meer empirisch getoonzette presentaties. Een duidelijke hoofdstroom of kern van het onderzoek op het curriculumterrein is nauwelijks aanwijsbaar. Er is sprake van een breed scala aan onderwerpen en benaderingen waarbij zich veel raakvlakken met andere onderwijskundige deelgebieden voordoen. Uit het ruime aanbod heb ik een drietal thema's geselecteerd ter bespreking in deze kroniek.

Curriculumontwikkeling en onderwijsvernieuwing

Onder deze noemer besteed ik enige aandacht aan enkele algemene 'invited addresses'. Goodlad presenteerde een sterk autobiografisch gekleurde schets van diverse curriculum- en innovatiethema's. Het lag daarbij in de lijn van zijn eerdere werk (m.n. "A place called school" en "A study of schooling") dat hij een pleidooi voerde om de afzonderlijke school als vertrekpunt en doelwit van pogingen tot onderwijsverbetering te kiezen. Innovatieonderzoek dient in dat verband vooral gericht te worden op het verwerven van inzicht in het functioneren van scholen en de daarin werkzame personen.

Fullan bouwde zijn betoog op vanuit de enigszins mismoedige constatering dat alle hervormingspogingen in het onderwijs grotendeels mislukt zijn, althans dat er nauwelijks bewijzen van blijvende veranderingen beschikbaar zijn. In een vogelvlucht van het innovatiedenken sinds de jaren zestig (vgl. zijn voordracht op de ORD 1988 in Leuven) signaleerde Fullan veel, achteraf onvruchtbaar of eenzijdig gebleken benaderingen. Meer dan voorheen leek (de socioloog) Fullan oog te hebben voor het functioneren van individuele

leraren in hun klassesituatie. Hij schonk ruime aandacht aan het belang van instructievaardigheden en vakinhoudelijke bagage voor leraren. Het bevorderen van de wisselwerking tussen individuele leerprocessen van leraren en een toename van de organisatorische capaciteiten van de school zag Fullan als zeer belangrijk voor het welslagen van vernieuwingen. Gebruikmakend van praktijkvoorbeelden uit zijn nieuwe werkkring (Faculty of Education, University of Toronto) ging hij vooral in op de mogelijkheden van opleiding, maar vooral van nascholing en begeleiding op dit terrein.

Een enigszins verwant betoog werd geleverd door McLaughlin, in een terugblik op de geruchtmakende 'Rand Studies' die zij in de jaren zeventig samen met Berman uitvoerde. Eerst vatte zij de resultaten van dat onderzoek naar de lotgevallen van 293 innovatieprojecten nog eens samen. Vervolgens zette ze uiteen welke conclusies haar nog steeds houdbaar leken en welke uitspraken achteraf voor correctie in aanmerking lijken te komen. Enkele voorbeelden van de laatste soort:

- De conclusies over het geringe effect van externe begeleiders waren te negatief. Wel blijft het uiterst moeilijk om dergelijke effecten nauwkeurig te meten.
- Evenzeer te negatief waren de sombere uitspraken over de mogelijkheid om daadwerkelijke implementatie van vernieuwingen in de klaspraktijk te realiseren. Met name de DESSI-studie (Crandall e.a.) heeft overtuigende, meer positief luidende informatie opgeleverd.

Een algemeen punt van zelfkritiek op de Rand-studie achtte McLaughlin dat de analyse te globaal, beleidsmatig van aard was geweest en er, onderwijskundig bezien, te weinig scherp inzicht in het functioneren van individuele leraren was getoond. In die lijn paste ook haar aanbeveling meer aandacht te besteden aan verbeteringen in de activiteit van het onderwijzen zelf (vooral in de interactie tussen leerkracht en leerlingen) en aan de inhoudelijke kwaliteit van vernieuwingen. Vanzelfsprekend geen opzienbare uitspraken, maar wel betekenisvol om ze te vernemen van primair beleidsmatig-organisatorisch georiënteerde onderzoekers als McLaughlin (en Fullan).

Ter afsluiting vermeld ik een aanpak die door alle drie genoemde sprekers bepleit werd:

gericht gebruik maken en stimuleren van (bestaande) netwerken tussen scholen en leraren.

Strategieën van curriculumontwikkeling

Een belangwekkend, maar in het laatste decennium enigszins in de vergetelheid geraakt onderzoeksthema betreft de vraag naar effectieve strategieën van curriculumontwikkeling. In een daaraan gewijde sessie constateerde Frey dat er in het verleden weliswaar vele, afzonderlijke gevalsstudies verricht zijn, maar dat het tot op heden ontbreekt aan onderzoek waarin de strategieën van verschillende ontwikkelprojecten systematisch met elkaar vergeleken worden, met name op hun opbrengst. Deze opening vormde het uitgangspunt voor de presentatie van een recent Zwitsers onderzoek waarin getracht is de producten van een drietal ontwikkelteams te vergelijken. De teams hadden elk dezelfde produktopdracht ontvangen, maar hen was een uiteenlopende ontwikkelwijze opgedragen. Frey was zeer stellig in zijn (niet schokkende) conclusie dat verschillende strategieën leiden tot verschillende producten, maar de informatie in zijn paper over de gevolgde werkwijzen was dermate summier dat er nog weinig concrete handreikingen voor leerplanontwikkelaars uit voortvloeien.

Tamir (Israël) presenteerde een viertal case studies die elk vooral gericht waren op de voorbereidings- en startfase van ontwikkelprojecten. Tamir beklemtoonde het belang van een gedegen vooronderzoek ('Pre-Planning Evaluation') bij leerplanontwikkeling naar elk van de vier 'commonplaces' (Schwab): inhoud, leraar, leerling, omgeving. Op grond daarvan kan een meer gerichte probleemanalyse en systematische ontwikkelingsaanpak plaatsvinden.

Binnen deze sessie waren ook twee Nederlandse presentaties van resp. Thijsen over curriculumconferenties en Brandsma over de aanpassing van curricula aan beroepseisen. Discussiant Walker (zelf auteur van bekende gevalsstudies op dit terrein) toonde zich verheugd over de opbloeiende aandacht voor curriculumontwikkelingsstrategieën. Hij wees op de nog steeds sterk dominante rol van persoonlijke opvattingen en meningen en het nog steeds geringe gebruik van systematisch verzamelde informatie bij ontwikkelbeslissingen – een gegeven dat ook naar voren komt uit

lopend Nederlands onderzoek naar de ontwikkelpraktijk van (afgeronde) SLO-projecten.

Courseware-ontwikkeling vanuit curriculumperspectief

In diverse sessies over de ontwikkeling en het gebruik van educatieve software was een curriculaire benadering aanwijsbaar. Niet zozeer de technische mogelijkheden van de apparatuur stonden centraal als wel de wijze waarop het computergebruik geïntegreerd kan worden in het onderwijsprogramma en de dagelijkse klaspraktijk. Enkele trends (zoals verwoord door o.a. Hawkins, Levin en Sheingold): een sterk accent op het gebruik van de computer als hulpmiddel; veel toepassingen die een beroep doen op coöperatief leren. Diverse sprekers onderstreepten dat voor een succesvolle integratie van computergebruik rolveranderingen bij de leerkracht essentieel zijn – een bekende conclusie uit onderzoek op het terrein van curriculumimplementatie. Zij pleitten er daarom voor om bij de ontwikkeling van courseware een gedegen formatieve evaluatie in te bouwen en zich daarbij vooral (via lesobservaties en interviews) te verdiepen in het functioneren van de leraar. Tegelijkertijd constateerden diverse commentatoren dat formatieve evaluatie dikwijls als een tijdrovende (en dus dure) activiteit beschouwd wordt die daarom vaak in de verdrinking komt – ook weer een parallel met de praktijk van de leerplanontwikkeling. De overtuiging dat meer aandacht voor formatieve evaluatie en revisie op de lange termijn lonend is, neemt toe. Alleen blijft vaak de vraag: wie neemt de evaluatiekosten voor zijn rekening? Als men echter streeft naar meer dan symbolische veranderingen ten gevolge van computergebruik, kan men niet om een meer fundamentele onderzoeks- en ontwikkelingsaanpak heen.

Divisie C: Learning and instruction (L. F. W. de Klerk en P. R. J. Simons, Katholieke Universiteit Brabant)

Binnen divisie C is geëxperimenteerd met een nieuwe vorm van presentatie. Het ging hierbij om wat genoemd kan worden: thematische poster-sessies of 'poster-symposia'. Kenmerkend voor dit type bijeenkomsten is dat

begonnen wordt met een inleiding waarin op de verschillende posters wordt ingegaan. Volgens vindt een rondgang langs de posters plaats, waarbij gelegenheid tot discussie is. De bijeenkomst wordt afgesloten met een plenaire discussie tussen inleider, poster-presentatoren en bezoekers. Naar ons oordeel kan het experiment als geslaagd worden beschouwd. Er werd veel informatie verstrekt, de samenhang tussen verschillende posters werd duidelijk en de discussie werd als zinvol en 'to the point' ervaren.

Binnen het kader van leren en instructie is ook dit jaar weer betrekkelijk veel aandacht besteed aan de rol die de computer speelt (of kan spelen) in het onderwijs. In één van de bijdragen is erop gewezen dat in de meeste landen van de wereld de opmars van de computer in het klaslokaal valt waar te nemen. Echter, vrijwel nergens is er een situatie dat elke leerling over een 'persoonlijke' computer beschikt. Het feit dat verschillende leerlingen samen op één computer moeten werken heeft de aandacht van de onderzoekers gevestigd op de mogelijkheid tot coöperatief leren met de computer. Vooral bij het leren oplossen van problemen is het van belang dat er discussie plaats vindt in kleine groepjes (van bijvoorbeeld 3 à 5 leerlingen) over de wijze waarop de problemen moeten worden aangepakt. De zwakke leerlingen worden op deze wijze geholpen bij het vinden van adequate oplossingen, terwijl voor de goede leerlingen geldt dat door hun uitleg en hulp de reflectie op eigen strategie-gebruik bevordert wordt.

Uit diverse bijdragen blijkt dat de computer op effectieve wijze kan worden ingeschakeld in het onderwijs als het gaat om het leren gebruiken van strategieën. Onze kennis over strategie-gebruik is het grootst op het terrein van probleem oplossen. Maar ook wordt onderzoek verricht met betrekking tot leerstrategieën op andere gebieden, zoals dat van het leren van principes, van procedures, van begrippen en van declaratieve kennis. De centrale vraagstelling hierbij is wat de relevante strategieën zijn en hoe deze het best geleerd of getraind kunnen worden. Ofschoon het hier meestal om domein- of taakspecifieke strategieën gaat, kan de computer in vele gevallen met succes worden toegepast bij het leren verwerven van de gewenste strategieën. Dikwijls wordt daarbij de door Palinscar ontwikkelde methode van 'scaffolding' gebruikt. Door

middel van de computer wordt voortdurend gediagnostiseerd op welk niveau van taakuitvoering de leerling hulp nodig heeft. Op dat niveau wordt hulp geboden totdat de leerling in staat is de verlangde activiteiten zelfstandig uit te voeren. Dan wordt, indien nodig, op een hoger niveau hulp geboden, totdat de leerling in staat is de totale taak geheel zelfstandig aan te pakken en uit te voeren. Het is zoals bij het in stelling brengen van een steiger (= scaffold) voor het bouwen van een huis. Deze wordt steeds hoger naarmate de bouw vordert.

Voor zover computers ingeschakeld worden voor het bevorderen van adequaat strategiegebruik moet vooral gedacht worden aan interactief computergebruik. In diverse bijdragen kon worden beluisterd dat de 'kwaliteit van de interactie' van groot belang is. Enerzijds moet veel ruimte gelaten worden voor de eigen inbreng van de leerling en anderzijds moet de intensiteit en frequentie waarmee dialogen (interacties) plaats vinden hoog zijn. Menig spreker concludeerde dat de kosten van de hardware tegenwoordig relatief laag zijn, maar dat de kosten van software voorlopig nog zeer hoog zullen zijn. Dit is vooral het geval als het initiatief en de activiteit van de leerling benadrukt moet worden.

Bij het inschakelen van computers in het onderwijs zou naast de mogelijkheid van interactie ook gebruik gemaakt moeten worden van de mogelijkheid tot multiple presentaties. Computers kunnen leerstof op verschillende manieren (re) presenteren: in de vorm van schema's, teksten, grafieken, tekeningen, plaatjes en dergelijke. De kracht van de computer zou juist gezocht moeten worden in het gebruik maken van deze verschillende vormen, waardoor beter kan worden aangesloten bij verschillende leerstijlen. Er zijn echter nog maar weinig projecten waarin dit gebeurt.

Het benadrukken van initiatief en activiteit van de leerling heeft te maken met een trend die duidelijk waarneembaar is, en die aangeduid wordt met de term 'situated cognition'. Deze trend kwam vooral naar voren in de voordracht van Brown (J.S.), maar ook bij mensen als Brown (A.), Glaser, Greeno en Resnick. Kenmerkend voor deze opvatting is dat kennis geen 'substance' is, die mondeling overgedragen kan worden via instructie (van

de leraar naar de leerling), maar een 'set of tools' (een doos met gereedschap), waarbij leren het proces is waardoor leerlingen de benodigde gereedschappen leren gebruiken. Volgens deze zienswijze dienen de gebruikelijke didactische werkvormen vervangen te worden door werkvormen waarbij de nadruk ligt op leren door zelf doen in een concrete situatie en waarbij bovendien sociale interactie met deskundigen een belangrijke rol speelt. (Opmerkelijk in dit verband is dat zeer vaak de naam van Vygotskij werd gebruikt; niet om te wijzen op het belang van reflectie of de zone van de naaste ontwikkeling als richtsnoer voor het geven van aanwijzingen, maar uitsluitend om het belang te onderstrepen van de 'cultuurgebondenheid' van de taak. Bij wiskunde spreekt men een andere taal, komt men andere problemen tegen, heeft men andere oplossingsstrategieën dan bij het leren van een moderne taal. De rol van de leerkracht en de sociale interactie is van groot belang om de 'cultuur' die binnen een domein heerst te leren kennen). Een vaak genoemde didactiek is 'cognitive apprenticeship'. Een voorbeeld dat deze benadering kan verduidelijken is het leren van de betekenis van woorden. Veelal worden op school woorden en begrippen geleerd aan de hand van definities. Vraagt men de leerling de woorden te *gebruiken*, bijvoorbeeld door een zin te bedenken waarin de betreffende woorden voorkomen, dan blijkt of men de betekenis echt te pakken heeft. Dit is duidelijk niet het geval bij de leerling die Brown op het oog had. Deze leerling formuleerde de volgende zin rond het net geleerde woord correlatie: "Me and my parents correlate, because without them I wouldn't be here". In plaats van woorden te leren via het woordenboek of via een door de leraar verstrekte definitie, wordt voorgesteld de woorden te gebruiken in een relevante context. Niet alleen voor vocabulair, maar voor alle kennis geldt dat deze verworven dient te worden in relatie tot het *gebruik* dat ervan gemaakt kan worden in relevante en vooral ook reële contexten of situaties (situated cognition).

Doordat in het onderwijs (nog) weinig aandacht wordt besteed aan het situationele gebruik van eerder verworven woorden, begrippen, procedures en dergelijke, zullen misconcepties, voor zover die voorkomen in het kennisbestand van de leerlingen, minder gemakkelijk te voorschijn komen. Op dit

moment zien we binnen het onderzoek een betrekkelijk grote belangstelling voor dit fenomeen. Men is het blijkbaar met elkaar eens over de noodzaak om misconcepties op te sporen en te elimineren. Immers, nieuwe kennis bouwt voort op oude en het is zaak dat de oude kennis een valide basis vormt voor de nieuwe. De vraag is echter, op welke wijze misconcepties opgespoord en geëlimineerd of eventueel gereviseerd kunnen worden. Een interessante visie troffen we aan bij Kamsteeg (U. v. A.). Hij pleitte ervoor eventuele misconcepties eerst te versterken en dan vervolgens duidelijk te laten merken (cognitief maar eventueel ook emotioneel) dat zij niet valide zijn. Een dergelijke visie was ook aanwezig bij Brown (D.). Hij stelde eveneens voor om de misconcepties eerst te expliciteren, maar deze dan vervolgens via analogie-redeneringen te corrigeren.

Van belang is dat de leerling een adequaat beeld krijgt van zijn eigen kennisbestand. In verschillende research-projecten wordt in dit verband gesproken van 'interne' of 'mentale modellen' die tijdens onderwijsleerprocessen ontstaan. Hierbij gaat het dan gewoonlijk om de vraag wat de aard van deze modellen is, hoe deze in de loop van een leerproces ontstaan en op welke wijze deze door middel van instructie beïnvloed kunnen worden. In het onderzoek dat gericht is op deze vragen speelt de computer een belangrijke rol. Opvallend is het dat de computer steeds minder gezien wordt als een 'intelligente tutor' die analyseert hoe de leerling leert en denkt en op basis daarvan het leerproces stuurt. We merkten reeds op dat er veel aandacht is voor eigen initiatieven van de leerling. Resnick stelde vast dat er in de projecten van haar en haar medewerkers een duidelijke verschuiving heeft plaats gevonden van intelligente tutoriële systemen naar intelligente leeromgevingen waarin de leerling zijn eigen weg probeert te vinden. In plaats van te sturen wordt steeds meer gekeken naar de activiteiten van de leerling. Deze worden niet alleen gezien vanuit een cognitief framework, maar ook in samenhang met de belangstelling en de motivatie van de leerling. Ook de affectieve component wordt steeds uitdrukkelijker in het onderzoek betrokken. Zo waren er symposia over zelfvertrouwen, over leermotivatie en over attributie. Opmerkelijk is dat Amerikaanse onderzoekers, meer dan in het ver-

den het geval was, belangstelling tonen voor het Europese werk dat op dit terrein is ver-richt.

Divisie D: Measurement and research (K. Glas, P. Sanders en Ph. Theunissen, CITO, Arnhem)

Itemresponsstheorie

Dat itemresponsstheorie nog steeds in de belangstelling staat bleek uit het grote aantal lezingen waarin itemresponsstheorie een rol speelde. Zouden we het aantal papers als maat voor populariteit nemen, dan moeten we concluderen dat het Rasch model het meest populaire itemresponsmodel is. Behalve cursussen zoals een inleidende cursus in het Rasch model (Wright & Smith) en een cursus met geavanceerde toepassingen van het Rasch model (Huynh, Huynh & Ryan) waren er ongeveer 30 lezingen waarin het Rasch model aan de orde kwam. De onderwerpen hadden o.a. betrekking op uitbreidingen van het Rasch model zoals het partial credit model (Masters, Wilson), model fit (Smith), itembias (Engelhard) en het equivaleren van praktijkexamens. Tijdens de ledenvergadering van de SIG 'Rasch Measurement', voorgezeten door Wright van de Universiteit van Chicago, gaf Van der Linden van de Universiteit Twente een 'invited address' die de afleiding van het Rasch model tot onderwerp had. Hij was ook voorzitter van een symposium gewijd aan statistische aspecten van het schatten en toetsen van modellen uit de itemresponsstheorie met bijna uitsluitend Nederlandse deelnemers: Kelderman en Berger van de Universiteit Twente en Glas van het Cito.

Adaptief toetsen

Een tiental lezingen had betrekking op mogelijkheden die de microcomputer biedt voor het toetsen van personen. Met name voor adaptief toetsen, oftewel toetsen op maat, bestaan reeds diverse microcomputerprogramma's. De laatste tijd bestaat er in Nederland ook steeds meer belangstelling voor dit onderwerp. Deze toenemende belangstelling heeft zowel een technologische als een onderwijskundige oorzaak. De te verwachten technologische ontwikkelingen op het gebied van nieuwe media zullen de huidige toepassingen aanzienlijk vergroten en verbeteren. Denk bij-

voorbeeld aan de mogelijkheden om meer realistische/valide items en opdrachten aan te bieden. Daarnaast bestaat er in het onderwijs behoefte aan meer efficiënte toetsprocedures, een behoefte waaraan door adaptieve toetsystemen, waarvan gecalibreerde itembanken en de microcomputer de wezenlijke elementen zijn, tegemoet gekomen kan worden.

Peilingsonderzoek

Eerder dan in Nederland is men in de Verenigde Staten met peilingsonderzoek begonnen. Het NAEP (National Assessment of Educational Progress) project is het Amerikaanse equivalent van het Nederlandse PPON project. Op het symposium van dit jaar werd gesproken over de metingen die in 1990 en 1992 zullen plaatsvinden en die vergelijkingen tussen de verschillende staten mogelijk moeten maken. In totaal nemen zo'n veertig staten hieraan deel. Vooral de logistieke en methodologische problemen werden tijdens dit symposium besproken. De logistieke problemen worden onder andere veroorzaakt door de soort vaardigheden die bij deze peiling onderzocht worden, zoals bijvoorbeeld de vaardigheid in het gebruik van de calculator. De methodologische problemen bevinden zich op het gebied van steekproeftrekking (Beaton) en de toepassing van itemresponsstheorie (Johnson).

Cesuurbepaling

Ook aan het probleem van wanneer een persoon als geslaagd of gezakt aangemerkt moet worden, vrij vertaald met cesuurbepaling, werd menige lezing gewijd. Deze lezingen betroffen veelal vergelijkingen tussen de vele methoden die de afgelopen jaren voor de oplossing van dit probleem voorgesteld zijn. Vermeldenswaard is dat twee bekende methoden uit Nederland afkomstig zijn, te weten de methode Beuk en de methode Hofstee.

Besliskundig onderzoek

In het symposium met de titel 'New developments in psychometric decision making' deden vier Nederlanders verslag van het meest recente onderzoek op dit gebied: Van der Linden en Vos van de Universiteit Twente en Mellenbergh en Van der Gaag van de Universiteit van Amsterdam. De laatste twee lezingen hadden betrekking op de empirische specificatie van utiliteitsfuncties. Symposium-

voorzitter Hambleton complimenteerde de sprekers met hun bijdragen.

Itembias

In de Verenigde Staten staat (de detectie van) itembias al jaren sterk in de belangstelling. Vandaar dat elk jaar vele lezingen aan dit onderwerp gewijd zijn. De lezingen over itembias vielen uiteen in een drietal categorieën:

1. Lezingen die betrekking hadden op de eigenschappen van de door Holland van ETS (Educational Testing Service) voorgestelde procedure die gebruik maakt van de Mantel-Haenszel toets (MH-procedure);
2. Lezingen waarin statistische alternatieven voor de detectie van itembias voorgesteld werden;
3. Lezingen waarin voorgesteld werd eerst eens wat beter na te denken over de vraag wat itembias eigenlijk is.

Ad.1. Wild, McPeck en Zieky van ETS hielden een verhandeling over het interpreteren van de uitkomsten van de MH-procedure. Het feit dat dit nodig is spreekt boekdelen. Verder werd, net zoals vorig jaar, weer een groot aantal onderzoeken gepresenteerd, die neerkwamen op het eindeloos variëren van de scheefheid van de scoreverdeling, de p-waarden van de items, de item/test-correlaties, de itemparameters in het een-, twee- en drie-parameter model, etc. Dat komt ervan als men statistiek bedrijft zonder over een meetmodel te beschikken!

Ad.2. Raju beschikte wel over een meetmodel, namelijk het drie-parameter model. Een probleem van het drie-parameter model is echter dat er, in tegenstelling tot het Rasch model, nog geen bevredigende fit-statistiecs ontwikkeld zijn. Raju's oplossing hiervoor was het schatten van de oppervlakken beneden de itemresponsfuncties, hoewel die oppervlakken niet gedefinieerd zijn. Hij kreeg dan ook ongezouten kritiek van Wainer.

Swaminathan opteerde voor logistische regressie analyse voor het opsporen van itembias. Statistisch gezien is logistische regressie analyse beter gefundeerd dan het drie-parameter model, maar heeft het nadeel dat het meetmodel dat eraan ten grondslag ligt psychometrisch gezien nogal mager is. Men moet er dan ook voor vrezen dat het toepassen van deze methoden tot dezelfde discussies zal leiden als de MH-procedure, namelijk de discussie over de vraag wat de uitkomsten nu

eigenlijk betekenen. Vreemd genoeg is men er in Amerika nog niet toe over gegaan het Rasch model voor het onderzoek naar itembias te gebruiken.

Ad.3. De titel van Goldsteins paper 'Equity in testing after Golden Rule', refereert aan een meningsverschil tussen de Golden Rule Insurance Company en ETS rond de door de laatste ontworpen procedures voor de detectie van itembias. Goldstein stelt dat op itemresponsstheorie gebaseerde procedures niet adequaat zijn voor het opsporen van itembias, maar zijn argumenten geven niet blijk van een goed inzicht in de statistische procedures die men met behulp van itemresponsstheorie kan uitvoeren om itembias te detecteren. Verder stelt hij de vraag of men het feit dat een bepaalde groep het op bepaalde items minder goed doet dan dat men uit de resultaten van de groep kan verwachten, moet toeschrijven aan itembias of aan het feit dat deze groep met betrekking tot deze items nu eenmaal een lagere vaardigheid heeft. Deze kip of ei discussie draagt echter weinig bij tot inzicht in de waarschijnlijk zeer complexe oorzaken van itembias. Voordrachten over de oorzaken van itembias waren dit jaar niet te beluisteren.

Optimale itemselectie

Dit door Theunissen van het Cito georganiseerde symposium had betrekking op de selectie van items, dus de constructie van toetsen, met behulp van mathematische technieken ontleend aan het vakgebied van de operations research. Door Boekkooi-Timminga en Adema van de Universiteit Twente (Toegepaste Onderwijskunde) werd een aantal problemen met betrekking tot toetsconstructie beschreven als mathematische programmeringsmodellen. Het betrof hier de constructie van parallele toetsen, waarbij de merites van simultane en sequentiële constructie besproken werden. Voorts werd een voordracht gehouden over de constructie van 'two-stage' toetsen als mathematisch programmeringsprobleem. Door Gademann van de Universiteit Twente (Toegepaste Wiskunde) werd een voordracht verzorgd betreffende toetsconstructieproblemen waarbij meerdere doelen tegelijkertijd bereikt moeten worden en waarbij het 'handiger' kan zijn dit te formuleren in meerdere te optimaliseren doelfuncties. Als voorbeeld werd gekozen voor een situatie waarbij rekening gehouden moet worden met

de voorgeschiedenis van het gebruik van items teneinde overlap bij opeenvolgende toetsen te minimaliseren. Een interessant aspect van deze aanpak is, dat men het relatieve belang van de verschillende doelen kan afwegen en deze gewichten een rol kan laten spelen. Door Theunissen, Verstralen en Sanders van het Cito werden drie presentaties verzorgd. Twee presentaties betroffen het opleggen van logische restricties aan het toetsconstructieproces. Het betrof hier specificaties op het niveau van individuele items en hun onderlinge relaties in de trant van 'als dit... dan dat'. In de eerste voordracht werd een algemene inleiding tot de problematiek gegeven, terwijl in de tweede presentatie de algorithmische aspecten aan de orde kwamen die een rol spelen bij het omzetten van logische formuleringen in de ongelijkheden die opgenomen worden in het programmeringsprobleem. Met name het probleem van het reduceren van de aantallen ongelijkheden kwam aan de orde. In de derde voordracht werd binnen het kader van de generaliseerbaarheidstheorie aangetoond dat een aantal psychometrische problemen, zoals bijvoorbeeld de Spearman-Brown formule voor testverlenging, (beter) geformuleerd kunnen worden als wiskundige programmeringsproblemen. In het nawoord maande de voorzitter de Amerikaanse onderzoekers onder het gehoor goed kennis te nemen van deze ontwikkelingen.

Divisie F: History and historiography (G. J. J. Biesta en S. Miedema, Rijksuniversiteit Leiden)

Vooraf door de toename van het aantal 'Special Interest Groups' komen er op het AERA-congres steeds meer verschillende onderwerpen aan bod. Opvallend is daarbij ook de groeiende aandacht voor filosofische kwesties rondom onderwijs en opvoeding op het congres van deze Amerikaanse onderwijsonderzoeksorganisatie. Daarover doen wij hier verslag.

In het oog springend was de grote belangstelling voor en de grote invloed van de hedendaagse continentale filosofie. Allereerst moet hier Habermas worden genoemd. Dat pas recent de Engelse vertaling van zijn 'Theorie des kommunikativen Handelns' is verschenen (deel 1 in 1984 en deel 2 in 1987) verklaart wel-

licht waarom er in Amerika anders tegen Habermas wordt aangekeken dan in Europa. Terwijl in Europa de ideeën van Habermas zelf deel uit hebben gemaakt van de ontwikkelingen in onderwijs en samenleving in de afgelopen decennia, lijkt dat in Amerika niet het geval te zijn. Diverse sprekers gebruikten Habermas juist om de huidige stand van zaken in theorie en praktijk van wat in Amerika onder de vlag van 'critical pedagogy' vaart, te analyseren en te kritiseren. Zo kritiseerde Sultan een aantal veronderstellingen van de kritische curriculumtheorie van Apple en Giroux vanuit een Habermasiaans perspectief. Hij betoogde dat deze op neo-marxistische leest geschoeide kritische curriculumtheorie ten onrechte vertrekt vanuit de veronderstelling van de klassematachappij en van een 'history centered reason'. Habermas wijst met zijn subject-gecentreerd rationaliteitsbegrip daarentegen juist op het belang van communicatie en intersubjectieve overeenstemming en op de daarvoor noodzakelijke solidariteit. Ook ontbreekt het de kritische curriculumtheorie volgens Sultan aan zelfkritiek. Men meent dat 'ideology stops for one's own door' (Wexler), terwijl een kritisch onderzoek van de wetenschappelijke activiteiten zelf in Habermas' theorie van het communicatieve handelen juist expliciet wordt verdisconteerd. Brennan onderzocht in haar voordracht welke bijdrage Habermas' theorie van het communicatieve handelen aan de feministische pedagogiek kon leveren. De waarde van Habermas' ideeën voor curriculumontwikkeling vanuit feministisch perspectief is volgens Brennan vooral gelegen in zijn accent op en zijn analyse van handelen. Brennan vroeg zich daarbij overigens terecht af of het juist was om pedagogisch handelen als een vorm van communicatief handelen te beschouwen.

In andere lezingen kwam duidelijk naar voren hoe de huidige 'critical pedagogy' in Amerika getypeerd moet worden. Naast neo-marxistische inspiratiebronnen, spelen vooral de fenomenologie en het existentialisme een belangrijke rol. Zo onderbouwde Stone in haar bijdrage aan de sessie over 'Problems of Practice in Radical Teaching' haar voorstellen om bij leerlingen in het middelbaar onderwijs een 'critical consciousness' te ontwikkelen met ideeën van de Frankfurter Schule, Husserl, Sartre en De Beauvoir. Het was dan ook precies de conclusie van Wexler dat er in de

hedendaagse 'critical pedagogy' een duidelijke tendens is om van de abstracte kritische theorie naar de concrete praktijk 'af te dalen' en dat in die beweging fenomenologie en existentialisme een belangrijke rol vervullen. Wexler merkte hierbij onzes inziens terecht op dat bij dit alles een typering van het specifieke van deze tijd node wordt gemist en dat het gevaar groot is dat het kritische denken zelf op een a-historische wijze wordt toegepast. Wat, zo vroeg Wexler zich af, zijn de grenzen van het rationaliteitsdiscours, tot uiting komend in het vorm geven aan ons persoonlijk leven en in de door ons gecreëerde instituties?

Dat het Amerikaanse onderwijs kritische ideeën kan gebruiken en ook in feite gebruikt, kwam in andere lezingen duidelijk naar voren. Zo verhaalde Nelson in zijn bijdrage over 'political education' in Amerika dat in de wet van Californië is opgenomen dat docenten dat vak niet op zo een manier mogen invullen dat hun leerlingen daardoor 'communist' worden. Het verborgen leerplan van de 'political education' in Amerika is volgens Nelson doorspekt met nationalistisch chauvinisme. Livingston en Nations, beide werkzaam in het onderwijs, hielden een pleidooi voor 'site based school reform'. Curriculum-makers zouden naar hun mening niet op een 'top-down' manier leerplannen moeten maken, maar docenten bekwaam moeten maken om zelf hun leerplan te ontwikkelen opdat onderwijsvernieuwing van onderaf kan plaatsvinden. Dit is volgens Livingston en Nations het alternatief voor het huidige 'test-driven curriculum' waarbij (bijvoorbeeld in de staat Georgia) het louter van de uitslag van de 'teacher-competence test' en de 'kindergarten-test' afhangt of een kind wordt toegelaten tot het vervolgonderwijs.

Ook de ideeën van Vygotskij spelen een rol in de kritische theorievorming en kritische onderwijspraktijk in de Verenigde Staten. Zo werd door Holzmann, Strickland en LaCerva gerapporteerd over de 'Barbara Taylor School', een basisschool in Harlem, New York, waar gewerkt wordt op basis van de cultuur-historische ideeën van Vygotskij. Samen met de overwegend negro-latino leerlingen wordt, vanuit de nadruk op het socio-historische geconstitueerde karakter van individu, collectief en instituties, een curriculum ontwikkeld dat hen in staat moet stellen greep op de hen omringende werkelijkheid te krijgen en zo de dreigende neergang in criminaliteit,

drugs, prostitutie e.d. te ontkomen. Daarbij werd uit de doeken gedaan hoe moeilijk het is om dit soort 'community controlled' particuliere scholen te bekostigen en hoe men bij herhaling stuk loopt op de federale bureaucratie.

Het zijn overigens niet uitsluitend continentale filosofen die worden gebruikt wanneer het gaat om een kritische doorlichting van de Amerikaanse onderwijspraktijk en het formuleren van voorstellen tot verbetering. Ook Dewey blijkt hier een uitstekende rol te kunnen vervullen. Gerics en Westheimer lieten bijvoorbeeld zien hoe Dewey's pedagogische ideeën zinvol gebruikt konden worden om een programma te ontwikkelen voor de preventie van vroegtijdige schoolverlating van zwarte leerlingen. Preventie van vroegtijdige schoolverlating zich volgens Gerics en Westheimer meer kans van slagen hebben wanneer niet zozeer wordt geprobeerd om de leerlingen te veranderen, maar juist om de school te veranderen. In navolging van Dewey wijzen ze er daarbij op dat het belangrijk is dat de school deel uitmaakt van de gemeenschap waaruit de leerlingen zelf afkomstig zijn. Wanneer bijvoorbeeld slechts 10 procent van de docenten op een school dezelfde etnische achtergrond heeft als de leerlingen, ontbreekt de relatie tussen school en maatschappij. Docenten en leerlingen kunnen dan niet uit dezelfde ervaringen putten, en leerlingen worden volgens Gerics en Westheimer gesterkt in hun vooroordelen (bijvoorbeeld dat hogere functies, zoals bijvoorbeeld in het onderwijs, voor hun nauwelijks bereikbaar zijn).

Ook voor het werk van Foucault en Derrida bleek belangstelling te zijn. In diverse lezingen werd het subject gedecentreerd en/of gedeconstrueerd. Zo betoogde Polakow onder meer dat de sociale wetenschappers door het formuleren van ontwikkelingstheorieën zichzelf in de rol van 'ontwikkelaars' hadden geplaatst, waardoor het onmogelijk is geworden om de eigenheid van het kind met name als 'meaning-maker' te onderkennen en erkennen. Voordat er dan ook in het kader van historisch pedagogisch onderzoek een reconstructie van 'childhood history' kan plaatsvinden, dient er volgens haar eerst een deconstructie langs de hier geschetste lijnen plaats te vinden. Vanuit dezelfde filosofische achtergrond, leverde Gore kritiek op de notie 'emancipatie' in het kader van de 'empowerment' van leerkrachten

(datgene waarvoor Livingston en Nations, zie hierboven, pleiten). Zich beroepend op Foucault, die volgens haar heeft laten zien dat geen enkel discours vrij is van de Nietzscheaanse 'Wille zur Macht', kwam zij tot de conclusie dat het een illusie is om te denken dat het discours van de emancipatie zelf wel vrij van macht zou kunnen zijn. Ook Popkewitz baseerde zich op Foucault om kritiek te leveren op theorievorming rondom onderwijsverandering. In veel van die theorievorming wordt er volgens hem van uit gegaan dat er kennis is en dat het een vraag naar de methode is hoe die kennis gedoceerd moet worden. Popkewitz liet aan de hand van Foucault zien dat kennis en historische ontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

Zoals hierboven al is aangestipt: het is niet louter continentale filosofie wat de klok slaat. Men heeft ook wel degelijk oog voor de eigen Amerikaanse filosofische traditie. Daarbij werd uiteraard aandacht besteed aan Dewey. Ook werd in een aantal lezingen ingegaan op de 'social reconstructionist movement', ontstaan tijdens het interbellum en ook na de Tweede Wereldoorlog nog van invloed. Hieruit werd duidelijk hoe de voormannen van deze beweging, Counts en Childs, als het ware hebben geprobeerd om hun leermeester Dewey ter linkerzijde 'in te halen' door, sterker nog dan Dewey, de rol van het onderwijs in de hervorming van de samenleving te benadrukken. In hun analyses van opvoeding en onderwijs benadrukken Counts en Childs vooral de sociaal-economische condities en de klassebepaaldheid. Tenslotte kwamen ook de huidige 'erfgenamen' van het pragmatisme, Rorty en Bernstein, op diverse plaatsen aan bod. Opvallend daarbij was dat verschillende auteurs wezen op overeenkomsten tussen Rorty's neo-pragmatisme en de ideeën van Habermas, dan wel lieten zien hoe naar hun mening Habermas bepaalde beperkingen van het neo-pragmatisme zou kunnen opheffen. Burbules liet zien welke overeenkomsten en verschillen er tussen het neo-pragmatisme en Habermas zijn. Zijn conclusie was dat eigenlijk alleen de transcendentale en teleologische pretenties van Habermas niet passen in het neo-pragmatisme. En Popkewitz merkte ten slotte op dat Rorty's conclusie dat wetenschap slechts een van de stemmen in de maatschappelijke discussie is, aangevuld zou moeten worden met Habermas' ideeën over hoe zo een

maatschappelijke discussie gevoerd zou moeten worden. Ook via het pragmatisme leiden er dus wegen naar Habermas.

Onze indruk is dat de continentale filosofie een belangrijke rol speelt in de meer filosofische discussies in de Amerikaanse pedagogiek en dat men zelfs via de eigen traditie van het pragmatisme uitkomt bij of aanknopingspunten ziet met de continentale filosofie. Niet alle sprekers maakten overigens de indruk zich te bekommeren om een nauwkeurige afgrenzing van stromingen of een zorgvuldige interpretatie van bepaalde posities. Zo definieerde Popkewitz bijvoorbeeld het neo-pragmatisme als 'alle "post-filosofie" plus emancipatie' en hield Cherryholmes onder de noemer 'post-structuralisme' een pleidooi voor een uiterst structuralistische analyse van keuzeprocessen in het onderwijs. De lezing over de interpretatie van een aspect van het werk van Habermas, namelijk diens kritiek op Parsons roltheorie, van Kron uit West-Duitsland was misschien daarom wel een typisch Europese bijdrage aan de Amerikaanse pedagogische discussie.

Divisie G: Social context of education (G. W. Meijnen, Universiteit van Amsterdam)

Binnen het domein van deze divisie werden ruim 50 symposia/roundtables/papersessies gepresenteerd. De clustering van de papers vertoonde nadrukkelijke sporen van willekeurigheid dan wel van de invloed van een 'invisible hand' wiens ordeningsprincipes de doorsnee congresbezoeker wel nooit geopenbaard zullen worden. Daarbij komt nog dat veel symposia die in principe tot het domein van deze divisie behoren elders werden gepresenteerd. Een congresganger geïnteresseerd in de 'social context of education' hoefde zich dan ook allerminst te beperken tot het bezoeken van de presentaties van deze divisie. Uw rapporteur heeft dat dan ook niet gedaan. Desalniettemin enige algemene gegevens over de divisie-presentaties.

Het totaal aantal sessies binnen Divisie G bedroeg 52 waarvan er 22 waren gewijd aan de drie klassieke 'probleemgroepen' in het onderwijs (ses 6, etniciteit 8, sekse 4, combinaties 4). Redelijk vertegenwoordigd waren ook onderwerpen als de relatie onderzoek – praktijk (4), dropout/motivatie (3) leerkrachtgedrag (3) management en organisatie (3) en historische

analyses (3). Gegeven de publieke en beleidsmatige belangstelling voor de relatie tussen onderwijs en arbeid was dit onderwerp maar matig vertegenwoordigd: slechts een drietal sessies waren daaraan gewijd. Naspeuringen leidden tot de conclusie dat ook binnen andere divisies de belangstelling daarvoor ontbrak. Een spijtige constatering gegeven het feit dat men met name in de Verenigde Staten veel ervaring heeft met de problematiek van de arbeidsmarktkansen van etnische minderheden en de rol die onderwijs resp. scholing daarbij speelt. Een maatschappelijk vraagstuk dat ook in Nederland steeds klemmender wordt. Evaluatie-onderzoek van uitgevaardigde beleidsmaatregelen was derhalve welkom geweest. Uit de schaarse, beschrijvende resultaten bleek wel overduidelijk dat 'onderbenutting' dan wel overscholing bij minderheden een veel voorkomend verschijnsel is.

In aanvulling op deze meer algemene karakteristieken zijn een aantal meer specifieke ontwikkelingen het vermelden waard.

– De nieuwe term voor kinderen uit achterstandssituaties in de V.S. is: 'children at risk'. Een term die m.i. meer verwarring schept dan helderheid, tenzij men de zorgbreedteproblematiek identificeert met onderwijsachterstanden van groepen leerlingen op grond van hun sociale herkomst. Een identificatie waartegen Slavin tijdens een der centrale presentaties terecht waarschuwde. Opvallend is voorts, in vergelijking tot Nederland, de dramatische omvang van de achterstandsproblematiek in de grote steden van de V.S.. Zo rapporteerde een inspectrice dat in haar district 15% van de kinderen in de leeftijd tot twaalf jaar niet naar school gaat en de tijd op straat doorbrengt.

Tegelijkertijd werd gewag gemaakt van toenemend geweld van leerlingen tegen leerkrachten in met name achterstandswijken en van een toenemende afbrokkeling van het eerste milieu (gezin) als 'support-system'. Veel (bewuste) zwangerschappen van zeer jonge meisjes en een toename van dakloze gezinnen en verlating door één der ouders kenmerken de omgeving van veel 'public-schools' in grote steden. In reactie daarop wordt door het beleid meer aandacht geschonken aan het bevorderen van ouderparticipatie.

In de nog lopende programma's als

'Head-Start' en 'Follow-Through' worden de subsidie-stromen steeds meer in deze richting geleid.

- De voorschoolse educatie trekt ook in de V.S. de nodige wetenschappelijke aandacht. De voorzieningen op dit terrein zijn beperkt en veelal geprivatiseerd. In sommige staten, zoals Californië, wordt er ook door de overheid geïnvesteerd. Effectiviteitsvragen over de gevolgde aanpak komen in veel onderzoek aan de orde, al of niet doorgerekend tot op leerlingniveau. Eén der symposia bleek zelfs te bestaan uit een kring van ingewijden – uit meerdere landen afkomstig – verenigd rondom de toepassing resp. verbetering van een instrument waarmee de opzet en aanpak van voorschoolse voorzieningen op een vergelijkbare wijze beschreven kunnen worden.
- Het onderwerp etniciteit en onderwijs heeft in de V.S. weer aan actualiteit gewonnen door de grote instroom, legaal en illegaal, van Spaanssprekenden uit Zuid Amerika: 'Hispanics'. Naar verwachting zal over enkele jaren ca. 50% van de leerlingen in de basisschoolleeftijd in Californië uit deze groep afkomstig zijn. Het probleem van de tweede taalverwerving doet zich, anders dan bij autochtone zwarte leerlingen, nu ook uitdrukkelijk gevoelen. Diverse onderzoekspresentaties waren aan dit onderwerp gewijd, waarbij, voor zover ik heb kunnen waarnemen, minder het 'modellen-vraagstuk' werd onderzocht als wel het effect van specifieke praktijkmaatregelen.
- In gebieden die tot nu toe weinig ervaring hebben met minderheidsvraagstukken, zoals Californië, doet zich dit verschijnsel, zoals reeds aangegeven, nu ook voor. De bekende gevolgen zoals het ontstaan van culturele segregatie in termen van zwarte en witte scholen treden ook hier op. Met de wet in de hand trachten groepen burgers deze ongelijke kansen bevorderende ontwikkelingen te stoppen resp. te redresseren. In San José (Californië) is het bestuur van het onderwijsdistrict door de rechter gedwongen elk kind in staat te stellen welke school voor voortgezet onderwijs dan ook in het district te bezoeken (gratis vervoer). Tevens heeft de rechter het district een informatieplicht opgelegd: alle leerlingen in de geëigende leeftijd en hun ouders dienen schriftelijk geïnformeerd te worden over de

mogelijkheden en karakteristieken van elke school voor voortgezet onderwijs in het district. De uitvoering daarvan heeft geresulteerd in het ontwerpen en verspreiden van een brochure. Het aldus in gang gezette beleid siert zich met de term 'controlled choice'. Onderzoekers van Stanford University hebben het begeleidend onderzoek uitgevoerd en zij rapporteren een afnemende tendens tot culturele segregatie: de allochtone leerlingen spreiden zich over een groter aantal scholen.

- Evaluatie-onderzoek m.b.t. beleidsprogramma's die gericht zijn op het verminderen van onderwijsachterstanden zoals Head-Start en Follow-Through wordt nog steeds uitgevoerd. Soms spijt de vraagstelling zich toe op effecten op termijn ('sustaining-effects') dan weer op de effecten van specifieke maatregelen in een of enkele (sub)regio's. De suggestie wordt meer dan eens gewekt dat de genomen beleidsmaatregelen ook op termijn enig succes garanderen, zij het bescheiden. Generaliseringsvragen dringen zich echter bij elke presentatie op. Vaak gaat het namelijk om kleine aantallen gevolgde leerlingen in één of enkele steden. De afstand tussen de nationaal geformuleerde doelstelling en de plaatselijke evaluatie is zo groot, dat van programma-evaluatie nauwelijks kan worden gesproken. Voorts werd in de gepresenteerde onderzoeken zeer weinig aandacht besteed aan problemen m.b.t. selectiviteit die in dergelijk longitudinaal onderzoek de resultaten nog wel eens willen vertekenen. Het evaluatieprogramma Onderwijsvoorrang-beleid (OVB) dat in Nederland momenteel in uitvoering is (3 cohorten van 17000 leerlingen uit het basisonderwijs) steekt qua omvang en diepgang daarbij zeer gunstig af.

Internationaal gezien kan het Nederlandse onderwijsonderzoek hiermee hoge ogen gooien in de toekomst. Die verwachting wordt nog bevestigd door de constatering dat op de AERA vooral de methodisch-statistische expertise van de Nederlanders duidelijk werd geëtaleerd.

Tot slot een zeer Nederlands-gekleurde evaluatie: het is opvallend hoe weinig verwezen werd naar de taak van de overheid als het gaat om de oplossing van problemen in het onderwijs. Toen Slavin in een centrale toespraak een

mogelijk-envoor hem gewenst – overheidsbeleid m.b.t. de achterstandsproblematiek ontvouwde, kwam hij verrassend dicht bij de actuele Nederlandse situatie (formatieregeling basisonderwijs met gewichten, gebiedenbeleid, etc.). Naar de toonzetting van zijn rede te oordelen sprak hij over utopia. Naar het oordeel van de mij omringende Amerikaanse toehoorders eveneens.

Divisie H: School evaluation and program development (B. P. M. Creemers, RION, Groningen)

Divisie H is van oorsprong de afdeling geweest van de American Educational Research Association waarin de ontwikkeling van methoden en technieken van evaluatie en het gebruik van evaluatie-instrumenten in het onderwijs in onderlinge relatie aan de orde kwam. Dit gebeurde bij de ontwikkeling van programma's, vaak onderwijsverbeteringsprogramma's die ondersteund werden door wetenschappelijk onderzoek, dat daardoor praktijkgericht van aard is. Momenteel zijn daar de restanten nog wel van aan te treffen in het programma, hoewel in het algemeen de interesse vooral op de onderwijspraktijk gericht is, en de divisie voornamelijk uit functionarissen uit de onderwijspraktijk (directie, inspectie en ondersteuning) lijkt te bestaan. Zo werd er onder andere onder de titel 'beyond schooleffectiveness' een symposium gehouden waarin de ontwikkelingen op het terrein van onderwijsindicatoren onder de aandacht werden gebracht. Dergelijke ontwikkelingen vinden echter meer in andere divisies plaats dan in divisie H, met name in divisie D ten aanzien van 'research methodology' of in bepaalde 'Special Interest Groups'. Dit bleek ook uit de commentaren op de ontwikkeling van indicatoren: gezocht zou moeten worden naar die welke eventueel te veranderen zijn, het meest fair zijn voor het onderwijs en via regelmatige meting inzicht zouden kunnen geven in het niveau ervan. Een mogelijkheid via indicatoren is het volgen van scholen en het maken van een onderscheid tussen effectieve en niet-effectieve scholen. Eén van de discussianten, LeMahieu, had het erover dat dit soort stelsels (voorgesteld door Haertel e.a.) nauwelijks gaan over onderwijs zoals dat in scholen gegeven wordt en dat ze eigenlijk niet nodig zijn om 'at risk schools' te herkennen. "Die zie je zo wel".

In het programma waren presentaties opgenomen over evaluatie en programma-ontwikkeling op districtsniveau, maar die waren vooral praktisch van aard of handelden over onderwerpen als de problemen bij de samenwerking tussen universiteiten en districten bij de invoering en evaluatie van onderwijsverbeteringen. Zo werd een overzicht gegeven van een samenwerkingsproject tussen scholen en universiteit met geld vanuit de plaatselijke industrie om in Springfield het onderwijs te verbeteren en vooral het schoolbezoek van leerlingen te verhogen. Het programma was opgezet door leerkrachten zonder baan in de vorm van een Cooperate Action Program, gebruik makend van de factoren voor effectieve scholen. Dergelijke programma's worden overigens, zoals ook uit meer presentaties in deze divisie bleek, nauwelijks via evaluatie-onderzoek gevolgd. Als voldongen feit wordt aangenomen dat een dergelijk programma positieve effecten op het schoolbezoek heeft.

Naast de 'evaluatie' van op deze wijze geïnterpreteerde programma-ontwikkeling op het niveau van de scholen, is een belangrijk onderwerp in divisie H de 'effectieve scholen'. Een aantal sessies was hieraan gewijd. Daarnaast is er ook nog een Special Interest Group (SIG) op het terrein van schooleffectiviteit, zodat op deze wijze een beeld te verkrijgen is over het schooleffectiviteitsonderzoek in de Verenigde Staten. In divisie H ligt, misschien met uitzondering van het door Engelsen en Nederlanders gepresenteerde symposium over effectiviteitsonderzoek in West-Europa, de nadruk op de invoering van effectieve schoolvariabelen in het onderwijs (de schoolimprovement programma's) en nauwelijks op meer theoretische en fundamentele researchvragen betreffende effectieve scholen. In de SIG Schooleffectiveness wordt wel meer over onderzoek gerapporteerd. Ook daar is het echter opvallend dat wanneer onderwijsverbetering heeft plaatsgevonden, evaluatie aan de hand van prestaties van de leerlingen nauwelijks plaatsvindt. Veelal wordt volstaan met het vaststellen in hoeverre de leerkracht of de school meer of minder aan de determinanten van de effectieve school voldoen. De grote nadruk in de onderwijsverbeteringsprogramma's in het kader van schooleffectiviteit ligt op schoolleiderschapontwikkeling en daaraan gekoppeld de stafontwikkeling.

Ik kreeg overigens de indruk dat een aantal

onderwijsbegeleiders die in het verleden dergelijke programma's hadden, nu onder de titel schooleffectiviteit hun zaak/firma voortzet. Een opvallend kenmerk van het onderzoek dat gerapporteerd werd, was dat met kleine steekproeven of casestudies gewerkt werd. Zo bevatte het onderzoek van Bambang en Andrews slechts 4 leerkrachten. Ook de studie van Selim naar de verschillende schoolleiderschapsstijlen in het onderwijs bevat in het vooronderzoek drie en in het hoofdonderzoek zeven traditionele scholen. De theoretisch te onderscheiden typen van schoolleiderschap – autoritair, samenwerking met enkele anderen en leiderschap bij losjes gekoppelde organisaties – bleken in de praktijk niet te vinden. Elke in het onderzoek betrokken school had zijn eigen individuele leiderschapsstijl'. In een onderzoek naar verschillen tussen klassen bij effectieve en niet-effectieve scholen (Teddlie, Kirby & Stringfield) werden ook de verschillen in het curriculum nagegaan.

In negen scholen (116 leerkrachten) werd gedurende drie dagen het onderwijs geobserveerd aan de hand van een op de studie van Rosenshine gebaseerde observatieschaal, waarin veertien indicatoren voor leerkrachteeffectiviteit waren opgenomen (zoals time on task, positieve reinforcement, evaluatie van de vooruitgang van leerlingen, lesplannen, etc.). De data werden geanalyseerd zowel op school- als op klassenniveau. Zowel op school- als op leerkrachtniveau tonen de effectieve scholen meer effectieve instructiekenmerken. Een verdere uitbreiding van schooleffectiviteitsonderzoek vond plaats naar het macroniveau, zoals context en districtsniveau. Uit een hieraan gewijde papersessie bleek, dat dit nog niet heeft geleid tot duidelijke conclusies ten gunste van specifieke contexts of districts. Analyse van schooleffectiviteitsonderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van padanalyse leidde tot een aantal figuren waarin het meest opvallend was het ontbreken van lijnen c.q. significante verbanden tussen de schooleffectiviteitsvariabelen en elementen in de context en op het klassenniveau (Yelton, Miller & Ruscoe). Murphy ging in zijn presentatie in op de kritiek die op de effectieve scholenbeweging wordt uitgeoefend, dat ze weinig heeft gedaan aan vermindering van onderwijsachterstanden. Hij liet zien dat in scholen waar naar verhoging van het niveau werd gestreefd, ook het aantal drop-outs vermin-

derd was, participatie in cursussen verhoogd was – ook voor negers en leerlingen met een Zuidamerikaanse achtergrond – en dat uiteindelijk de leerresultaten in een aantal studies, althans volgens de perceptie van leerkrachten, was verbeterd in speciale programma's voor kansarme studenten. Op alle drie terreinen blijven er echter aanzienlijke discrepanties tussen achterstandsgroepen en de hoofdstroom bestaan. De databasis van Murphy's analyse is nogal beperkt: het betreft vooral gegevens uit California.

Het lijkt erop dat het schooleffectiviteitsonderzoek theoretisch nog steeds aan diepgang tekort komt, dat de technische ontwikkelingen die wel plaatsvinden, nog onvoldoende benut worden in het Amerikaanse onderzoek op dit terrein en dat er een verschuiving plaatsvindt van de aandacht voor theoretische en empirische studies op het terrein van schooleffectiviteit naar schoolverbeteringsprojecten. In deze schoolverbeteringsprojecten wordt dan evenwel nauwelijks meer de relatie gelegd met de resultaten op leerlingniveau. Zo rapporteerde Pink uitvoerig over een viertal schoolverbeteringsprojecten en de factoren daarbinnen die de effectiviteit van het programma ongunstig beïnvloeden – zoals inadequate theorieën over schoolverandering, gebrek aan centrale ondersteuning, centraal management, tekort aan geld en technische assistentie, etc. – zonder de resultaten van de programma's op het niveau van de leerling in beschouwing te nemen.

Schooleffectiviteit op zich is niet meer 'in', de belangstelling verschuift weer naar schoolimprovement, hetgeen ook duidelijk tot uitdrukking komt in de naamswijziging van de betreffende special interest group: van 'schooleffectiveness' in 'schooleffectiveness and improvement'.

Divisie J: Postsecondary education (J. F. M. J. van Hout, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Division J heeft zich op AERA 1989 gemanifesteerd als een tamelijk productieve divisie: in 24 papersessies werden ca. honderd papers gepresenteerd, terwijl bovendien 15 symposia georganiseerd werden. Dit aantal is de laatste jaren tamelijk stabiel. De onderwerpen van deze bijdragen zijn in vier hoofdthema's onder te brengen: a. college students; b. faculty and

staff; c. program evaluation and institutional research; d. organization, management and policy.

Het onderzoek op het gebied van 'college students' neemt traditioneel de belangrijkste plaats in in deze divisie. Onderzoek naar 'student achievement', satisfactie en 'drop-out' is en blijft actueel. Een tweede onderwerp binnen dit thema is de invloed van het onderwijs op de (cognitieve) ontwikkeling van studenten, terwijl studiekeuzegedrag en hoe op de financiële consequenties daarvan beleidsmatig in te spelen een goede derde is. Onder dit thema reken ik ook het onderzoek naar 'minority students' en naar de positie van vrouwelijke studenten, waarvoor steeds meer aandacht komt.

In dit verslag richt ik met name de aandacht op het onderzoek naar *faculty and staff*. Enerzijds omdat het een thema is dat in het Nederlandse Hoger Onderwijs volstrekt verwaarloosd is, anderzijds omdat het in de U.S.A. de fase van het eenvoudig beschrijvend onderzoek gepasseerd is. Interessant waren met name de bijdragen van Peng (OERI) en Russell (Stanford) over het National Survey of Postsecondary Faculty (NSOPF), van Blackburn en Lawrence, beiden van het NCRIP-TAL van de University of Michigan, en van Smart van de University of Chicago.

Alle drie de bijdragen passen in de traditie van grote survey-onderzoeken onder de wetenschappelijke staf, verbonden aan Amerikaanse universiteiten: Lazarsfeld en Thielens (1958), Parsons en Platt (1968), Jencks en Riesman (1968) en recent Bowen en Schuster (1986). Vooral de laatste studie heeft tot een vernieuwde aandacht naar 'faculty life' en de 'academic profession' geleid. De veront-rustende resultaten over de kwaliteit van de positie van de wetenschappelijke staf zijn voor hen aanleiding om te spreken over 'the imperiled American professoriate'.

Het NSOPF is een zeer breed opgezet landelijk survey onder stafleden (± 10.000) en administrators (± 500 department chairs), dat om de 3 jaar wordt herhaald. De doelstelling is vooral beschrijvend en signalerend. Aanleiding voor het onderzoek zijn, naast de resultaten van Bowen en Schuster, klachten over de dalende kwaliteit van het ondergra-duate onderwijs in de V.S. In het onderzoek zijn vragen opgenomen over kenmerken van stafleden (taken, loopbaan, attitudes e.d.),

over instellingskenmerken en over specifieke beleidsonderwerpen, zoals beoordeling, professionalisering, salaris, tenure, etc. Omdat het onderzoek pas in 1988 is afgesloten konden nog slechts voorlopige resultaten worden gepresenteerd. Naast de bekende verschillen tussen de 'doctoral granting'-instellingen en de overige instellingen, valt vooral de verschuiving op naar meer part-time en tijdelijke aanstellingen en de toenemende nadruk op onderwijskwaliteit bij selectie en bevordering. Onderwijskundige professionalisering van de universitaire staf zal in de komende tijd weer hoog op de beleidsagenda geplaatst worden.

Blackburn en Lawrence van NCRIPAL/University of Michigan presenteerden twee onderzoeken, één naar de produktiviteit van wetenschappelijke staf en één naar de invloed van 'administrators' op 'faculty life'. In beide onderzoeken staat modelvorming en -toetsing centraal. Beide onderzoeken maken deel uit van een serie onderzoeken naar 'faculty as a key resource'. Kenmerkend is dat naast persoonskenmerken, ook omgevingskenmerken (organisatiestructuur en -cultuur) in het model zijn opgenomen. De resultaten zijn echter nog tamelijk onstabiel.

Het paper van Smart betrof een onderzoek naar een 'causal model of faculty turnover intentions'. Het is ook een voorbeeld van de trend om meer geavanceerd en meer toetsend onderzoek naar 'faculty' te verrichten. De afhankelijke variabele is hier niet produktiviteit, maar de intentie om van baan te veranderen. Interessant is dat in de onafhankelijke variabelen zowel kenmerken van de werkomgeving als satisfactie zijn opgenomen.

Program-evaluation and institutional research kwam eveneens in dit congres aan de orde. De validiteit en betrouwbaarheid van evaluatie door studenten is een standaardonderwerp. In het licht van de ontwikkelingen in Nederland in het kader van visitatie-processen is het onderwerp 'program assessment' en 'accreditation' interessanter. In de V.S. wordt de 'institutional research' in veel sterkere mate gebruikt om de kwaliteit van onderwijs vast te stellen. Dit levert op zijn minst een meer objectieve input in of naast de 'selfstudies'. Bij longitudinaal gebruik kan dit type onderzoek de kwaliteit van het oordeel over de kwaliteit van het onderwijs aanzienlijk verbeteren.

Onderzoek naar *organisatie, management en*

beleid van hoger onderwijs is ook in de V.S. een nog weinig ontwikkeld gebied. Onderwerpen waren: de verschillen tussen disciplines, loopbanen van managers/bestuurders in het hoger onderwijs en organisatie-cultuur. Gezien de gerichtheid van de organisaties van hoger onderwijs op onderzoeks-output en leerresultaten van studenten is systematische aandacht voor de cultuur en het klimaat *binnen* de instelling van belang. In de V.S. zijn voor dit onderzoek de eerste stappen gezet.

Enkele punten dienen tot slot opgemerkt te worden.

- Het werkterrein van division J is zeer breed. De gepresenteerde papers vertonen daarom vaak in een eerste screening weinig samenhang.
- De sociale organisatie van de 'community of scholars' is op dit gebied nog tamelijk weinig gestructureerd. Naast de AERA bestaan er op nationaal niveau nog de ASHE, de AIR en de AAHE, ieder met eigen congressen en tijdschriften. Toch is mijn indruk tijdens de AERA 89 dat er steeds meer structuur ontstaat.
- De vier thema's krijgen steeds meer traditie. Het onderzoek laat zich gemakkelijker dan een aantal jaren geleden onder deze labels vangen. Dit wijst op een sterkere structuring van de cognitieve organisatie van de onderwijskunde van het hoger onderwijs. Dit proces laat zich ook demonstreren aan het "Higher Education, Handbook of Theory and Research" onder redactie van John C. Smart, waarvan in 1988 het vierde deel is verschenen.
- Voor wie de ontwikkeling van het onderzoek van het hoger onderwijs in de V.S. wil bijhouden is de AERA steeds meer een goede graadmeter.

Divisie K: Teaching and teacher education (N. Verloop, CITO, Arnhem)

Divisie K is een betrekkelijke nieuwkomer in de lange lijst van AERA-divisies: pas enkele jaren geleden achtte men kennelijk de tijd rijp om het onderzoek op dit terrein, dat tot dan toe over een groot aantal divisies was verspreid, in een afzonderlijke divisie onder te brengen. Dit is geen toevalligheid, maar houdt verband met de aard van het onderzoek op dit

terrein. Historisch gezien is het onderzoek naar leerkrachtenopleiding en leerkrachtgedrag veelal gekoppeld geweest aan bijvoorbeeld curriculumonderzoek, onderzoek naar innovaties of onderzoek van onderwijsleerprocessen. In het gericht streven naar institutionalisering van het onderzoek naar 'teaching and teacher education' in een afzonderlijk deelgebied is men in de V.S. de Nederlandse situatie kennelijk een aantal jaren vooruit.

De traditionele koppeling aan de genoemde 'bodies of knowledge' is overigens nog steeds zeer duidelijk zichtbaar in de bijdragen die binnen divisie K worden gepresenteerd. Hoewel zich een aantal centrale en telkens terugkerende thema's begint af te tekenen is er daarnaast ook sprake van een aantal 'scholen', groepen van onderzoekers die decennia lang binnen een bepaald onderzoeksparadigma hebben gewerkt en nauwelijks onderlinge verwantschap vertonen. In sommige gevallen gold zelfs dat binnen een enkele sessie papers werden gepresenteerd die ondanks het gemeenschappelijke onderwerp, qua uitgangspunten, vraagstelling en methodologie hemelsbreed van elkaar verschilden. Een dergelijk verschijnsel is overigens niet uniek voor het leerkrachtonderzoek dat op de AERA wordt gepresenteerd. Het probleem speelt voor leerkrachtonderzoek in het algemeen en manifesteert zich ook op bijvoorbeeld conferenties van de ISATT.

In deze bijdrage zal ik zoveel mogelijk afzien van het bespreken van de inhoud van afzonderlijke papers en sessies. In plaats daarvan zal ik trachten de belangrijkste topics kort de revue te laten passeren en enige trends te signaleren die op dit onderzoeksgebied waarneembaar zijn.

- De belangstelling voor leerkrachtcognities zet onverminderd door. Hoewel de onderzoekers hierbij ook nog steeds gebruik maken van de min of meer klassieke metaforen als 'problem solving' (Gliessman) of 'decision making' (Erickson) lijkt de aandacht toch geleidelijk te verschuiven in de richting van impliciete theorieën van leerkrachten. Vanuit de University of Utah werd een serie interessante papers over dit onderwerp gepresenteerd (Bullough, Knowles e.a.). Dat hierbij gestreefd wordt naar ecologisch valide onderzoeksopzetten is uiteraard loffelijk. In een aantal gevallen

(bijv. Hamilton) ontaarde dit echter in niet veel meer dan impressionistische beschrijvingen van de opvattingen van individuele leraren, waarbij het voor de toehoorder onduidelijk bleef wat de rationale en m.n. de functie van dergelijke gegevens zou kunnen zijn.

Een andere duidelijke tendens betreft een toename van het onderzoek naar cognities van aanstaande leraren. Het in 1986 door Clark en Peterson (Third Handbook) gesignaleerde feit dat het overgrote deel van het onderzoek naar leerkrachtcognities op ervaren leerkrachten betrekking heeft gaat momenteel zeker niet meer op.

- Zeer nadrukkelijk vertegenwoordigd was het onderwerp 'reflective teaching', waarbij men zich in een groot aantal gevallen, meer of minder expliciet, baseerde op het werk van Schön. Niet minder dan zes sessies waren geheel aan dit onderwerp gewijd, waarmee het de rol van het tot voor kort 'alomtegenwoordige' concerns-onderzoek lijkt te gaan overnemen, (het laatstgenoemde type onderzoek werd nu vrijwel uitsluitend nog gepresenteerd in het kader van onderzoek naar inductie-processen). Zoals altijd leidde populariteit van een bepaald onderwerp ook hier tot qua niveau zeer uiteenlopende presentaties, variërend van gedegen studies (Richards) tot bijdragen waarin 'reflectie' er met de haren bijgesleept was (Winitzky).

Naast en gekoppeld aan het onderzoek naar concerns was er opnieuw een aantal bijdragen over supervisie. Voor zover deze niet bleven steken in specifieke beschrijvingen van individuele gevallen (Crehan) kon in een aantal gevallen van interessante inzichten en aanpakken kennisgenomen worden die wellicht ook voor de Nederlandse situatie van nut kunnen zijn (Mata & Berliner). In elk geval lijkt het een goede zaak dat in het onderzoek naar concerns de louter descriptieve benadering op haar retour is.

- Tot de 'standaard'-onderwerpen van deze divisie behoort uiteraard het onderzoek naar trainingmethoden. Ook op dit terrein waren enkele interessante nieuwe ontwikkelingen te melden. Klinzing en Floden presenteerden een uitstekende studie over training van cognitieve vaardigheden, terwijl Klesius rapporteerde over de bruik-

baarheid van het 'direct instruction' model voor de lerarenopleiding.

Opvallend was dat bij een ander standaard-onderwerp, nl. 'practice teaching' of 'student teaching' in een groot aantal gevallen de eigen ideeën van de aanstaande leraren over de stage als invalshoek waren gekozen.

Het grote aantal papers dat werd gepresenteerd over opleidingsprogramma's en de verschillende eisen die daaraan door de diverse staten werden gesteld leverde relatief weinig informatie op die al niet eerder in tijdschriften was gepubliceerd.

Van de verhandelingen over het theorie-praktijk-probleem op de opleiding, een onderwerp dat nog op geen enkel AERA-congres heeft ontbroken, is vooral de bijdrage (Invited Address) van Richardson het vermelden waard. Kern van haar betoog was dat de theorie de (aanstaande) leraren behulpzaam kan zijn bij het meer gestructureerd leren waarnemen en interpreteren van hun praktijksituatie, een zienswijze die bij eerdere gelegenheden al eens door Clark naar voren is gebracht, zij het minder onderbouwd.

– Gezien de beroering die de afgelopen jaren, ook in Nederland, is ontstaan over (het ontbreken van) de vakkennis bij aanstaande leraren was het niet verbazingwekkend dat aan dit probleem een aantal sessies was gewijd. Verreweg de meeste aandacht ging daarbij uit naar wiskundige en natuurkundige 'pedagogical content knowledge' van de aanstaande leraar. Naast een aantal bijdragen die bleven steken in voorbeeldsgewijze opsommingen (Brickhouse, Marks) leverde dit ook enkele interessante presentaties op over met name misconcepties die op deze inhoudsgebieden bij aanstaande leraren aangetroffen kunnen worden (Buchmann, Ball).

– De voor niet-Amerikanen meest opvallende trend in de onderwerpen die binnen deze divisie werden gepresenteerd is de enorme toename van de sessies die betrekking hebben op certificering en evaluatie van de leraar. Kennelijk is de eis tot publieke verantwoording voor de kwaliteit van het geleerde onderwijs inmiddels zo sterk geworden dat dit onderwerp niet alleen 'bespreekbaar' is, maar zelfs tot één van de centrale thema's van deze divisie is uitge-

groeid. Hoewel veel presentaties voor de buitenstaander slechts matig interessant waren omdat gedetailleerd op de eisen van een bepaalde staat werd ingegaan, was het verhelderend de tendens als geheel waar te nemen. Er lijkt zich weer een toenemende belangstelling voor gedragsbeoordeling af te tekenen. Wat verder opvalt is een sterke onderzoeksbelangstelling voor de opvattingen over (en mate van acceptatie van) de gehanteerde beoordelingssystemen door de leerkracht zelf. Over dit laatste werd door Peterson een uitstekende bijdrage gepresenteerd.

Het was niet toevallig dat juist op deze conferentie het 'Report of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: The Personnel Evaluation Standards' officieel werd gepresenteerd. In een toelichting memoreerde Stufflebeam dat in 1975, vanwege de gevoeligheid van dit onderwerp, uitdrukkelijk besloten was de component 'personnel evaluation' buiten de evaluation standards te houden. Tien jaar later waren het de teachers unions (!) die aandrongen op het alsnog ontwikkelen van dergelijke standards. Men realiseerde zich dat beoordeling van onderwijspersoneel in de toekomst onvermijdelijk zou worden en wilde deze zo verantwoord mogelijk laten plaatsvinden.

Aan deze Kroniek werkten mee: *J. J. H. van den Akker, G. J. J. Biesta, B. P. M. Creemers, K. Glas, J. F. M. J. van Hout, L. F. W. de Klerk, G. W. Meijnen, S. Miedema, P. Sanders, P. R. J. Simons, Ph. Theunissen, N. Verloop.*

De eindredactie werd verzorgd door *L. F. W. de Klerk* en *N. Verloop*

J. F. M. J. van Hout, *Onderzoekers in Opleiding*. Een verklaringmodel voor problemen van promotieassistenten en assistenten in opleiding. Diss. Nijmegen. IOWO, 1988. ISBN 90-9002340-2.

Dit proefschrift wil een dubbel doel dienen: een bijdrage leveren aan het onderwijskundig onderzoek van het Hoger Onderwijs, vooral van de onderzoekersopleidingen, en bijdragen aan probleemreductie bij de implementatie van het aio-stelsel.

Na een inleiding waarin geschetst wordt, waarom de invoering van het aio-stelsel een probleem is en waarin boven vermelde doelstellingen en de opzet van het onderzoek worden beschreven, volgen zeven hoofdstukken.

In het eerste hoofdstuk wordt een historische schets gegeven van het ontstaan van het aio-stelsel. Daarin wordt geconcludeerd dat er twee modellen zijn gehanteerd: een 'learning by doing'-model en een opleidingsmodel dat verantwoord en doelgericht is en waarin onderwijsaanbod, leersituaties en toetsing op elkaar zijn afgestemd.

Hoofdstuk 2 beschrijft de onderzoeksliteratuur die de PhD-opleiding in Noord-Amerika en Engeland betreft. De literatuurstudie heeft daarop betrekking, omdat de voorbeeldfunctie van die Amerikaanse en Engelse systemen voor de herstructurering van het Nederlandse universitaire onderwijs steeds van grote betekenis is geweest (p. 21). In de genoemde opleidingen doet zich een aantal problemen voor, waarin vooral de procesproblemen als begeleiding door de staf en van de kant van de promovendus een te weinig doordachte keuze van het onderzoeksonderwerp, planningsproblemen en problemen bij het schrijven van het proefschrift worden genoemd (p. 81/82). Maar het Nederlandse onderwijs verschilt toch nogal van het Angelsaksische; vandaar dat empirisch onderzoek wordt gedaan naar de Nederlandse situatie.

Hoofdstuk 3 t/m 6 beschrijven achtereenvolgens de probleemstelling, de onderzoeksofzet en de resultaten. In hoofdstuk 7 worden de resultaten van literatuuronderzoek en empirisch onderzoek geconfronteerd en wordt nagegaan of en in hoeverre de onderzoeksdoelstellingen zijn bereikt.

Hoofdstuk 3 geeft eerst een samenvatting van Nederlands onderzoek naar promotie-assistenten, wier onderzoeks-, onderwijs- en werkomgevingsproblemen worden gecategoriseerd en geconfron-

teerd met die van PhD-studenten. Daarna worden de mogelijke oorzaken (beïnvloedende factoren) gecategoriseerd. Ten slotte wordt, nadat de relaties tussen de problemen en de factoren van de PhD-studenten zijn geconstateerd, probleemstellend een voorlopig globaal verklaringmodel gepresenteerd (p. 113-116). Daarin zijn enerzijds discipline als onafhankelijke variabele en successievelijk vakgroepenkenmerken en werkwijze als intermedieërende variabelen verbonden met eerst werkomgevingsproblemen, maar ook met onderzoeks- en onderwijsproblemen als afhankelijke variabelen. Anderzijds zijn individuele kenmerken als achtergrondkenmerken als onafhankelijke variabelen en als intermedieërende variabelen ervaring en motieven en oriëntatie gerelateerd aan onderzoeks- en onderwijsproblemen, maar ook aan werkomgevingsproblemen als afhankelijke variabelen.

Dat leidt in hoofdstuk 4 tot de vraagstelling welke problemen de promotie-assistenten ervaren tijdens promotiewerkzaamheden met de onderzoekstaak en de onderwijstaak en met de werkomgeving (p. 118).

Als onderzoeksinstrument is een vragenlijst gebruikt (bijgevoegd als bijlage 2), die is ontwikkeld op basis van 7 interviews en van een proefvragenlijst, die is afgenomen op de rechtenfaculteit aan de KUN. De onderzoekspopulatie beperkt zich – en dat is een echte beperking – tot de faculteiten van Wen N, SW en LE in Nederland, waaruit een representatieve steekproef is getrokken ($n = 216$, respons $166 = 63,6\%$). Dat grote faculteiten, zoals de medische en de juridische, niet zijn meegenomen vanwege hun specifieke beroepsvoorbereidende positie overtuigt m.i. weinig. Voor reductie tot goed interpreteerbare concepten is het voorlopig verklaringmodel geoperationaliseerd met gebruikmaking van factoranalyse (principale componentenanalyse met varimax rotatie) en met scalogramanalyse (Guttman). Voor het toetsen van dit model is gebruik gemaakt van LISREL VI.

Hoofdstuk 5 beschrijft uitvoerig de resultaten. De onderzoekstaak roept meer spanningen op dan de onderwijstaak. Wel vertonen onderzoeks- en onderwijsproblemen samenhang. De rol van de faculteit is dominant, maar er is samenhang met de kenmerken van de assistent en van de werkomgeving en met problemen en satisfactie van de assistent.

Toetsing van het verklarend model in hoofdstuk 6 levert een aangepast verklaringmodel op, waarin het aantal directe verbanden is gereduceerd van 76 tot 29. In dit op p. 194 (hoofdstuk 7) afgebeelde model neemt de discipline een dominante plaats in die zowel de onafhankelijke variabelen als ook via

deze de afhankelijke variabelen, waarin werkomgevingsproblemen is vervangen door werksatisfactie, maar ook direct de onderwijsproblemen beïnvloedt.

In hoofdstuk 7 wordt het gerealiseerd zijn van de doelstellingen nagegaan. In dit goed geschreven, gedegen proefschrift is m.i. zeker de eerste doelstelling: bijdragen aan het onderzoek van hoger (eigenlijk: universitair) onderwijskundig onderzoek bereikt. De tweede, een bijdrage leveren tot de implementatie van het aio-stelsel, heeft hierin een belangrijke aanzet gekregen, maar vraagt zeker om verder onderzoek. Daarmee is de auteur, de socioloog Hans van Hout, het trouwens eens.

Voor geïnteresseerden in wetenschappelijk onderzoek en onderwijs zeer aanbevolen.

A. M. P. Knoers

Schaerlaekens, A. M. en S. Gillis, *De taalverwerving van het kind*.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, 254 pp., f49.50, ISBN 90-01-77625-6.

In 1977 verscheen de eerste druk van *De taalontwikkeling van het kind*. De auteur van dat boek, dr. A. M. Schaerlaekens, is nog steeds verbonden aan de Universiteit van Leuven, thans als buitengewoon hoogleraar en docent in de 'Taalontwikkeling' en 'Taalontwikkelingsstoornissen'. Dat eerste boekje is intensief gebruikt in het hoger beroepsonderwijs – vooral in de opleidingen voor logopedie – en in het universitaire onderwijs. Het was de eerste moderne inventarisatie van wat er bekend is over de ontwikkeling van de Nederlandse taal bij het jonge kind in Vlaanderen en Nederland. De gedetailleerde beschrijving van de 'prelinguale periode' (het eerste levensjaar), de 'vroeg-linguale periode' (1 - 2½ jaar) en de 'differentiatiefase' (2½ - 5 jaar) was voor het Noord- en Zuid-Nederlandse taalgebied uniek. De auteur kon rijkelijk putten uit de protocollen van haar taalobservaties bij twee drielingen die zij een jaar lang volgde en uit de aantekeningen over de taaluitingen van haar eigen kinderen. Anders dan in oudere publikaties was er daarbij veel aandacht voor de gespreksinteracties – tussen een van de ouders en de kinderen of tussen de kinderen onderling – waarmee de kindertaaluitingen in hun context van op ontwikkeling gerichte conversatie gepresenteerd werden. Ook de notities van de bedmonologen van haar kinderen waren verrassend, omdat sedert 1919 (D. Tinbergen) niemand in ons taalgebied daaraan enige aandacht had besteed. Van groot belang was het ook dat in dit boek zoveel voorbeelden van

Vlaams of Zuid-Nederlands taalgebruik stonden, zowel wat betreft de taal van de auteur als wat betreft de uitingen van de door haar sprekend opgevoerde kinderen. Daarmee lijkt dit boekje te hebben bijgedragen tot de groeiende waardering in Nederland voor het Zuid-Nederlandse of Vlaamse taalgebruik.

In de jaren na verschijning van die eerste uitgave is het kindertaalonderzoek ook in de Lage Landen explosief toegenomen. Er werden zoveel nieuwe gegevens gepubliceerd dat de auteur zich gedwongen voelde om met een totaal herziene editie te komen. Daartoe deed zij een beroep op een tweede auteur, dr. Gillis, docent aan de Universitaire Instelling te Antwerpen, alwaar hij 'Ontwikkelingspsycholinguïstiek' doceert.

Het resultaat van beider arbeid is een boek met als – veranderde – titel: *De taalverwerving van het kind*. Met dit andere woord willen de auteurs benadrukken dat kind en omgeving voortdurend actief betrokken zijn in het proces van taalontwikkeling. Zij vreesden dat het woord taalontwikkeling de associatie oproept van een automatisch rijpingsproces en daarmee onrecht doet aan al het geploeter en oefenen, dat bij het leren spreken van de moedertaal geobserveerd kan worden door wie nauwkeurig waarneemt. Moeten wellicht de vakgroepen, tijdschriften, boeken en hoogleraren Ontwikkelingspsychologie en Developmental Psychology zich ook tegen deze mogelijke associatie gaan wapenen? Ik meen dat dat niet nodig is en betreur dan ook deze titelwijziging, waarvan ik me bovendien afvraag of in combinatie met 'verwerving' 'door' het kind niet juist en mooier was geweest.

Een tweede reden om met enige nostalgie aan de eerste druk terug te denken is de lettergrootte waarin deze nieuwe versie gezet is. Die letter is ongeveer zo klein als van de regels die u nu leest, en dat is voor een studieboek veel te klein. De uitgever moet dat gedaan hebben om bladzijden terug te winnen op de omvang van het in tien jaar tijd fors gegroeide manuscript. Het zijn nu 250 pagina's tegenover 200 in de vorige versie, maar die nieuwe pagina's zijn door de kleine belettering veel moeilijker te lezen.

Zoals zo dikwijls in ons werk, heeft het streven naar volledigheid en gedegenheid afbreuk gedaan aan de leesbaarheid. De auteurs zijn verder de kant opgegaan van een standaardwerk – en zijn daarin onmiskenbaar geslaagd – maar hebben zich daarmee tevens verwijderd van het jongere-jaars onderwijs, waarvoor de eerste uitgave zo uitstekend geschikt was. De auteurs hebben weliswaar gepoogd met fragmenten uit de Nederlandse schrijfkunst als speelse tussenwerpsels een lichtvoetiger indruk te wekken dan doorgaans in dit type standaardwerken het geval is, maar ik vraag mij af of dit de lezers wel voldoende compensatie biedt.

Wat betreft de indeling van het boek valt op dat aan de bovengenoemde fasen-indeling nu een 'voltooiingsfase' (5 jaar en ouder) is toegevoegd en dat

het gedeelte over de bedmonologen nu met het gedeelte over kindertaalcultuur is samengevoegd tot een laatste hoofdstuk, onder de verzameltitel 'Taal en spel'.

In een bespreking van dit boek voor *Logopedie en Foniatrie* werd opgemerkt dat de term 'linguaal' verkeerdt is gekozen voor de eerdere fasen-aanduidingen. Linguaal betekent immers in het Nederlands 'de tong betreffend', en niet 'talig', hetgeen als nieuwvorming al wél door het woordenboek voor eigentijds Nederlands erkend is. Zo zijn er meer anglicismen in dit boek die ik in een volgende druk graag veranderd zou zien. Moet men in artikelen en boeken over (de verwerving van) de Nederlandse taal niet extra zorgvuldig met die taal omgaan?

Tegen de achtergrond van mijn algemene waardering voor dit werk en zijn auteurs veroorloof ik me te wijzen op wat ik als een belangrijke tekortkoming zie: de differentieel-psychologische en sociolinguïstische aspecten van de taalontwikkeling zijn te summier behandeld. Het boek geeft de ideaal-typische taalontwikkeling van 'het' kind, met ideaal-typische en responsieve ouders. De verschillen in de talige interacties met haar kind van moeder Laag en moeder Hoog, zoals bijvoorbeeld in dit tijdschrift zo treffend beschreven door Huls (1984), komen in het boek niet of nauwelijks aan de orde. Evenmin als verschillen in sociaal-cultureel milieu komen sekseverschillen ter sprake en ook wordt weinig inzicht geboden in de normale en abnormale variatiebreedte van het individuele tempo van de taalontwikkeling. 'Nog meer bladzijden', hoor ik de uitgever al verzuchten. Ja, ik denk dat dat voor de toekomst onvermijdelijk is, wil dit boek zijn positie als standaardwerk behouden. Er zal een splitsing gemaakt moeten worden: 1) een boekje dat geschikt is voor het hoger beroeps- en lager universitair onderwijs waarin alleen de hoofdlijnen staan, met tal van praktijkvoorbeelden maar met minimale verwijzing naar het wetenschappelijk onderzoek (dat zich ook in de komende jaren konijngewijs zal blijven voortplanten) en 2) een wetenschappelijk standaardwerk waarin veel meer wordt behandeld dan nu in deze tweede versie het geval is. Ik wens de auteurs de moed en de energie om aan zo een herziening te gaan werken.

G. A. Kohnstamm

Literatuur

Huls, E. Een analyse van spontane gesprekken in gezinnen uit verschillende sociale milieus. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 444-457.

J. N. Streumer, *Evalueren van techniek*. Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1988. Academisch proefschrift Universiteit Twente, 255 pag., ISBN 90-72015-08-8.

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een aantal onderzoeken in verband met de ontwikkeling van een curriculum voor het nieuwe vakgebied Algemene Technieken/Techniek. In het boek wordt beschreven hoe met behulp van formatieve-curriculumevaluatie-onderzoek een bijdrage kan worden geleverd aan de leerplanontwikkeling voor Algemene Technieken/Techniek.

Het eerste onderzoek waarover wordt gerapporteerd, is een onderzoek naar de beginsituatie van 12-13 jarige leerlingen m.b.t. de doelstellingen voor Algemene Technieken (AT) vóór het betreden van diverse vormen van voortgezet onderwijs. Deze beginsituatie werd gepeld met behulp van een daartoe ontwikkelde schriftelijke toets (de BTAT). Uit het onderzoek blijkt onder andere dat de variabele 'algemeen schoolniveau' als individuele leerlingfactor hoog correleert met de score op de BTAT (0,68) en dat deze variabele 46,3% van de variantie verklaart. Een tweede belangrijke individuele leerlingfactor is 'seks': meisjes scores gemiddeld lager dan jongens, de factor verklaart 7,2% van de variantie.

In aansluiting op het beginsituatie-onderzoek werden twee vervolgonderzoeken uitgevoerd: een assessment-onderzoek met betrekking tot de doelstellingen voor AT onder 14-15 jarige leerlingen ná het volgen van AT-onderwijs in het eerste en/of tweede leerjaar voortgezet onderwijs, en een eindsituatie-onderzoek bij een overeenkomstige groep die geen AT-onderwijs had gevolgd. In deze twee onderzoeken werd een identieke onderzoeksopzet gebruikt, waardoor het mogelijk was de leerlingprestaties in twee condities ('met AT' en 'zonder AT') tegen elkaar af te zetten. Daarbij werd gebruik gemaakt van een schriftelijke eindsituatie-toets (de ETAT). Een interessante bevinding uit deze twee onderzoeken is onder andere dat er nauwelijks of geen substantieel verband bleek te bestaan tussen uitgevoerd onderwijs (onderwezen items) en gemiddelde scores. Ook hier vormde seks een belangrijke onafhankelijke variabele, zowel in de conditie 'met AT' als in de conditie 'zonder AT'.

Helaas was het niet mogelijk om de gegevens van de beide onderzoeken te relateren aan die van het beginsituatie-onderzoek. Dit laatste onderzoek kwam tot stand toen nog niet voorzien kon worden dat de beide eerstgenoemde in uitvoering zouden worden genomen. De BTAT en de ETAT vormen helaas geen voor- en nameting van dezelfde steekproeven.

Naast de direct praktische bruikbaarheid van dit

formatieve-curriculumevaluatie-onderzoek voor leerplanontwikkeling is het ook zinvol te letten op de bijdrage die een dergelijke dissertatie levert aan het onderwijskundig kennisbestand. Volgens de auteur is deze opbrengst gelegen in de ontwikkeling van een procedure voor de bepaling van het entreegedrag, respectievelijk eindgedrag van leerlingen, met als onderdeel een procedure voor doelherleiding en -legitimering en daarop aansluitend toetsontwikkeling (pag. 182). Het is jammer dat de auteur zich in de presentatie van zijn onderzoek zozeer gericht heeft op de praktische opbrengst dat deze meer curriculumtheoretische bijdrage niet verder wordt uitgewerkt en verantwoord, en geplaatst in curriculumtheoretisch kader.

Wanneer het geheel overzien wordt kan gezegd worden dat het hier gaat om een helder geschreven verslag van degelijk uitgevoerd formatieve-curriculumevaluatie-onderzoek, dat zeker bruikbaar materiaal oplevert ten behoeve van leerplanontwikkeling. Juist wanneer het gaat om leerplanontwikkeling voor een nieuw vak- of leergebied is dergelijk onderzoek onmisbaar. Daarom is het te betreuren dat vanuit het beleid doorgaans niet de voorwaarden geschapen worden dat dergelijk onderzoek op basis van een samenhangend onderzoeks- en ontwikkelingsprogramma kan worden uitgevoerd. Het rendement – zie bovenstaande opmerking over de relatering van BTAT- en ETAT-gegevens – van dit soort onderzoek zou dan aanzienlijk groter kunnen zijn.

De auteur verdient waardering voor het vakmanschap dat hij in dit proefschrift heeft gedemonstreerd.

F. K. Kieviet

K. de Glopper, *Schrijven beschreven*. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs. SVO, Den Haag, 1989, 176 pag., f24,50 ISBN 90-6472-138-6.

In het boek, tevens proefschrift van de Universiteit van Amsterdam, wordt verslag gedaan van het Nederlandse aandeel in de International Study of Written Composition uitgevoerd onder auspiciën van de IEA. De studie heeft de vorm van een onderzoek naar de stand van zaken in het schrijfonderwijs. Het doel van het onderzoek is:

- een beschrijving van de inhoud van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs;
- een beschrijving van de onderwijsresultaten door

middel van een peiling van de schrijfvaardigheid van leerlingen uit het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs;

- en een exploratieve bepaling van de relaties tussen de onderwijsresultaten, de inhoud van het onderwijs en een aantal achtergrondvariabelen.

In een zevental hoofdstukken wordt op heldere en beargumenteerde wijze over de verschillende deelonderzoeken gerapporteerd.

In het inleidende hoofdstuk wordt de nationale en internationale context van het onderzoek geschetst. In nationaal opzicht wordt een aantal vraagtekens geplaatst bij de inhoud en het doel van het schrijfonderwijs en bij de opbrengsten ervan. Een internationaal vergelijkend onderzoek brengt daarnaast enkele specifieke problemen met zich mee, bijvoorbeeld wat betreft de inhoudsvaliditeit van het gebruikte meetinstrumentarium en de voorschriften voor de beoordeling van de schrijfprodukten. Deze problematiek wordt in het boek niet verder uitgewerkt omdat alleen verslag wordt gedaan van het Nederlandse aandeel. Hierdoor krijgt de lezer een niet geheel volledig beeld: de eventuele consequenties van het internationale karakter voor het onderhavige onderzoek worden niet beschreven.

In het tweede hoofdstuk wordt uiteengezet wat onder schrijfvaardigheid verstaan moet worden. Hiervoor wordt de methode van de signifiante beginsanalyse gehanteerd. De resultaten van deze analyse roepen enkele vraagtekens op. Zo wordt bijvoorbeeld niet duidelijk gemaakt waarom het reviseren, het derde hoofdproces uit het model van Flower en Hayes dat De Glopper als bron hanteert, niet als onderliggende eigenschap van schrijfvaardigheid wordt beschouwd. Vervolgens wordt enerzijds de situationele afhankelijkheid van schrijfvaardigheid benadrukt, terwijl anderzijds situationele beoordelingsaspecten als doel- en publiekgerichtheid van minder belang geacht worden. Dit soort onduidelijkheden roept de vraag op of het theoretisch kader wel voldoende uitgewerkt is. Alhoewel er relatief nog niet veel theorievorming omtrent schrijfvaardigheid beschikbaar is, moet aangetekend worden dat er meer kennis is dan De Glopper in kaart brengt, zeker ook bij de SCO, het instituut waar de studie verricht is. Hoewel peilingsonderzoek niet bedoeld is om een bijdrage te leveren aan theorieontwikkeling, lijkt de vrij magere theoretische inbedding er mede de oorzaak van te zijn dat enkele zaken in de volgende hoofdstukken niet geheel bevredigend uitgewerkt worden. Ik doel hierbij op de kwestie van de domeinrepresentativiteit van het gebruikte instrumentarium en op de beoordelingsproblematiek.

In hoofdstuk 3 wordt verslag gedaan van het onderzoek naar het onderwijsaanbod. Op twee elkaar aanvullende wijzen zijn gegevens hieromtrent verzameld: in de vorm van docentbevraging en van onderzoek naar schrijfadvisen van leerlingen. Van

het enquête-onderzoek wordt ondanks de lage respons (30%) de representativiteit aannemelijk gemaakt. Het leerlingonderzoek heeft de vorm van een inhoudsanalyse op door leerlingen geschreven schrijfadvisen. Dit deelonderzoek vormt een interessante poging om het onderwijsaanbod mede in kaart te brengen.

Hoofdstuk 4 is een onderzoekstechnisch verslag van de opzet en uitvoering van de peiling naar de resultaten van het schrijfonderwijs. Er is een gestratificeerde, zelfwegende steekproef van ruim 1200 leerlingen uit de populatie van derde klassen LTO, LHNO, MAVO, HAVO, en VWO getrokken. De representativiteit van de steekproef lijkt voldoende. Alleen bij leerlingen uit het derde leerjaar heeft een prestatie meting plaatsgevonden. Weliswaar een beperkte groep uit de gehele populatie van leerjaar 1 tot en met 4 van het voortgezet onderwijs, doch zeker niet een onbelangrijke in het licht van de plannen aangaande de basisvorming, zo stelt De Gloppe terecht. Er zijn in dit hoofdstuk twee kwesties die de bijzondere aandacht waard zijn. In de eerste plaats de representativiteit van het instrumentarium om schrijfvaardigheid te meten ten opzichte van het domein van mogelijke taken. De Gloppe noemt de gebruikte schrijfopdrachten een gevarieerde, zij het onvolledige operationalisatie van het domein van mogelijke schrijfsituaties (pag. 82) en vervolgens bestempelt hij de keuze van de schrijfopdrachten als voldoende geslaagd (pag. 146). Duidelijke uitspraken over de representativiteit zijn echter niet mogelijk omdat het theoretisch domein onvoldoende in kaart is gebracht. In de tweede plaats moet de aandacht gevestigd worden op de kwestie van de beoordelingsproblematiek. Ten aanzien van de beoordelingsaspecten algemene kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl bleken de individuele beoordelaars weliswaar redelijk stabiel in hun oordelen, maar ze maakten slechts in beperkte mate onderscheid tussen de aspecten. Verschillende meetmodellen zijn hiertoe met behulp van LISREL en 'multitrait multi-method' analyses bestudeerd. De geconstateerde overeenstemming tussen de beoordelaars kon voor een belangrijk deel toegeschreven worden aan een algemene factor. Op basis van de uitgevoerde analyses besluit De Gloppe de scores over de genoemde aspecten te sommeren tot één score 'algemene kwaliteit'. Deze procedure van ingewikkelde statistische analyses in combinatie met de te magere theoretische uitwerking leidt ertoe dat niet precies duidelijk is hoe de score 'algemene kwaliteit' geïnterpreteerd moet worden.

In hoofdstuk 5 worden op gedetailleerde wijze de vele resultaten van de peiling van de schrijfprestaties besproken. Op zich hebben de resultaten niet zoveel informatieve waarde. De peilingsresultaten zijn dan ook in een apart deelonderzoek voorgelegd aan een aantal relevante respondenten. Hiermee komen normen over het wenselijk geachte minimumniveau van schrijfvaardigheid ter beschikking aan de hand waarvan het gemeten peil beter bediscussieerd kan worden. Nagegaan is welke invloed op de te stellen normen uitgaat van het al of niet beschikbaar stellen van informatie omtrent het feitelijke peil. De Gloppe pleit voor het wel beschikbaar stellen van die informatie.

In het zesde hoofdstuk wordt de samenhang tussen de schrijfprestaties en het schrijfonderwijs bestudeerd. Door na te gaan in welke mate prestatieverschillen tussen klassen toegeschreven kunnen worden aan verschillen in het schrijfonderwijs, kan inzicht verkregen worden in effectieve kenmerken van het gegeven onderwijs. De schrijfprestaties van klassen verschillen sterk, vooral wanneer de volle breedte van de steekproef van LBO tot en met VWO beschouwd wordt. De verschillen blijken in hoofdzaak toegeschreven te moeten worden aan schooltype en aan achtergrondvariabelen van de leerlingen. Slechts een zeer klein deel van de variantie kan toegeschreven worden aan verschillen in het onderwijsaanbod. De Gloppe waarschuwt zeer terecht voor bepaalde causale interpretaties die al te gemakkelijk uit deze resultaten getrokken zouden kunnen worden. In het bijzonder waarschuwt hij tegen de conclusie dat het onderwijsaanbod er niet toe zou doen.

In het zevende en laatste hoofdstuk plaatst De Gloppe ten slotte een aantal methodologische kanttekeningen bij de verschillende deelonderzoeken en gaat hij in op de betekenis van de resultaten.

De gehele studie overziend kan gesteld worden dat op heldere en beargumenteerde wijze verslag is gedaan van een peilingsonderzoek met betrekking tot het schrijfonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Hierin ligt dan ook met name het belang van de studie. Er is een grote hoeveelheid gegevens ter beschikking gekomen over de inhoud en opbrengst van het schrijfonderwijs. Deze gegevens zijn van belang voor curriculumontwikkelaars, toetsconstructeurs en opleiders.

J. M. Sijstra

Studiedag Etnische minderheden en geletterdheid

Aan de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg wordt op 12 december een studiedag gehouden over het onderwerp 'Etnische minderheden en geletterdheid'. Deze dag wordt georganiseerd door het Werkverband Taal & Minderheden van de Letterfaculteit van de KUB in samenwerking met de sectie Onderwijs van het Nationale Unesco Commissie.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij Dr. L. Verhoeven, Letterfaculteit KUB, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Conferentie Issues in public examinations

Van 18 t/m 22 juni 1990 zal in Maastricht de 16e conferentie van de International Association for Educational Assessment (IAEA) worden gehouden. Deze conferentie, die wordt georganiseerd door de CITO, zal gewijd zijn aan de ontwikkeling op het gebied van examinering en aan examensystemen in diverse landen in Europa en daarbuiten.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij de conferentieorganisator: Drs. A. J. M. Luijten, CITO, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem; tel.: 085 - 521 332.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch tijdschrift
14e jaargang, nr. 4, 1989

De schoolbetrokken analyse in het vernieuwd lager onderwijs, door R. Vandenberghen en L. Verheyden
Tweetalig onderwijs voor jonge Marokkaanse kinderen, door E. Wagenaar en E. Scholte

Groepsonderwijs bij begrijpend lezen, door J. A. I. M. Ceulemans en C. A. J. Aarnoutse
Kerk, school en gezin in dienst van het bibliocratische ideaal bij gereformeerden tijdens de 17e eeuw, door L. F. Groenendijk

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 9, 1989

Over het problematische van het begrip Problematische Opvoedings Situatie, door J. Rispen
Seksueel misbruik van kinderen als verzwegen verhaal, door H. Baartman

De opvang van autistische patiënten in een algemeen psychiatrisch ziekenhuis, door L. H. M. W. Kaiser

Ontvangen boeken

Graaf, W. de, *De zaaitijd bij uitnemendheid*. Jeugd en puberteit in Nederland 1900-1940. Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1989

Moust, J. H. C., P. A. J. Bouhuijs & H. G. Schmidt, *Probleemgestuurd leren*. Een wegwijzer voor studenten. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989, f 16,50.

Mulder, E., *Beginsel en beroep*. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940. Historisch Seminarium van de Universiteit van Amsterdam, 1989, f 45, -.

Sanden, J. M. M. van der (red.), *Huiswerk en huiswerkbeleid* (SVO reeks 87). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1989, f 51,50

Wieringen, A. M. L. van, *Bestuur en management van onderwijsinstellingen*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989, f 59,50

Scholing van onderwijsgeevenden

Ten geleide

Dit themanummer draagt als titel: Scholing van onderwijsgeevenden. Onder deze term rekenen we zowel de initiële opleiding als de nascholing. De scholing van onderwijsgeevenden staat weer volop in de belangstelling, ook internationaal. Aan het onderwijs wordt grote betekenis toegekend in het kader van de ontwikkelingen die zich in onze samenleving voordoen. Daarbij realiseert men zich dat de onderwijsgevende een centrale rol in dat onderwijs speelt. Het lijkt dan vanzelfsprekend dat de initiële en de voortgezette opleiding van onderwijsgeevenden een sleutelpositie wordt toegekend. Recente Nederlandse rapporten als Rijkdom van het onvoltooide (Van Lieshout e.a., 1989) en De bedrijvige school (ABOP, 1989) wijzen op bovengenoemde samenhang. In dit themanummer komt een aantal onderwerpen aan de orde die in en rond de scholing van onderwijsgeevenden een actuele betekenis hebben.

In het artikel van Broeckmans (De waarde van een handelingsmodel voor onderzoek over het leren onderwijzen tijdens schoolpractica) wordt gerapporteerd over een onderzoek dat betrekking had op schoolpractica en is uitgevoerd aan het Onderzoekscentrum voor Lererenopleiding aan de Katholieke Universiteit Leuven. Schoolpractica nemen in de initiële opleiding een belangrijke plaats in en worden algemeen onmisbaar geacht voor het leren onderwijzen. Weinig inzicht bestaat echter in de leerprocessen die zich in dit onderdeel van de opleiding voordoen. Het onderzoek was tot voor kort niet gericht op wat zich intern bij de student aan cognitieve processen tijdens schoolpractica afspeelt. Men richtte zich meer op effectmeting met gebruikmaking van pre- en posttestmetingen, waarbij genoemde processen in de black box verborgen bleven. Het onderzoek van Broeckmans draagt bij aan ons inzicht in dat verborgen gebied en sluit als zodanig aan op de cognitieve oriëntatie die in Leuven al vroeg aanwezig

was (Lowyck, 1978). Het belangwekkende van de studie van Broeckmans is dat hij voortgaande aan het onderzoek een samenhangend handelingsmodel ontwikkelde, waardoor het hem mogelijk werd om in de analyse de gegevens over de *planning*, het *interactief onderwijsgedrag* en reflectie van de student tijdens de *nabespreking* en daarna op elkaar te betrekken. Vaak worden deze drie fasen los van elkaar bestudeerd. Door opeenvolgende oefenlessen op elkaar te betrekken was het bovendien mogelijk om ontwikkelingen in het onderwijsgedrag na te gaan en te beschrijven.

In zijn bijdrage over 'kwaliteitsbewaking, evaluatie en selectie in de opleiding van onderwijsgeevenden' gaat Kieviet in op een aantal actuele topics. Kwaliteitsbewaking ten aanzien van de opleiding van onderwijsgeevenden heeft de aandacht, gezien het belang dat men hecht aan de professionalisering van de onderwijsgevende. De onderwerpen die hij in dit kader bespreekt zijn: de interne formatieve evaluatie van een opleidingsprogramma, de beoordeling van de student en het vraagstuk van de selectie. Een belangrijk punt waarvoor hij aandacht vraagt, is waaraan de kwaliteit van de uitstromende student afgemeten zou kunnen worden. Een andere belangrijke kwestie die hij aanroert, is: in hoeverre zijn predictoren beschikbaar ten aanzien van goed onderwijzen, die een rol zouden kunnen spelen bij eventuele selectie voor de opleiding.

Het artikel van Van Tulder, Veenman en Roelofs heeft betrekking op een langlopend onderzoek naar 'kenmerken van effectieve nascholing'. In evaluatie-onderzoek van nascholingscursussen beperkt men zich doorgaans tot het vragen naar de waardering door de deelnemers van diverse aspecten van de betrokken cursus. Van Tulder e.s. volgde een andere opzet. Zij voerden eerst een Delphi-studie uit om na te gaan welke kenmerken van nascholingsactiviteiten voor leraren basisonderwijs volgens experts als effectief kunnen worden opgevat. Vervolgens is via ondervraging van cursisten, hun schoolleiders en schoolbegeleiders, en bij betrokken nascholers, nagegaan in hoeverre nascholingscursussen die gegeven waren in 1984 t/m 1987, aan de

vastgestelde kenmerken voldeden. Nu nascholing een steeds belangrijkere plaats gaat innemen in de (verdere) professionalisering van onderwijsgeevenden, wordt de vraag wat effectieve nascholing inhoudt urgenter. De nascholingsdidactiek is nog zeer onvolkomen (zie Tillema & Verloop, 1985). Daarom vormen de bevindingen uit het onderzoek van Van Tulder c.s. een welkome bijdrage.

In een discussiebijdrage gaat Coonen in op 'knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs van de PABO'. Daarbij put hij onder meer uit literatuur en empirische gegevens uit zijn dissertatie over de opleiding van leraren basisonderwijs (Coonen, 1987). Dit materiaal was destijds mede aanleiding voor de minister van onderwijs om advies te vragen aan de ARBO (Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs) over de ontwikkeling van het PABO-onderwijs. Het interessante van de benadering van Coonen is dat hij de knelpunten beschrijft vanuit een zestal invalshoeken. Deze komen grotendeels overeen met een conceptuele ordeningsstructuur, waarvoor hij in eerder genoemd werk de onderbouwing leverde. Het aantrekkelijke van deze werkwijze is dat de knelpunten niet beperkt blijven tot één bepaald en beperkt gebied, maar dat een goed geordend overzicht geboden wordt in de volle breedte waarover de knelpunten zich uitstrek-

ken. De diverse gebruikte invalshoeken staan niet los van elkaar, hetgeen leidt tot de constatering dat oplossingen van knelpunten niet beperkt kunnen blijven tot een beperkt gebied, maar dat een *integrale* aanpak van de problematiek noodzakelijk is.

Namens de redactie

F. K. Kieviet

N. Verloop

ABOP, *De bedrijvige school, een visie op het onderwijs van de toekomst*. Amsterdam: ABOP, 1989.

Coonen, H. W. A. M., *De opleiding van leraren basisonderwijs*. Proefschrift Rijksuniversiteit Leiden, 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987.

Lieshout, W. C. M. van, e.a. (red.), *Rijkdom van het onvoltooide, uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.

Lowyck, J., *Procesanalyse van het onderwijsgedrag, studie van de cognitieve variabelen in het voorbereidings- en uitvoeringsgedrag van ervaren leerkrachten: literatuurstudie en descriptief-empirisch onderzoek*. Proefschrift Katholieke Universiteit Leuven, 1978.

Tillema, H. H. & N. Verloop, *Naar een didactiek voor nascholing*. In: J. J. Peters (red.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek*. Amsterdam/Brussel: Elsevier, 1985.

De waarde van een handelingsmodel voor onderzoek over het leren onderwijzen tijdens schoolpractica*

J. BROECKMANS

*Economische Hogeschool Limburg,
Diepenbeek en Technische Universiteit,
Eindhoven*

Samenvatting

In onderzoek over het leren onderwijzen tijdens schoolpractica werd in het verleden weinig aandacht besteed aan cognitieve processen bij a.s. leraren. De cognitieve procesbenadering in het onderzoek van onderwijzen biedt mogelijkheden om dit tekort te verhelpen, maar houdt ook risico's in. Procesgericht onderzoek over schoolpractica gaat bij voorkeur uit van een theoretisch kader dat diverse opvattingen over (leren) onderwijzen integreert.

Daartoe werd in deze studie een handelingsmodel van (leren) onderwijzen ontwikkeld, dat werd toegepast op gegevens over oefenlessen van 18 a.s. leraren. Er worden beschrijvingen gegeven van het voorbereidend en uitvoerend onderwijsgedrag van de aspiranten, van hun reflecties bij nabesprekingen met begeleiders en van resulterende ontwikkelingen in onderwijsgedrag. Aan de hand van deze resultaten worden de waarde en de beperkingen van het handelingsmodel voor onderzoek over het leren onderwijzen nagegaan.

1 Inleiding

Leraren in opleiding oefenen de praktijk van het lesgeven tijdens schoolpractica en ontvangen daarbij begeleiding.

Het meeste onderzoek over het leren onderwijzen tijdens schoolpractica gaat uit van de socialisatie-benadering. Daarin vat men het leren onderwijzen op als een extern te beïnvloeden proces van aanpassing aan de normen van de school als sociaal systeem (Floden &

Feiman, 1981). Deze benadering heeft vooral geleid tot empirisch-analytische studies over effecten van schoolpractica en begeleiding op de attitudes en opvattingen van a.s. leraren en op hun observeerbare gedragingen tijdens de uitvoeringsfase van het onderwijzen (Griffin, Hughes, Defino & Barnes, 1981; Zeichner, 1978).

Door de dominantie van dit soort studies werd in het verleden te weinig aandacht besteed aan de cognitieve processen en variabelen die een rol spelen in het leren onderwijzen. Omdat men zich beperkte tot pre- en post-tests van attitudes of observeerbaar onderwijsgedrag is weinig geweten over leeractiviteiten en -processen, die mediëren tussen de kenmerken van schoolpractica en begeleiding enerzijds en de effecten daarvan anderzijds. Evenmin kon men wijzigingen in observeerbaar onderwijsgedrag in verband brengen met veranderingen in onderliggende processen en variabelen.

Deze tekorten worden ten dele verholpen door andere stromingen in het onderzoek. Sinds ongeveer een decennium worden vanuit de socialisatie-benadering 'etnografische' studies over schoolpractica verricht. Leren onderwijzen wordt dan opgevat als een vorm van enculturatie via een complexe sociale interactie. Met deze studies wordt o.m. nagegaan hoe de klasrealiteit het onderwijsgedrag van aspiranten bepaalt (Copeland, 1980) welke subjectieve betekenissen zij toekennen aan sociale relaties en interacties in het schoolpracticum (Friebus, 1977), hoe zij praktische kennis verwerven over het functioneren van schoolklassen ('classroom knowledge', Doyle, 1977) en hoe hun 'teacher perspectives' evolueren, d.i. de wijze waarop zij denken en handelen i.v.m. onderwijzen, leren en de leraarsrol (Tabachnick & Zeichner, 1983).

Schoolpractica worden ook bestudeerd vanuit ontwikkelingsbenaderingen. Daarin vat men het leren onderwijzen op als een vorm van psychologische ontwikkeling in cognitieve variabelen die aan het onderwijsgedrag ten grondslag liggen. Die ontwikkeling wordt wei-

* Het gerapporteerde onderzoek werd uitgevoerd aan het Onderzoekscentrum voor Lerarenopleiding van de K.U. Leuven.

nig beïnvloed door de omgeving (Floden & Feiman, 1981). Volgens de "Developmental Concerns Theory" (Fuller & Bown, 1975) bestaat het leren onderwijzen uit het doorlopen van opeenvolgende fasen van bekommernissen over onderwijzen. De cognitieve ontwikkelingsbenadering (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983) legt de kern van het leren onderwijzen in de ontwikkeling van cognitieve structuren, zoals het conceptuele niveau van (a.s.) leraren.

2 *De cognitieve procesbenadering van (leren) onderwijzen*

Voor procesgerichte studies over schoolpractica kan men ook aansluiten bij de cognitieve procesbenadering in het onderzoek van onderwijzen. Daarin bestudeert men cognitieve processen die bij leraren optreden bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijsprocessen, evenals onderliggende cognitieve variabelen, zoals impliciete theorieën, waarden en normen over onderwijzen en leren (Clark & Peterson, 1986; De Corte & Lowyck, 1983).

Men gaat minstens impliciet uit van de informatieverwerkingsopvatting van onderwijsgedrag. Men neemt aan dat observeerbaar onderwijsgedrag georganiseerd, gestuurd en/of begeleid wordt door interne processen bij de leraar. Door die processen verwerkt de leraar informatie die in zijn geheugen is opgeslagen of die vanuit de omgeving wordt aangevoerd. Die informatieverwerking verloopt niet in een vacuüm, maar is ingebed in een psychologische context (impliciete theorieën, waarden en normen van de leraar), evenals in een ecologische en sociale context (De Corte & Lowyck, 1983).

Het ligt voor de hand dat deze opvatting kan dienen als leidraad voor procesgericht onderzoek over schoolpractica. Men neemt immers aan dat veranderingen in observeerbaar onderwijsgedrag berusten op wijzigingen in interne, cognitieve processen bij (a.s.) leraren en/of in de psychologische context daarvan.

Tot op heden werd de cognitieve procesbenadering in een beperkte mate toegepast bij a.s. leraren. De bestaande studies zijn erg divers. Sommige gaan over denkinhouden, soorten cognitieve processen of 'stijlen' bij de

lesplanning (o.m. Dierckx, 1984). Ander onderzoek betreft denkinhouden of soorten cognitieve processen tijdens het lesgeven (o.m. Galluzzo, 1984). Naast deze studies over momentane, 'gedragsnabije' cognities is er ook onderzoek over onderliggende, 'gedragsverre' variabelen, zoals praktische principes en persoonlijke 'constructs' i.v.m. onderwijzen (o.m. Corporaal & Van Hunen, 1985). Enkele onderzoekers hebben voor deze diverse processen en variabelen verschillen tussen a.s. en ervaren leraren nagegaan (o.m. Fogarty, Wang & Creek, 1983). Wat evenwel ontbreekt, zijn vooral studies over *ontwikkelingen* in de cognitieve processen bij a.s. leraren tijdens schoolpractica.

3 *De wenselijkheid van een integratieve benadering*

Het voorgaande is geen pleidooi om alleen nog cognitieve processtudies te verrichten over schoolpractica. Dat zou immers risico's inhouden voor een eenzijdige opvatting van leren onderwijzen. Eén gevaar is dat men verzuimt de cognities bij a.s. leraren in verband te brengen met hun observeerbaar onderwijsgedrag (Lowyck, 1984). Een ander gevaar is dat men door de aandacht aan de cognities bij a.s. leraren de zelfsturing van het onderwijsgedrag overschat ten koste van de veldsturing. Onderwijsgedrag kan ook door situationele variabelen worden beïnvloed zonder tussenkomst van bewuste processen bij de leraar.

Bovendien moet men zich hoeden voor de interne versplintering van de cognitieve procesbenadering. Dit gevaar dreigt wanneer men diverse cognitieve processen en variabelen afzonderlijk bestudeert, zonder oog te hebben voor onderlinge verbanden. Tot op heden verzuimen de meeste cognitieve processtudies relaties na te gaan tussen de cognities bij het voorbereiden en bij het interactief onderwijsgedrag, tussen 'routines' en rationele beslissingen in het onderwijzen en tussen momentane, 'gedragsnabije' denkinhouden en -processen en onderliggende 'gedragsverre' variabelen.

Om een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen van het (leren) onderwijzen is het wenselijk de verschillende aspecten van het onderwijsgedrag, resp. de ontwikkelingen daarin, in hun onderling verband te bestuderen. Men moet rekening houden met het observeerbaar

onderwijsgedrag, met de diverse soorten cognitieve processen en variabelen én met de invloed van de omgeving.

Het is uiteraard niet mogelijk om in één studie alle aspecten van leren onderwijzen te belichten. Wel kan worden uitgegaan van een integratieve opvatting van (leren) onderwijzen, die het mogelijk maakt diverse aspecten tegelijkertijd en in hun onderlinge relaties te bestuderen. Door meerdere studies kan een heuristisch model worden ontwikkeld, dat geleidelijk kan worden uitgebouwd tot een integratieve theorie. Voor de uitbouw van zulke theorie moet het onderzoek geen volledig nieuwe start nemen. De beschikbare onderzoeksresultaten bieden zeker waardevolle bouwstenen.

Een aanzet tot uitbouw van een integratieve theorie van het (leren) onderwijzen wordt geboden door de handelingsbenadering.

4 *Handelingsinterpretatie van (leren) onderwijzen*

De benadering van (leren) onderwijzen die hierna wordt geschetst, steunt op de handelingspsychologische opvattingen van Van Parreiren (1979, 1982) op de bijdragen van Lowyck (1982, 1984) en Peters, Postma, Douma, Franzen en Van der Schaar (1983) tot een handelingstheorie van het onderwijzen en op het werk van Miller, Galanter en Pribram (1960).

Centraal in de handelingsbenadering staat het begrip 'handeling'. Daarmee wordt bedoeld: "elke doelgerichte activiteit aan één of meer objecten, zij het dat het om een uitwendige activiteit gaat aan materiële objecten, dan wel om een mentale activiteit aan in het denken gerepresenteerde objecten" (Van Parreiren, 1979). Handelingen maken deel uit van 'activiteiten', d.i. omvattende gehelen van handelingen die op eenzelfde doel gericht zijn. Handelingen zijn meestal complex. Ze zijn samengesteld uit deelhandelingen, waarvan de doelen ondergeschikt zijn aan het doel van de gehele handeling (Van Parreiren, 1979, 1982).

Onderwijzen is een omvattende 'activiteit' die men kan ontleden op verschillende niveaus van complexiteit. Men kan er drie grote handelingsgehelen in onderscheiden: het voorbereidend, het uitvoerend en het post-interactief onderwijsgedrag. Deze zijn samengesteld uit

complexe handelingen die men weer kan ontleden in minder complexe deelhandelingen, enz. Het planningsgedrag van ervaren leraren, bijvoorbeeld, bestaat uit inspectie van de lesopgave, verwerven van de inhoud door de leraar, vastleggen van de inhoud voor de leerlingen en organisatie van de les. Verwerven van de inhoud kan vier deelhandelingen bevatten: bepalen van de nodige informatie, identificatie van informatiebronnen, kennis nemen en beoordelen van opgezochte informatie (Lowyck, 1982).

Zowel de meer omvattende als de minder complexe componenten van het onderwijzen zijn doelgerichte handelingen. Meestal heeft de leraar een voorstelling van het te bereiken resultaat. Andere gedragingen, die a.h.w. worden uitgelokt door de situatie, zonder bewuste doelvoorstelling bij de leraar, zijn gegroeid uit gedragingen die vroeger bewust werden geïnitieerd en gecontroleerd.

Het voorgaande houdt in dat zelfs de minst complexe componenten van onderwijzen 'molaire' gehelen zijn, eerder dan 'moleculaire' elementen (cf. Miller et al., 1960). Het gaat, in de perceptie van de leraar, om zinvol samenhangende gedragsgehelen die in een betekenisvolle relatie staan tot de situatie.

In navolging van Gal'perin stelt Van Parreiren (1979, 1982) dat deelhandelingen oriënterende, uitvoerende en controlerende functies vervullen in de gehele handeling. Het voorbereidend, interactief en post-interactief onderwijsgedrag vervullen resp. functies van oriëntering-vooraf, uitvoering en controle én oriëntering-achteraf. De minder complexe handelingen in het onderwijzen vervullen eveneens dergelijke functies tegenover elkaar.

Met het vorige hangt samen dat onderwijsgedragingen aan elkaar boven-, onder- of nevenschikt zijn. Oriënteringen en controles zijn ondergeschikt aan uitvoerende componenten, die de kern van de handeling vormen. Ook tussen uitvoerende componenten bestaan hiërarchische relaties, die mede de volgorde van optreden bepalen. Zulke hiërarchisch-sequentiele organisatie komt o.m. voor bij het plannen van leerinhouden en werkvormen. Soms is het vastleggen van leerinhouden een voorwaarde voor het bepalen van werkvormen. De omgekeerde relatie komt ook voor. Bovendien kunnen het bepalen van leerinhouden en het kiezen van werkvormen aan elkaar nevenschikt zijn en in willekeurige volgorde gebeuren.

Interne processen en observeerbare gedragingen van leraren worden beschouwd als evenwaardige aspecten van onderwijzen. Wel wordt verondersteld dat interne processen vooral oriënterende of controlerende functies vervullen en dat observeerbaar gedrag meestal een uitvoerend karakter heeft.

De intentionaliteit van het onderwijzen houdt niet in dat leraren alle componenten sturen door een rationele omgang met situatiegegevens. Naast zelfsturing heeft in onderwijsgedrag ook veldsturing een rol. Sommige onderwijsgedragingen worden bewust, door zelfsturing, ingezet maar het verdere verloop ervan wordt in meerdere of mindere mate 'aan de situatie overgelaten'. Dat betekent dat de leraar slechts op enkele punten bewust stuurt en/of controleert. Het komt ook voor dat situatiegegevens onderwijsgedrag beïnvloeden zonder bewuste tussenkomst van de leraar. Al deze verloopsvormen zijn verschillende types van interactie tussen het gedragspotentieel van de leraar en de omgeving.

De essentiële kenmerken van een handeling vormen de 'handelingsstructuur', d.i. "de aard, de rolverdeling en de onderlinge samenhang van de deelhandelingen, de situatiegegevens die de handeling beïnvloeden en de wijze waarop die invloed zich doet gelden" (Van Parreren, 1979). Wat betreft onderwijsgedrag kan men de handelingsstructuur beschrijven van elke samenstellende handeling op elk niveau van complexiteit. Zulke hiërarchisch opgebouwde descriptie geeft de 'macro-structuur' van het onderwijsgedrag.

Volgens de handelingsbenadering steunen leerprocessen op handelingen van de lerende, die leiden tot wijzigingen in zijn gedragspotentieel. Deze wijzigingen komen tot uiting als kwalitatieve veranderingen in handelingsstructuren (Van Parreren, 1979, 1982). Naar analogie hiervan wordt leren onderwijzen beschouwd als een proces van kwalitatieve veranderingen in de macro-structuur van het onderwijzen. Deze berusten op wijzigingen in het gedragspotentieel van de (a.s.) leraar, die uit allerlei handelingen kunnen resulteren: observatie van demonstratielessen, kennisneming van en reflectie over kritieken en adviezen van begeleiders, eigen reflecties tijdens het lesgeven en achteraf enz.

Op basis van het handelingsmodel werd een studie over schoolpractica uitgevoerd, die o.m. volgende doelen had:

- beschrijving van het onderwijsgedrag van a.s. onderwijsgeveden bij oefenlessen;
- beschrijving van hun 'reflecties' n.a.v. nabesprekingen van oefenlessen. 'Reflectie' werd in brede zin gebruikt, nl. als verzamelnaam voor alle handelingen van aspiranten t.a.v. voorbije lessen;
- beschrijving van ontwikkelingen in onderwijsgedrag die volgen uit die reflecties.

Achttien eerstejaars van drie onderwijzersopleidingen namen deel aan het onderzoek. Twaalf studenten werden gevolgd bij twee opeenvolgende oefenlessen. Na de eerste les vond een nagesprek plaats met een docent van het opleidingsinstituut, die de les had bijgewoond. De tweede les was één week later. Zes studenten werden gevolgd bij vier oefenlessen, d.i. gedurende vier weken. Nagesprekken vonden plaats na de eerste les en na de tweede of derde.

Per les werden gegevens verzameld over de planning, het interactief onderwijsgedrag en de reflecties van de aspiranten dadelijk na de les. Per nagesprek waren er drie momenten van dataverzameling: tijdens het nagesprek, dadelijk daarna en 'later'.

De handelingsbenadering vereist dat zowel cognitieve processen als observeerbare gedragingen worden bestudeerd. Daarom werden zowel zelfrapporteringstechnieken als observaties gebruikt. Data over planning werden verzameld met logboeken. Daarin rapporteerden aspiranten gedachten en gesprekken over de komende les. Geschreven lesplannen en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen werden ook opgenomen. De logboeken werden aangevuld en verduidelijkt tijdens retrospectieve interviews na de lessen.

Lessen en nagesprekken werden bestudeerd met video-opnamen, observaties en 'stimulated recall'. Daarbij werd de video-band aan de aspirant getoond met de vraag zijn gedachten uit de les, respectievelijk het nagesprek, te herinneren en te verwoorden.

Dadelijk na elke les en elke nabespreking werd aan de studenten gevraagd te noteren wat op dat moment in hen omging. Die gegevens werden aangevuld en verduidelijkt tijdens interviews.

In de periode tussen twee oefenbeurten noteerden de aspiranten in logboeken hun verdere reflecties over de voorbije les en nabespreking. Ook deze logboeken werden in interviews toegelicht.

Bij de verwerking werd op basis van het handelingsmodel vooropgesteld dat de gegevens over interne processen en observeerbare gedragingen van de aspiranten moesten worden geïntegreerd tot één beschrijving. Daartoe werden de diverse gegevens op een gemeenschappelijke tijdslijn geordend tot 'gesynchroniseerde' protocollen. Bij de verdere verwerking werden die protocollen als één gevalsbeschrijving gelezen.

Eerst werden analyse-eenheden bepaald en categorieën ontwikkeld op basis van de gegevens. Beschrijvingen van het onderwijsgedrag bij oefenlessen en van de leerprocessen n.a.v. nabesprekingen werden ontwikkeld door herhaalde vergelijking van de gecodeerde gevalsbeschrijvingen.

6 Beschrijving van het (leren) onderwijzen bij oefenlessen

6.1 Voorbereidend onderwijsgedrag

Overeenkomstig het handelingsmodel werd planningsgedrag beschreven op zes elkaar omvattende niveaus van complexiteit. Eerst wordt het typische verloop op de hoogste twee niveaus van complexiteit geschetst. Daarna wordt een illustratie gegeven van de meer gedetailleerde beschrijving.

Het typische verloop van de lesplanning

In het planningsproces werden zeven handelingsgehelen onderkend, die op hun beurt waren samengesteld uit complexe handelingen. De meeste van die handelingen waren geconcentreerd rond de activiteiten (of lesfasen) waaruit de les was opgebouwd.

De planning begon met de kennismaking, interpretatie en toetsing van de lesopgave. De aspiranten lazen de opgave en dachten over mogelijke leerinhouden en werkvormen. Dit was een eerste oriëntering op de planning van activiteiten. Soms beoordeelden aspiranten of zij het lesonderwerp voldoende beheersten, of zij de opgave interessant vonden, welke kansen de les bood tot motivering van de leerlingen enz.

Daarna volgde de 'verkenning'. Men stelde handelingen die het pad effenden voor het opstellen van een lesplan. Deze oriëntering was uitvoeriger dan de interpretatie van de lesopgave. De verkenning bevatte twee delen. Het ene deel was het verwerven van de lesinhoud. De aspiranten studeerden de inhoud in om hem zelf te beheersen. Het andere deel van de verkenning omvatte de prospectie van activiteiten en de prospectie van de uitwerking. Met de eerste handeling ging men na welke inhouden achtereenvolgens aan bod konden komen en welke onderwijs- en leeractiviteiten men daaraan kon uitvoeren. Bij de prospectie van de uitwerking zocht men per activiteit concrete inhouden, oefeningen, didactisch materiaal enz. Het verwerven van de inhoud kwam meestal het eerst en bood een oriëntering op de prospectie van activiteiten en de prospectie van de uitwerking. Bij die handelingen controleerde men zijn beheersing van de lesinhoud. De prospectie van activiteiten was oriënterend t.a.v. de prospectie van de uitwerking. Deze laatste handeling hield een controle van de gekozen activiteiten in.

Het omvangrijkste handelingsgeheel was de 'planning in engere zin', die in de gehele planning een uitvoerende functie had. Drie handelingen stonden hierin centraal. Bij het vastleggen van activiteiten bepaalde men definitief welke leerinhouden achtereenvolgens aan bod kwamen en welke onderwijs- en leeractiviteiten daaraan werden uitgevoerd. Bij het uitwerken van activiteiten gaven aspiranten concrete gestalte aan de lesfasen door concrete inhouden, oefeningen, didactisch materiaal enz. vast te leggen. Het detailleren van activiteiten hield in dat details werden bepaald, zoals de letterlijke formulering van het verbale onderwijsgedrag of de preciese schikking van het bordplan. Dit gebeurde niet altijd. Deze handelingen bouwden op elkaar voort. Ze hielden elk een oriëntering op de volgende handeling en een controle van de voorgaande in. Meestal omvatte de planning in engere zin meerdere 'pogingen' die op elkaar voortbouwden. De eerste poging was gericht op het vastleggen van activiteiten en op een eerste uitwerking daarvan. Bij volgende pogingen werden de activiteiten verder uitgewerkt. Elke volgende uitwerking kon inhouden dat men de voorgaande controleerde en corrigeerde of dat men andere aspecten concretiseerde. Bij een tweede of derde poging tot planning werd dikwijls

gecontroleerd of vroeger vastgelegde activiteiten geschikt waren. Deze controle was soms expliciet en intentioneel. Ze kon ook geïntegreerd zijn in die uitwerking en daaruit spontaan voortvloeien. Bij de laatste pogingen tot planning kon de uitwerking van activiteiten gepaard gaan met detaillering daarvan. Gewoonlijk vond elke poging een neerslag in een kladvoorbereiding.

Het vierde deel van de planning was het invullen van het lesvoorbereidingsformulier, wat eveneens een uitvoerende functie had. Het noteren van het lesplan in de vereiste vorm was zelden een afzonderlijke stap in de planning. Gewoonlijk deed men dit bij de laatste poging tot planning.

Het geschreven lesplan werd aan een nazicht onderworpen. Soms deden aspiranten dit zelf, maar meestal voerden enkele begeleiders een nazicht uit. Dat gebeurde omdat de opleidingsinstelling het eiste of omdat de aspirant het wenste. Dit nazicht had een controlerende functie in de planning, maar bevatte meestal ook een oriëntering op het aanbrennen van wijzigingen.

Wanneer wijzigingen van het lesplan nodig waren, volgde na het nazicht een herwerking. Deze hield in dat men de planning in engere zin hernam voor enkele lesdelen en had derhalve een uitvoerende functie. De herwerking bevatte twee handelingen: de verkenning van mogelijke wijzigingen en de eigenlijke herwerking. In de gehele herwerking had de eerste handeling een oriënterende functie, de tweede een uitvoerende.

Ten slotte volgde de rechtstreekse voorbereiding op de uitvoering. Men oriënteerde zich op het lesgeven, niet door het lesplan uit te werken, zoals in de rest van de planning, maar met handelingen die het mogelijk maakten dit plan ten uitvoer te brengen. Deze handelingen waren: het lesplan inprenten en/of inoefenen; spiekbriefjes schrijven die men in de les kon raadplegen; didactisch materiaal verzamelen of vervaardigen; onderwijsgedrag verder concretiseren (precies bepalen wat men zal zeggen en doen); voornemens maken over zijn onderwijsgedrag en de interactie met de leerlingen; media en materiaal klaarzetten. Deze handelingen waren aan elkaar nevenschikt. Ze kwamen voor in allerlei volgordes en waren in verschillende combinaties geïntegreerd.

Dit verloop werd vastgesteld in drie vierden

van de bestudeerde lesvoorbereidingen. Enkele keren werd, omwille van problemen bij het vastleggen en uitwerken van activiteiten, teruggekeerd naar de verkenning. In andere gevallen werd planning in engere zin afgewisseld met 'inprenten en/of inoefenen'. Met deze handeling werd dan het voorlopige lesplan uitgeprobeerd.

Illustratie van de gedetailleerde analyse

De handelingen in elk handelings geheel werden nog op vier lagere niveaus van complexiteit beschreven. Die analyse wordt bondig geïllustreerd voor het vastleggen van activiteiten.

In die handeling werden oriënterende, uitvoerende en controlerende componenten onderkend. Deze werden verder ontleed in deelhandelingen. Het vastleggen van activiteiten begon soms met een oriëntering. Deze was meestal gericht op oplossing van problemen, die men bij vroegere pogingen tot planning had ondervonden. Zulke oriënteringen bestonden o.m. uit volgende deelhandelingen: bronnen identificeren, waarin men ideeën voor het lesplan kon vinden; de beginsituatie van de leerlingen nagaan; werkwijzen bij de planning bepalen. Controle kwam meer voor dan oriëntering. Men ging vooral na of gekozen activiteiten praktisch uitvoerbaar waren en of ze aansloten bij de beginsituatie van leerlingen en bij het lesonderwerp.

De uitvoerende componenten van het vastleggen van activiteiten werden ontleed in deelhandelingen, waarmee men diverse aspecten van activiteiten plande en die in diverse volgordes voorkwamen. Vastleggen van activiteiten gebeurde meestal door de aspecten 'leerinhoud' en 'onderwijs- en leeractiviteiten' tegelijkertijd te bepalen. Andere frequente werkwijzen waren: eerst onderwijs- en leeractiviteiten bepalen en later bijhorende leerinhouden kiezen; eerst leerinhouden bepalen en daarna beslissen over onderwijs- en leeractiviteiten die aan die inhouden worden uitgevoerd.

De uitvoerende deelhandelingen van het vastleggen van activiteiten werden nog meer in detail beschreven door aanduiding van de bronnen waaruit men zijn ideeën voor lesplannen putte en van de 'operaties' die men aan die ideeën uitvoerde. De combinaties van 'bronnen' en 'operaties' vormden diverse planingsstrategieën.

Aspiranten steunden vooral op 'typeschema's'. Een typeschema is een verplicht of althans gebruikelijk lesstramien voor een bepaald lestype. Het geeft aan welke soorten leerinhouden en didactische werkvormen achtereenvolgens aan bod komen. Men maakte ook veel gebruik van voorbeelden van uitgewerkte lesplannen, die o.m. in handboeken werden opgezocht. Leerinhouden waren meestal eigen 'constructies' van aspiranten. Op basis van hun kennis over het lesonderwerp en rekening houdend met de lesopgave en (veronderstelde) voorkennis en interesses van leerlingen bedacht men zelf leerinhouden. Soms putten de aspiranten voor hun lesplannen ook uit eigen ervaring. Zij raadpleegden dan gekende voorbeelden van gelijkaardige lessen.

Wat betreft de 'operaties' in het vastleggen van activiteiten werd vastgesteld dat typeschema's en gekende voorbeelden meestal zonder meer werden nagevolgd. Alleen voorbeelden waarvan men voor het eerst kennis nam bij planning van deze les werden relatief frequent beoordeeld. Die beoordelingen gingen o.m. over praktische uitvoerbaarheid en aansluiting bij de voorkennis van de leerlingen en steunden vooral op intuïtieve veronderstellingen. Na beoordeling werden voorbeelden nagevolgd, verworpen of aangepast.

6.2 *Uitvoerend onderwijsgedrag*

Interactief onderwijsgedrag werd ingedeeld in uitvoerende, oriënterende en controlerende componenten. Observerbare onderwijsgedragingen werden als uitvoerende componenten beschouwd en werden beschreven op vier niveaus van complexiteit. De meest complexe gehelen waren de 'activiteiten' waaruit de lessen waren opgebouwd. Deze lesfasen werden ingedeeld in 'episoden', deze in 'sequensen' en deze weer in 'interactie-elementen'.

Handelingen waarmee aspiranten mogelijkheden zochten voor het verdere lesverloop of dit lesgebeuren bewaakt werden beschouwd als oriënteringen, resp. controles. Deze componenten werden ingedeeld volgens de aspecten van lesgeven waarop ze betrekking hadden. Tevens werden oriënterende en controlerende strategieën onderscheiden. Oriënterende strategieën werden, naar analogie van de planningsstrategieën, ingedeeld volgens de herkomst van ideeën en volgens de operaties die aan die ideeën werden uitgevoerd. Contro-

lerende strategieën verschilden door de mate van intentionaliteit van de controle.

Lessen en activiteiten werden beschreven op volgende punten:

- de opbouw uit uitvoerende componenten. Per les werd de samenstelling uit activiteiten beschreven en per activiteit de samenstelling uit episoden en sequensen;
- de verhouding van het lesverloop tot het lesplan;
- de rol van oriënteringen en controles. Nagegaan werd, welke (combinaties van) oriënteringen en controles voorkwamen en welke invloed deze componenten hadden op het lesverloop.

Oriënteringen en controles vervulden volgende vijf functies.

Bij 'opfrissing van het lesplan' stuurde men het lesverloop door kennismaking van wat men gepland had. Dat gebeurde bijna doorlopend. Tot deze functie behoorde ook het zich herinneren van voornemens over expressieve kwaliteiten van onderwijsgedrag en interactie met de leerlingen.

'Planning tijdens interactief onderwijzen' hield in dat men het lesverloop stuurde door het lesplan aan te vullen, te preciseren of te wijzigen. Bij die 'improvisatie' hield men rekening met de grote lijnen in het lesplan, evenals met de inbreng van leerlingen of de beschikbare ruimte en middelen. Het kwam ook frequent voor dat men zich van vroegere lessen kritieken van begeleiders of storend gedrag van leerlingen herinnerde en zich voornam aan die tekorten en problemen tegemoet te komen.

Bij 'bewaking' beperkte men zich tot controle van het lesgebeuren. Die controle had geen gevolgen voor het verdere lesverloop. Aspiranten vertoonden een quasi voortdurende 'algemene waakzaamheid', die noch intentioneel was, noch over specifieke aspecten van lesgeven ging. Controle over specifieke punten was ingebed in die algemene waakzaamheid. Frequente controle-punten waren de beschikbare tijd en de overeenstemming tussen lesverloop en -plan. Het meest ging bewaking evenwel over leerlingengedrag. Vooral prestaties van leerlingen werden dikwijls beoordeeld. De centrale rol van dit controle-punt won nog aan betekenis doordat zwakke prestaties van leerlingen dikwijls werden toegeschreven aan tekorten in hun voorkennis of

aan moeilijkheid of onduidelijkheid van leerinhouden of opgaven. Tijdens het lesgeven beoordeelde men tevens de motivatie en de medewerking van de leerlingen en de 'discipline' in de klas. Bewaking van leerlingengedrag ging meestal over de gehele klas of althans over meerdere leerlingen. Controle over 'discipline' en over medewerking tijdens niet-klassikale lesfasen ging evenwel over individuele leerlingen. Aspiranten bewaakten tevens expressieve kwaliteiten van hun onderwijsgedrag en hun wijze van interageren met de leerlingen.

Bewaking van specifieke punten van het lesverloop gebeurde zowel opzettelijk als onopzettelijk. In het eerste geval 'evalueerden' aspiranten aspecten van lesgeven met vooraf bepaalde criteria of raadgevingen zij personen. Onopzettelijke controle hield in dat aspiranten tekorten vaststelden of daarop anticipeerden, dat zij gedragingen van leerlingen interpreteerden of dat zij het lesverloop beoordeelden met criteria ad hoc.

'Bewaking en reactieve afstemming' betekende dat men na controle maatregelen nam zonder daarover na te denken. Er werden althans geen oriënteringen gerapporteerd. Reactieve afstemming was frequent bij afwijkingen van het lesplan, tijdgebrek, onduidelijkheid van leerinhouden of opgaven, goede en zwakke prestaties, weinig medewerking en storend gedrag van leerlingen.

'Bewaking en bijsturing' hield in dat men nadacht over middelen om tegemoet te komen aan negatief of positief beoordeelde aspecten van het lesverloop. Dat gebeurde met oriënterende bedenkingen die vooral over aanpassingen van het lesplan gingen.

Zowel bij 'reactieve afstemming' als bij 'bijsturing' namen aspiranten voor dezelfde situatie uiteenlopende maatregelen. Dit geldt vooral voor bewaking van leerlingengedrag. Positieve en negatieve oordelen over de prestaties, de motivatie en de medewerking van de leerlingen leidden tot uiteenlopende ingrepen. Andere controle-punten waren met meer specifieke maatregelen verbonden.

Planning tijdens interactief onderwijzen en bijsturing hadden niet altijd merkbare effecten. Dat had o.m. te maken met weerstanden van aspiranten tegen afwijkingen van het lesplan.

6.3 *Reflecties n.a.v. nabesprekingen*

Aangenomen werd dat invloeden van nagesprekken op onderwijsgedrag meer worden bepaald door het geheel van reflecties over één besprekingspunt dan door afzonderlijke reflecties op één moment. Daarom werden 'patronen van reflectie' beschreven. Dit zijn gehelen van op elkaar voortbouwende gedachten en uitspraken over één besprekingspunt, die optreden vóór, tijdens en na nabesprekingen.

Voor de 24 bestudeerde nabesprekingen werden 302 patronen van reflectie onderscheiden. Door herhaalde vergelijking van deze patronen werden in reflecties vijf dimensies onderkend.

In 'open' patronen van reflectie zagen aspiranten de voorbije les als een stap in 'leren onderwijzen'. Zij zochten mogelijke verbeteringen van hun lesgeven. In 'gesloten' reflecties vatten aspiranten opeenvolgende lessen op als afzonderlijke taken. Zij beperkten zich tot evaluatie van voorbije lessen. Zes tienden van de reflecties waren 'gesloten' en vier tienden 'open'.

De meeste patronen van reflectie gingen over kritieken van begeleiders. Slechts één zesde van de reflecties waren zelfevaluaties van aspiranten of gingen over problemen die zij ervaren hadden.

In 'analytische' reflecties zocht men oorzaken van tekorten of beoordeelde men lessen of kritieken en adviezen daarover met expliciete criteria. Bij 'globale' bedenkingen ontbrak zulke 'rationele' analyse en steunde men meer op 'intuïtie'. Drie vierden van de reflecties waren 'globaal' en één vierde 'analytisch'.

Volgens de mate waarin aspiranten actief participeerden in de beoordeling en verbetering van hun lesgeven werden zes soorten reflecties onderscheiden: autonome reflectie; deductie van evaluaties of adviezen uit uitspraken van anderen; kritische en/of verdedigende bedenkingen over evaluaties of suggesties; conformeren aan adviezen (zich voorneemen adviezen na te volgen, hoewel men niet akkoord gaat); 'aanvaarding' (zonder meer aannemen dat opmerkingen terecht zijn); kennisneming van opmerkingen. In 54% van de patronen van reflectie stonden beoordelingen van opmerkingen van begeleiders centraal. Kennisneming en aanvaarding van opmerkingen kwamen elk in 15% van de patronen voor. 10% van de reflecties waren 'autonoom'. 'Deductie' en 'conformeren' waren sporadisch.

In hun evaluaties en in bedenkingen over kritieken en adviezen van begeleiders refereerden aspiranten aan diverse criteria. Deze criteria waren, in dalende volgorde van frequentie: de eigen perceptie van het voorbije lesverloop en de veronderstelde effectiviteit van wijzigingen in lesgeven (44%); wenselijkheid (22%); het gezag over lesgeven van begeleiders (17%); haalbaarheid (10%); wenselijkheid én haalbaarheid (7%).

Op basis van de eerste drie dimensies werden de patronen van reflectie ingedeeld in acht types. Vier daarvan waren open: probleemanalyses, probleemoplossingen, foutenanalyses en correctieve reflecties. De eerste twee types gingen over problemen, ervaren door aspiranten, de laatste twee over kritieken van begeleiders. In probleem- en foutenanalyses zocht men oplossingen via identificatie van oorzaken van tekorten. In probleemoplossingen en correctieve reflecties trachtte men lesgeven te verbeteren zonder dit te analyseren. Vier soorten reflecties waren gesloten: analytische en globale zelfevaluaties, analyses en globale benaderingen van kritieken.

6.4 *Resulterende ontwikkelingen in onderwijsgedrag*

Door vergelijking van de opeenvolgende lessen van elke aspirant werden wijzigingen in onderwijsgedrag onderkend. Deze werden als 'ontwikkelingen' beschouwd als voldaan was aan twee voorwaarden.

- Het was aantoonbaar dat de wijziging voortvloede uit ervaringen van de aspirant bij of na de vorige oefenbeurt.
- Er waren geen aanduidingen dat de wijziging samenhang met andere factoren, zoals verschillen in lesonderwerp of begeleiding.

Bij het onderzoek van de eerste voorwaarde werd o.m. nagegaan of verschillen in onderwijsgedrag volgden uit patronen van reflectie. Indien dat het geval was, werden de ontwikkelingen beschouwd als effecten van nabesprekingen.

Aan de 24 nagesprekken werden in totaal 71 ontwikkelingen in onderwijsgedrag toegeschreven. Deze werden verdeeld in vier types.

Reducties van het planningsproces (n = 11)

Positieve kritieken van begeleiders bij vroegere lessen leidden tot vermindering van de duur, de intensiteit en/of de diepgang van de

planning. Bij 'geleidelijke reducties' (n=6) werd de planning gradueel minder arbeidsintensief. Eén mogelijkheid daarbij was dat de keuze en uitwerking van activiteiten geleidelijk minder denkwerk vereisten zonder dat dit leidde tot minder gedetailleerde lesplannen. Een andere mogelijkheid was dat men steeds minder tijd besteedde aan het inprenten of inoefenen van lesplannen.

Bij 'onmiddellijke reducties' (n = 5) hadden nagesprekken tot gevolg dat de planning van de ene les op de andere minder intensief werd. Aspiranten namen van de vorige les werkvormen over die door begeleiders positief waren beoordeeld. Dit betekende een reductie van het planningsproces omdat de keuze van die werkvormen bij de vorige les heel wat denkwerk had gekost.

Met de andere types van ontwikkeling probeerden aspiranten vroegere tekorten te verhelpen. Meestal ging men daartoe uit van adviezen van begeleiders. Bovendien traden de meeste wijzigingen op in de planning. Ontwikkelingen in interactief onderwijzen volgden meestal uit veranderingen in de planning.

Toevoegingen van oriënteringen (n = 46)

Aspiranten zochten oplossingen voor vroegere tekorten met oriënterende handelingen, die vroeger niet voorkwamen. Gevonden oplossingen werden toegepast in het lesplan en/of de interactie met de leerlingen. Oplossingen werden gezocht met drie soorten oriënterende handelingen. Met 'probleem- en foutenanalyses' (n = 10) ging men tijdens de planning oorzaken van vroegere problemen of kritieken na, om vervolgens oplossingen te bedenken die op die oorzaken inspeelden. Soms leidde dat tot wijzigingen in planningsprocedures. In andere gevallen bestond de gekozen oplossing uit principes voor de keuze en uitwerking van activiteiten.

Het tweede soort oriënteringen waren 'beoordelingen van adviezen' (n = 6). Aspiranten beoordeelden tijdens de planning de wenselijkheid en haalbaarheid van adviezen die begeleiders gegeven hadden voor oplossing van tekorten. Goedgekeurde adviezen werden toegepast in het lesplan. De wenselijkheid van adviezen werd niet voor onderwijzen in het algemeen beoordeeld, maar voor de les die men aan het voorbereiden was. Oordelen over

haalbaarheid betroffen de moeilijkheid voor de aspiranten en de leerlingen, evenals praktische beperkingen zoals de beschikbare tijd en ruimte.

'Herinnering van adviezen' ($n = 30$) was het meest frequente middel om vroegere tekorten te verhelpen. Men herinnerde zich adviezen van begeleiders, stelde deze als normen voor op en paste ze toe zonder verdere reflectie. Bij het inprenten en inoefenen van lesplannen en tijdens de les herinnerde men zich vooral adviezen over verbaal onderwijsgedrag (o.m. uitspraak en spreektempo). Bij de constructie van lesplannen oriënteerde men zich het meest aan adviezen over de didactische vormgeving van lessen.

Toevoegingen van controles ($n = 10$)

Aspiranten gingen na of lesplan en lesverloop beantwoordden aan normen die begeleiders bij vroegere lessen hadden gesteld. Men herinnerde zich die normen en gebruikte ze zonder verdere reflectie als beoordelingscriteria. Zo nodig volgden inspanningen om beter te voldoen aan de criteria. Bij de planning gebruikte men vooral principes voor didactische vormgeving als beoordelingscriteria. Controles tijdens de les gingen vooral over het lestempo, het verbaal onderwijsgedrag en de interactie met de leerlingen.

Wijzigingen in uitvoerende componenten van planning ($n = 4$)

Bij dit laatste soort van ontwikkeling wijzigden aspiranten lesplannen in vergelijking met vroegere lessen, zonder dat daarbij oriënteringen of controles te pas kwamen. Er werd althans geen cognitieve representatie van vroegere kritieken of adviezen gerapporteerd. Bij de keuze van werkvormen ging men impliciet uit van principes, die waren vooropgesteld in nagesprekken of paste men adviezen van begeleiders zonder meer toe.

7 *Bespreking*

Mede door toepassing van het handelingsmodel levert deze studie een unieke en waardevolle bijdrage tot het onderzoek over het leren onderwijzen tijdens schoolpractica.

De beschrijving van het voorbereidend en het uitvoerend onderwijsgedrag stemt overeen met resultaten van cognitieve processtudies bij

aspiranten. Door toepassing van het handelingsmodel wordt de studie van cognitieve aspecten van onderwijsgedrag evenwel in een nieuw perspectief geplaatst. Diverse aspecten van planning en van interactief onderwijzen, die meestal onafhankelijk van elkaar worden bestudeerd, worden met elkaar verbonden in één geïntegreerde beschrijving. Het gaat daarbij vooral om observeerbare gedragingen en diverse aspecten van 'gedrag nabije' cognities: denkinhouden, herkomst van ideeën en soorten processen die daaraan worden uitgevoerd. Door deze aspecten met elkaar te verbinden worden diverse strategieën voor planning en voor oriëntatie en controle tijdens het lesgeven onderscheiden. Dat begrippenkader maakt een meer verfijnde analyse van onderwijsgedrag mogelijk dan zulke vage concepten als 'routine' en 'beslissing'.

De beschrijvingen van reflecties n.a.v. nabesprekingen en van resulterende ontwikkelingen in onderwijsgedrag zijn unieke bijdragen tot het onderzoek over begeleiding bij schoolpractica. Ander onderzoek gaat vooral over verbale reacties van aspiranten tijdens nabesprekingen en over effecten daarvan op observeerbaar lesgeefgedrag. Het eigene van deze studie is dat concrete processen worden beschreven, waardoor aspiranten leren van begeleiding. In de beschrijving van reflecties worden niet alleen het denken en het spreken van aspiranten over voorbijgaande lessen geïntegreerd, maar ook hun reacties tijdens nabesprekingen en daarna. Bovendien worden de effecten van reflecties niet beperkt tot het observeerbaar lesgeefgedrag, maar worden wijzigingen in de lesplanning, in de cognities tijdens het lesgeven en in het concrete lesgeefgedrag bestudeerd als één organisch samenhangend geheel.

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat de handelingsinterpretatie zijn taak als heuristisch model voor integratie behoorlijk heeft vervuld. Zowel bij de methodologische vormgeving van het onderzoek als bij de interpretatie van gegevens bood de handelingsopvatting belangrijke steunpunten voor verbinding van diverse aspecten van onderwijsgedrag en reflecties. Toch vertoont deze bijdrage tot integratieve theorievorming diverse beperkingen.

Eén beperking is dat de beschrijvingen van (leren) onderwijzen enkel over 'gedrag nabije'

cognities gaan. Uit onderzoek over schoolpractica, evenals uit cognitieve procesonderzoek bij aspiranten kan men besluiten dat ontwikkelingen in 'gedragsverre' cognities minstens even belangrijk zijn. Vooral het verwerven van praktische kennis over onderwijzen, leren en leerlingen komt naar voren als een centraal aspect van het leren onderwijzen. De betekenis van de onderscheiden soorten reflecties en types van ontwikkeling voor het verwerven van zulke praktische kennis is bijgevolg een prioritair onderwerp voor vervolgonderzoek.

Een andere beperking is dat alleen kortetermijn-ontwikkelingen in onderwijsgedrag aan bod komen. De uiteindelijke betekenis van de soorten van reflectie en types van ontwikkeling voor het leren onderwijzen kan pas na langere tijd worden ingeschat.

Deze twee beperkingen houden eerder verband met keuzes bij de vormgeving van deze studie dan met de handelingsinterpretatie.

Andere beperkingen van deze studie vloeien wel voort uit de toegepaste handelingsinterpretatie. Door onderwijsgedrag te analyseren in hiërarchisch geordende, intentionele gedragsgehele worden rationale en zelfgestuurde aspecten wellicht te sterk beklemtoond. Dat wordt nog versterkt door het gegeven dat niet-rationele en veldgestuurde aspecten van onderwijsgedrag onderzoekstechnisch moeilijk toegankelijk zijn.

De analyse in hiërarchisch geordende gedragsgehele laat weinig ruimte voor aspecten van onderwijsgedrag en reflecties die ontstaan in reactie op gedragingen van andere personen, i.c. leerlingen en begeleiders. Daardoor is de handelingsopvatting beter toepasbaar op planningsgedrag dan op interactief onderwijzen en reflecties van aspiranten. Planning is immers een individuele activiteit, die vooral mentaal verloopt en waarbij relatief weinig sociale interacties plaatsvinden. De intentionele opeenvolging van planningshandelingen worden zelden beïnvloed door de inbreng van anderen. Uitvoerend onderwijsgedrag en reflecties daarentegen komen frequent tot stand in reactie op gedragingen van anderen. Hoewel kan worden verondersteld dat ook die 'reacties' door intenties van aspiranten worden gestuurd, vormen zij geen hiërarchisch opgebouwd geheel dat sequentieel wordt doorlopen.

Met de klemtoon op de intentionele opbouw van onderwijsgedrag hangt tevens samen dat weinig aandacht wordt besteed aan de rol van contextuele factoren in onderwijsgedrag en aan de sociale context waarin het leren onderwijzen bij oefenlessen plaatsvindt.

De plaatsing van gevoelens in de beschrijvingen van onderwijsgedrag en reflecties leverde problemen op. In voorbereidend en uitvoerend onderwijsgedrag werd aan gevoelens meestal een controlerende functie toegekend. Bij reflecties werden gevoelens als 'globale evaluaties' beschouwd. Volgens de klinische indruk van de onderzoeker leek dit een bevredigende oplossing voor gevoelens die werden gerapporteerd als zelfstandige optredende processen, maar niet voor beleevingskwaliteiten die aan handelingen 'kleven'.

Bovendien is het risico niet denkbeeldig dat men de segmentering van onderwijsgedrag in meer en minder complexe gedragsgehele te ver doorvoert, zodat het zicht op relevante kenmerken verloren gaat. Zo kan men ook voeling verliezen met de zinvolle gehele die aspiranten zelf in hun onderwijsgedrag percipiëren.

Een verdere bedenking is dat het onderscheid tussen diverse aspecten van onderwijsgedrag op theoretisch vlak wordt opgeheven door het handelingsbegrip. Problemen van relaties tussen observeerbare gedragingen en cognities, tussen diverse soorten gedragsnabije cognities en tussen gedragsnabije en gedragsverre cognities dienen zich evenwel opnieuw aan op methodologisch vlak. Deze problemen worden dus slechts schijnbaar opgelost, i.c. verschoven van een theoretisch naar een onderzoekstechnisch probleem.

Ten slotte wordt gewezen op het bestaan van andere, op handelingstheoretische begrippen gebaseerde opvattingen van onderwijsgedrag (o.m. Beijaard, 1986; Koch-Priewe, 1986). Die opvattingen worden, net als die in deze studie, voorgesteld als integratief. Tussen de diverse handelingstheoretische opvattingen bestaan evenwel aanzienlijke verschillen. De vraag rijst of die diversiteit verzoenbaar is met de bewering dat de handelingstheoretische uitgangspunten integratieve waarde hebben.

Literatuur

- Beijaard, D., *Didactiek agrarisch praktijkschoolonderwijs. Deelverslag 2: Explicitering en systematisering van kenmerken van het didactisch handelen*. Wageningen: Landbouwniversiteit Wageningen, Vakgroep Pedagogiek en Didactiek, 1986.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson, Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handboek of research on teaching*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1986.
- Copeland, W.D., Teaching-learning behaviors and the demands of the classroom environment. *Elementary School Journal*, 1980, 80, 162-177.
- Corporaal, A.H. & W. van Hunen, *Cognitions of (student) teachers concerning good teaching*. Paper presented at the second conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Tilburg, May 1985.
- Corte, E. De & J. Lowyck, Heroriëntatie in het onderzoek van onderwijzen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1983, 8, 242-260.
- Dierckx, C., *Voorbereiden van oefenlessen bij a.s. leraren L.O. Proces-analyse van een gevalsstudie*. (Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling). Leuven: K.U. Leuven, Instituut voor Lichamelijke Opleiding, 1984.
- Doyle, W., Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 1977, 28 (6), 51-55.
- Floden, R.E. & S. Feiman, *A developmental approach to the study of teacher change: What's to be gained?* East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1981. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 204 343).
- Fogarty, J.L., M.C. Wang & R. Creek, A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, 1983, 63, 22-32.
- Friebus, R.J., Agents of socialization involved in student teaching. *Journal of Educational Research*, 1977, 70, 263-268.
- Fuller, F.F. & O.H. Bown, *Becoming a teacher*. In: K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Galluzzo, R., *A study of student teacher thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1984.
- Griffin, G.A., R.H. Hughes, M.E. Defino & S. Barnes, *Student teaching: A review*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1981.
- Koch-Priewe, B., *Subjektive didactische Theorien von Lehrern*. Frankfurt am Main; Haag + Herchen Verlag, 1986.
- Lowyck, J., Het plannen van onderwijzen: Een handelingstheoretische benadering. In: R. Halkes & W.J. Nijhof (Eds.), *Planning van onderwijzen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Lowyck, J., Teacher thinking and teacher routines: A bifurcation? In: R. Halkes & J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Miller, G.A., E. Galanter & K. Pribram, *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.
- Parreren, C.F. van, *Het handelingsmodel in de leerpsychologie*. Rede ter opening van de lessen in het kader van de buitenlandse Francqui-leerstoel aan de V.U. Brussel, januari 1979.
- Parreren, C.F. van, *Bedoeld en bepaald: Een handelingsstheoretische visie op de psychologie*. Afscheidscollege aan de Rijksuniversiteit Utrecht, januari 1982.
- Peters, J.J., L. Postma, T. Douma, W. Franzen & A. van der Schaar, *Op weg naar een theorie van het onderwijzen. Een onderzoek naar het professionele, didactische handelen van leerkrachten*. Groningen: R.U. Groningen, Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1983.
- Sprinthall, N.A. & L. Thies-Sprinthall, The teacher as an adult learner: A cognitive developmental view. In: G.A. Griffin (Ed.), *Staff development*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- Tabachnick, B.R. & K.M. Zeichner, *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research, 1983.
- Zeichner, K.M., *The student teaching experience: A methodological critique of the research*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, NV, February 1978 (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 166 145).

Curriculum vitae

J. Broeckmans studeerde Pedagogische Wetenschappen aan de K.U. Leuven. Hij was werkzaam in diverse lerarenopleidingen en verrichtte aan de K.U. Leuven onderzoek over schoolpractica en begeleiding. In 1987 promoveerde hij op een proefschrift over dat onderwerp. Heden is hij als adjunct bij de directie werkzaam aan de Economische Hogeschool Limburg te Diepenbeek en als docent aan de Technische Universiteit, Eindhoven.

Adres: Willekensmolenstraat 22 bus 6, B-3500 Haselt, België.

Manuscript aanvaard 20-3-'89

Summary

Broeckmans, J. 'The usefulness of an action-oriented interpretation for studying the process of learning to teach during student teaching.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 467-479.

Past research on student teaching has paid little attention to student teachers' cognitive processes involved in learning to teach. Recently, teacher thinking research has given an impetus to studies on these processes. In this study, however, it is assumed that research on student teaching would be furthered most by a conception of teaching and of learning to teach which integrates different approaches.

The action-oriented interpretation of teaching behavior offers a heuristic model of such an integration. This model was applied to data on practice lessons of 18 student teachers to describe their lesson planning, their interactive teaching behavior, their reflections on account of supervision conferences and resulting changes in their teaching. These results are used to discuss the merits and shortcomings of the action-oriented model for research on the process of learning to teach.

Kwaliteitsbewaking, evaluatie en selectie in de opleiding van onderwijsgevenden

F. K. KIEVIET

Vakgroep onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Bewaking van de kwaliteit van de opleiding van onderwijsgevenden is een centraal thema van het onderwijsbeleid op diverse niveaus. Een belangrijk element van kwaliteitsbewaking wordt gevormd door de interne evaluatie van het opleidingsprogramma. Formatieve interne evaluatie heeft ook vooral een functie voor kwaliteitsbevordering. Bij evaluatie van de opleiding is eveneens de beoordeling van de student aan de orde, een aantal aspecten daarvan wordt besproken. Ten slotte wordt ingegaan op de vraag in hoeverre selectie voor de opleiding zinvol en mogelijk is.

1 Inleiding

De kwaliteit van het onderwijs is één van de meest besproken thema's in beschouwingen over het onderwijs in de tachtiger jaren. Dat geldt niet alleen voor Nederland, maar dat is eveneens internationaal het geval. Het ook in Nederland bekende rapport A nation at risk (National Commission on Excellence in Education, 1983) heeft in de Verenigde Staten veel stof doen opwaaien en is gevolgd door een onoverzienbare reeks van andere rapporten en nota's.

In dergelijke rapporten over de kwaliteit van het onderwijs wordt veelvuldig aandacht geschonken aan de kwaliteit van de opleiding van onderwijsgevenden. De achterliggende gedachte is dat leraren een cruciale rol spelen in het handhaven c.q. het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs met het oog op het bereiken van 'excellence in academic work', dat het derhalve van het allergrootste belang is te zorgen voor competente, effectieve onder-

wijsgevenden, en dat het in verband daarmee noodzakelijk is om hun opleiding te optimaliseren. Deze gedachtengang is in tegenstelling tot de opvatting die in de zeventiger jaren, met name in de Verenigde Staten, gehuldigd werd, namelijk dat men er verstandig aan deed de onberekenbare invloed van de leerkracht terug te dringen b.v. met behulp van 'teacher-proof' onderwijsleerpakketten (Porter, 1988). Ondanks de opmars van onderwijstechnologische middelen in het onderwijs wordt steeds duidelijker ingezien welke centrale en onvervangbare rol de onderwijsgevende in het onderwijs heeft, en – met alle verschuivingen die zich daarin zeker voordoen – blijft hebben (zie b.v. ABOP, 1989).

Ook de aandacht voor de belangrijke positie die de opleiding van onderwijsgevenden in het kader van de kwaliteitsbewaking van ons onderwijs inneemt, lijkt thans groter dan in het verleden het geval was, zij het dat deze belangstelling in eerste instantie negatief bepaald is: er is onrust over de kwaliteit van deze opleiding. In het recente rapport "Rijkdom van het onvoltooide, uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs" (Van Lieshout e.a., 1989), dat geschreven is t.b.v. de beoordeling van het Nederlandse onderwijs door de OESO, wordt gesteld dat de kwaliteit van de opleidingen met name voor het basisonderwijs in discussie is (p. 166). Ten aanzien van de PABO heeft de minister van onderwijs in 1988 advies gevraagd aan de ARBO (Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs). In deze adviesaanvraag maakt de minister gewag van zijn bezorgdheid over de ontwikkeling van het PABO-onderwijs en zijn wens van 'een kwalitatief hoogwaardige opleiding'. De ARBO reageerde met een advies onder de titel Progressie in Professie (ARBO, 1988), waarbij de minister een conceptbeleidsnotitie schreef (Minister van Onderwijs, 1989). Ook de HBO-raad bracht een Actieplan lerarenopleidingen basisonderwijs uit (HBO-raad, 1989).

In deze bijdrage worden nu allereerst enige

opmerkingen gemaakt over kwaliteitsbewaking. In dat kader zal ingegaan worden op de evaluatie van opleidingen als een belangrijk element van kwaliteitsbewaking en -bevordering. Daarbij komt ook het vraagstuk van de beoordeling van de student aan de orde. Het (kwaliteits)produkt dat een opleiding aflevert is mede afhankelijk van de kwaliteit van de instroom. Daarom zal in het tweede deel ingegaan worden op het onderwerp selectie en de vraag in hoeverre deze zinvol en mogelijk is.

2 *Evaluatie in de opleiding van onderwijsgevenden*

Wie de literatuur waarin over de kwaliteit van het onderwijs wordt gesproken, bestudeert, komt al snel tot de ontdekking dat het begrip kwaliteit zeer diffuus is. Door de overheid wordt de kwaliteit van het onderwijs omschreven als de mate waarin het onderwijs er in slaagt de drie hoofdfuncties van het onderwijs te verwezenlijken, namelijk de toerusting tot maatschappelijk verantwoord functioneren, de toerusting ten behoeve van de beroepspraktijk en bijdragen aan de persoonsvorming (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981, 1985). Dit is een globale omschrijving, die nadere invulling verkrijgt vanuit verschillende optieken, op verschillende niveaus en met verschillende normen en maatstaven (ARVO-I, 1985). Een bruikbaar overzicht van kwaliteitsaspecten ontstaat, wanneer men voor ieder van de drie niveaus die men aan het onderwijssysteem pleegt te onderscheiden, te weten micro-, meso- en macroniveau, voor de kwaliteit relevante input-, proces- en outputvariabelen aangeeft (men zie Mommers, 1983, p. 28; ARVO-I, 1985, p. 20).

Om de kwaliteit te verzekeren staan vele middelen ter beschikking in de vorm van voorschriften, regels, afspraken, procedures, plannen, methoden, werkwijzen, enz. Om de kwaliteit te kunnen bewaken is het nodig om te evalueren in hoeverre deze middelen adequaat worden toegepast (procesevaluatie) en wat de resultaten ervan zijn (produktevaluatie). In deze twee vormen van evaluatie worden gegevens verzameld om met behulp daarvan te kunnen beoordelen in hoeverre de middelen doelmatig worden toegepast en tot het gewenste effect leiden. Een dergelijke beoordeling kan summatief dan wel formatief

van aard zijn. De eerstgenoemde is gericht op de vraag wat de resultaten zijn in het algemeen, de bedoeling van formatieve evaluatie is om op basis daarvan verbeteringen te kunnen aanbrengen.

Vanuit de overheid gezien bestaat op het punt van de kwaliteitsbewaking van de opleiding van onderwijsgevenden een spanningsverhouding tussen de autonomie van de instellingen en de eigen verantwoordelijkheid die de minister van onderwijs als vakminister heeft voor deze opleiding. De uitgangspunten die de minister hierbij hanteert zijn (Minister van Onderwijs, 1989, p. 22):

- a. Het accent verschuift van kwaliteitsvoorschriften vooraf naar kwaliteitsbewaking achteraf.
- b. De instellingen zelf zijn voor de kwaliteitsbewaking in eerste instantie verantwoordelijk.
- c. De overheid vervult (via de inspectie) een meta-rol en komt slechts in actie wanneer er duidelijke signalen zijn dat de instellingen in gebreke blijven.
- d. Als vakminister stelt de minister van onderwijs vooraf beroepsvereisten.
- e. Als vakminister behoudt de minister van onderwijs bovendien zich het recht voor, op eigen initiatief (inspectie)onderzoek te laten plaatsvinden.

Instellingen voor HBO en WO dienen overeenkomstig de afspraken met de minister zelf een systeem voor kwaliteitsbeheersing op te zetten. Naast externe evaluatie (b.v. door een visitatiecommissie) gaat het daarbij vooral om interne evaluatie. Het ontwikkelen en uitvoeren van een goede opzet van interne evaluatie is een belangrijke opgave voor de opleiding van onderwijsgevenden in de komende jaren. Daarbij is de gedachte dat kwaliteitsbewaking (ook) een functie moet hebben voor kwaliteitsbevordering. Dit betekent een accent op interne evaluatie in formatieve zin.

De aandacht voor interne evaluatie in de opleiding van onderwijsgevenden is geen typisch Nederlands verschijnsel. In de Verenigde Staten wordt deze gestimuleerd doordat de standaards voor de goedkeuring van opleidingsprogramma's in alle staten strenger zijn geworden (Gephart & Ayers, 1988). Dat geldt ook voor de goedkeuring door de National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). Deze gereviseerde standaards leggen nog meer nadruk dan voorheen

op verantwoording (accountability) en de noodzaak van summatieve en formatieve evaluatie. Tot ongeveer 1980 was de evaluatie in hoofdzaak gericht op de beoordeling van de toekomstige onderwijsgevenden als zodanig en slechts in geringe mate op de evaluatie van het opleidingsprogramma zelf. Vanaf ongeveer 1980 gaat de aandacht in toenemende mate uit naar programma-evaluatie. In dit opzicht loopt de ontwikkeling parallel met die in Nederland.

Het gevolg van de boven aangegeven ontwikkeling is dat zeer veel literatuur beschikbaar is over teacher testing, teacher evaluation, teacher assessment, maar slechts betrekkelijk weinig over de evaluatie van programma's van een opleiding van onderwijsgevenden (Galluzo, 1986). In de algemene evaluatieliteratuur wordt een groot aantal evaluatiemodellen geboden (zie b.v. Worthen & Sanders, 1987), maar wat vooralsnog grotendeels ontbreekt zijn meer specifieke modellen of uitwerkingen gericht op de evaluatie van programma's van een opleiding van onderwijsgevenden. "Models, plans, and systems for analyzing the programs should be available. However, a definite need for these features still exists" (Ayers, 1988, p. 87).

In de discussie die in de literatuur over de interne evaluatie van een opleidingsprogramma gevoerd wordt, valt het accent op de formatieve betekenis daarvan. Zo omschrijft Stufflebeam (1982) in dit verband evaluatie als het proces van het identificeren, verkrijgen en toepassen van informatie van descriptieve en beoordelende aard met betrekking tot de waarde en verdienste van bepaalde programmadoelelen, vormgeving, implementatie en impact, teneinde *verbetering* te bevorderen, tegemoet te komen aan de noodzaak tot verantwoording en begrip te kweken (p. 138). Stufflebeam gebruikt in de omschrijving met opzet de term 'toepassen' omdat het erom gaat de gegevens te gebruiken 'to guide development'. In de omschrijving wordt voorts onderscheid gemaakt tussen waarde en verdienste. Dit onderscheid acht Stufflebeam in het bijzonder van belang voor de opleiding van onderwijsgevenden. Waarde heeft betrekking op de behoefte in de samenleving aan de functies waarin de opleiding voorziet, verdienste betreft de kwaliteit die de opleiding levert. De samenleving heeft op een bepaald moment misschien geen behoefte aan leraren voor vak

A, maar een bepaalde opleiding kan er wel in slagen om competente leraren voor dat vak af te leveren, in dat opzicht is er sprake van verdienste.

Een ander belangrijk element waarop de omschrijving van Stufflebeam de aandacht vestigt is het belang van keuzen. Het is noodzakelijk een plan voor evaluatie te maken op basis van doordachte keuzen. Dat geldt zowel voor hetgeen object van evaluatie zal zijn als voor de informatie die men tracht te verkrijgen. Een van de problemen van formatieve evaluatie is dat het aantal aspecten waarop deze zich in principe kan richten bijzonder groot is. Smith (1982) heeft een systematisch overzicht gepresenteerd van mogelijkheden, uitgaande van de centrale vragen:

- Welk doel wordt met de evaluatie beoogd? Om welke vragen gaat het? Aan welke eisen moet de evaluatie voldoen?
- Wát wordt geëvalueerd? (op welke componenten van het opleidingsprogramma richt zich de evaluatie?)
- Welke informatie is gewenst en met behulp van welke methoden en daarbij behorende criteria wordt die verkregen?

Het is van veel belang om bij het ontwikkelen van een evaluatieplan bovenstaande vragen goed te overwegen. Rath (1988) wijst erop dat met de opbrengst van de formatieve evaluatie vaak niets gedaan wordt. Hij wijst dit aan het feit dat in sommige gevallen de specifieke focus van de formatieve evaluatie ontbreekt. De formatieve evaluatie wordt dan al spoedig een vrijblijvende aangelegenheid.

Om het door Rath signaleerde probleem te ondervangen is het ook van belang dat de evaluatie gezien wordt als deel van het totale programma en niet als een geïsoleerd project. Dit punt behoort tot een reeks van tien kenmerken die Ayers (1988) essentieel acht voor ieder programma voor de evaluatie van een opleiding van onderwijsgevenden.

2.1 De beoordeling van de student

In het totaal van de variabelen die in programma-evaluatie aan de orde zijn, neemt uiteraard de student een bijzondere plaats in. Uiteindelijk gaat het erom dat het programma de student de mogelijkheden biedt om zich te bekwamen voor het leraarschap. Het is dan ook voor de hand liggend om de kwaliteit van een opleiding (mede) te bepalen aan de hand van de kwaliteit van de uitstromende onder-

wijsgeevenden. Daarbij doet zich het probleem voor wat als maatstaf moet dienen om deze kwaliteit te bepalen. De volgende theoretische mogelijkheden zijn daarbij te onderscheiden (Medley, 1984).

- a. De bekwaamheid of competentie om te onderwijzen, het repertoire van kennis, vaardigheden en professionele waarden waarover de onderwijsgevende beschikt.
- b. Het gedrag dat de onderwijsgevende te zien geeft in de werksituatie.
- c. De leerervaringen of het leergedrag van de leerlingen aan wie de leraar onderwijst.
- d. De leervorderingen van de leerlingen aan wie de leraar onderwijst. Het gaat hier dus om de effectiviteit van de onderwijsgevende.

In de loop der jaren is discussie gevoerd over de vraag op welk van de niveaus a t/m d aan het eind van de opleiding getoetst zou moeten worden. Deze discussie werd mede gevoerd vanuit het onderzoek naar teacher effectiveness. Via proces-product studies kwam men tot beschrijving van effectief onderwijsgedrag. Beheersing van de bekwaamheden die aan dit effectief gebleken onderwijsgedrag ten grondslag liggen, vormde de belangrijkste doelstelling van de zgn. competency-based opleidingsprogramma's (Out, 1986). Daarbij gingen sommigen zo ver dat zij de leervorderingen of leerwinst van leerlingen als criterium wensten te hanteren voor het bereikt hebben van de opleidingsdoelen. Daartegenover werd gesteld dat deze opvatting onjuist is omdat er geen lineair verband gelegd mag worden tussen het gedrag van de (aanstaande) onderwijsgevende en de leervorderingen van de leerlingen. Daarvoor zijn er teveel andere variabelen in het spel die op het leergedrag van leerlingen en hun leerprestaties en -vorderingen invloed uitoefenen. Gewezen wordt op de grote variabiliteit van leerlingen en in het algemeen de verscheidenheid van contextuele gegevens (vergelijk in dit verband de aandacht voor de complexe (klas)omgeving in het onderzoek naar de effectiviteit van het onderwijzen; Lowyck, 1983). Bovendien bestaan problemen van methodisch-technische aard bij het werken met leervorderingstests en het begrip leerwinst. De conclusie is dat metingen van leerkrachtheffektiviteit gebaseerd op testcores van leerlingen niet betrouwbaar en valide genoeg zijn om iets te zeggen over hoe competent een onderwijsgevende is (Medley, Coker &

Soar, 1984). Effectiviteit en competentie zijn twee verschillende zaken, die goed onderscheiden moeten worden.

Wanneer het ons te doen is om de evaluatie van de competentie van de aanstaande onderwijsgevende – en dat is het waarom het gaat in een initiële opleiding –, dan is het noodzakelijk om deze langs *directe* weg vast te stellen zoals in a. bedoeld is. Aan het *indirect* afleiden zoals dat geldt voor de niveaus b. t/m d. zijn teveel haken en ogen verbonden (Medley, 1984). Medley, die voorstander is van een 'outcomes-based teacher preparation program', onderscheidt vijf typen van competenties die in de opleiding beoordeeld zouden moeten worden, en geeft voor ieder daarvan mogelijke methoden voor evaluatie aan. Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van (computer-)simulatie en audiovisuele hulpmiddelen. Een interessante aanpak die hij beschrijft (Medley, 1988), is het gebruik van 'assessment exercises', dat zijn onderwijsprobleemsituaties die de studenten krijgen voorgelegd in de vorm van videotapes van klassesituaties en korte verbale beschrijvingen. Deze oefeningen bestaan uit een serie van typische onderwijsproblemen die opgezet zijn om een normale schooldag te simuleren. Daarbij gaat het om toetsing niet van de kennis uit afzonderlijke disciplines, maar van de bekwaamheid om te gaan met onderwijsproblemen (vergelijk 'probleemgericht opleiden', Out, 1986). De oefeningen worden geëvalueerd overeenkomstig een matrix met enerzijds als ingang de onderscheiden categorieën van onderwijsproblemen (pre-active, inter-active, post-active en extra-active) en anderzijds als ingang typen van competentie: professionele kennis en oordeel, waarnemingsvaardigheden, professionele waardenbepaling, en uitvoeringsvaardigheden. De student krijgt deze oefeningen in de loop van de opleiding aangeboden tot hij de betrokken competentie voldoende beheerst. In deze aanpak is een zekere overeenkomst aan te wijzen met de aanpak van Verloop (1989), die de kennis van de student van bepaalde onderwijskundige theorieën door middel van aanbidding van klassesituaties op videoband wil toetsen. Het evalueren van bepaalde uitvoeringsvaardigheden met betrekking tot interactieve onderwijsproblemen zal overigens in een klassesituatie moeten plaatsvinden, maar dan wel met gebruikmaking van goede observatie-instrumenten, die voor een

adequate beoordeling het meest aangewezen geacht worden (Medley, Coker & Soar, 1984).

Naar onze mening ontbreekt het in ons land aan materiaal waarmee de beheersing van gewenste bekwaamheden verantwoord vastgesteld kan worden. Indien opleidingsinstituten erin zouden slagen om een gezamenlijk standpunt in te nemen ten aanzien van communale eindtermen voor de opleiding (ARBO, 1989), zou het wenselijk zijn dat tevens afspraken gemaakt worden over de wijze van toetsing. Het lijkt ons van veel belang dat dan vervolgens activiteiten ontplooid zouden worden om materiaal te ontwikkelen, teneinde instituten in staat te stellen deze evaluatie op een adequate wijze uit te voeren.

De zorg over de competentie van aanstaande onderwijsgeevenden heeft in Amerika ertoe geleid dat de staten zich steeds meer met de toegang tot het leraarschap zijn gaan bemoeien. De diplomering is in handen van de staat. Deze diplomering vond in het verleden plaats op basis van de beoordeling van een dossier van de student van de betrokken universiteit dan wel op grond van een door de staat goedgekeurd opleidingsprogramma (Zimpher, 1987). In toenemende mate echter gaan de staten ertoe over om zelf paper-and-pencil tests te doen afnemen. In 1988 gold dat reeds voor driekwart van alle staten (Eissenberg & Rudner, 1988). Deze tests betreffen professionele en inhoudelijke theoretische kennis alsmede basisvaardigheden op het gebied van rekenen, lezen en stellen. Uit onderzoek blijkt dat deze tests in het algemeen genomen weinig voorspellende waarde hebben voor effectief leraarschap (Schalock, 1979; Medley, Coker & Soar, 1984; Guyton & Farokhi, 1987). Daarmee schieten ze hun doel, nl. functioneren als 'gate-keeper', dus het afhouden van niet succesvolle leerkrachten van het leraarsambt, voorbij.

Met het voorgaande wil uiteraard niet gezegd zijn dat de betrokken kennis en vaardigheden er niet toe zouden doen. Waarover twijfels bestaan is de predictieve waarde van dit soort tests voor effectief leraarschap. Gegeven dat predictieve validiteit ontbreekt en ook niet haalbaar lijkt (Chernoff, Nassif & Gorth, 1987) richt de discussie zich op de inhoudsvaliditeit van dergelijke tests. Hierin gaat het om de relatie tussen wat de tests meten en bepaalde kennis en vaardigheden die

noodzakelijk worden geacht voor het werk van de leraar. Het probleem verschuift dus naar de vraag welke kennis inhoudelijk valide is. Daarbij is in de V.S. een belangrijk punt het gegeven dat aanstaande onderwijsgeevenden uit minderheidsgroepen op genoemde tests gemiddeld veelal lager scoren. Dit heeft geleid tot uitgebreide discussie over ethische en juridische kwesties, als ook vragen van psychometrische aard (Rebell, 1987; Smith, 1987).

Indien men de 'gate-keeper' functie belangrijk vindt ligt uiteraard de vraag voor de hand of het zinvol en mogelijk is om reeds bij de toegang tot de opleiding selectie toe te passen. Deze vraag komt aan de orde in het volgende gedeelte.

3 *Selectie voor een opleiding van onderwijsgeevenden*

De discussie over de wenselijkheid van selectie van onderwijsgeevenden is ook in Nederland actueel geworden. Onvrede bestaat over de kwaliteit van de studenten van de PABO, gevoed door de uitkomsten van onderzoek naar hun reken- en taalprestaties (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1987, 1988). Het eerstgenoemde onderzoek heeft de minister van onderwijs ertoe gebracht om wiskunde verplicht te stellen in het havo-pakket van PABO-studenten. Ook bij de universitaire lerarenopleiding is het punt van de toelating aan de orde: volgens de CULO (Commissie Universitaire Lerarenopleiding, 1985; zie ook Jochems, 1986) zou de kandidaat die voor de tweede fase lerarenopleiding opteert, geselecteerd moeten worden aan de hand van een profiel. Dit profiel bevat informatie over vaardigheid in het opzetten, uitvoeren, analyseren en bijstellen van onderwijs(-achtige) activiteiten zoals die gebleken is tijdens de twee maanden durende eerste fase van de lerarenopleiding. In het recente ABOP-rapport (ABOP, 1989) wordt aanbevolen de propedeuse van de lerarenopleidingen zo in te richten "dat daar reeds blijkt welke studenten niet voor het uitoefenen van het vak geschikt zijn" (p. 68).

De klachten over de kwaliteit van de instroom in lerarenopleidingen treft men ook aan in buitenlandse literatuur. Lanier en Little (1986) vatten hun kritiek samen met de woorden "too many low" (p. 540). Eltis (1987)

spreekt van een "decline in academic quality" (p. 646) in een aantal landen.

De gesignaleerde teruggang schrijft men o.a. toe aan de negatieve beeldvorming aangaande het beroep van onderwijsgevende die in de loop van de tijd heeft plaatsgevonden. Het aanzien van het beroep is algemeen gesproken niet hoog (Hoyle, 1987; Sixma & Ultee, 1983; Van Lieshout e.a., 1989). Daarvoor kunnen ook diverse mogelijke oorzaken aangegeven worden (Kieviet, 1987a). Hoewel dit uiteraard conflicteert met bepaalde opvattingen over vrouwenemancipatie wordt in de literatuur vermeld dat vervrouwelijking een negatief effect zou hebben op het aanzien van het beroep (Biddle, 1987). Een belangrijk element in de status die een beroep maatschappelijk heeft is voorts de graad van professionalisering die het bereikt heeft. Zonder dit verder uit te werken kan ten aanzien van de opleiding van onderwijsgevendens gesteld worden dat daarop nogal wat valt af te dingen (b.v. Coonen, 1987).

Ook de berichten over de problemen waarvoor leerkrachten in het onderwijs zich gesteld zien (taakbelasting; IVA, 1987), de gegevens over onderwijsgevendens die voortijdig geïnvalideerd geraken (Kieviet, 1987b), het bezuinigingsbeleid dat ten aanzien van het onderwijs gevoerd is, de matige financiële beloning in vergelijking met andere beroepen en de geringe promotie- en doorstroommogelijkheden, zullen een negatief effect hebben op het imago van het leraarschap.

Waarschijnlijk mede als gevolg van de lagere waardering voor het leraarsberoep is er momenteel in mindere mate sprake van dat het aanbod van studenten te groot is in verhouding tot het aantal beschikbare opleidingsplaatsen. Zo men al zou willen selecteren, bij de aanvang of in de propedeuse, dan komt dit voornemen onder druk te staan wanneer dit gevolgen heeft voor de personeelsformatie van het instituut. Dit geldt eveneens wanneer er een tekort aan leerkrachten dreigt, zoals ook in de V.S. is geconstateerd (Pugach, 1984).

De selectie voor het leraarschap kan op diverse momenten plaatsvinden: voorafgaande aan de opleiding, tijdens de opleiding en bij de afsluiting daarvan. Het is niet vreemd dat selectie voorafgaande aan de opleiding (in het bijzonder in de Verenigde Staten) veel aandacht heeft gekregen. Immers uitsluiting van

de opleiding van minder capabele personen voorkomt onnodige investeringen, terwijl het na toelating ook steeds moeilijker wordt om alsnog een negatieve uitspraak te doen.

Wanneer men nagaat welke middelen (met name in de V.S.) voor selectie voor een lerarenopleiding gebruikt worden, blijken deze divers van karakter te zijn: zelf-rapportage vragenlijsten; biografische formulieren; kennistests; schoolcijfers; gestructureerde interviews; metingen van waarden, geschiktheid, persoonlijkheidskenmerken; referenties (Eltis, 1987). Algemene theoretische kennis is daarbij het belangrijkste criterium, waarbij meestal het cijfergemiddelde wordt gebruikt. Uit diverse survey-onderzoeken blijkt echter (Pugach, 1984) dat de gebruikte criteria een beperkt gezichtspunt vertegenwoordigen en dat de selectiepraktijk in de meeste instituten voor het merendeel niet functioneel is om onder gegadigden te discrimineren. Eén van de problemen is dat de relatie tussen de selectiecriteria en de opleidingsdoelen onduidelijk is. In de V.S. wordt druk van buitenaf op de opleidingsinstituten uitgeoefend om de selectiecriteria aan te scherpen, waarbij het enerzijds gaat om basisvaardigheden (rekenen, stellen, lezen) en anderzijds om theoretische kennis op bepaalde gebieden.

Algemeen gesproken is selectie een vorm van evaluatie van iemands capaciteiten en mogelijkheden om succesvol te zijn in de toekomstige uitvoering van bepaalde taken. In het geval van selectie van onderwijsgevendens rijzen er problemen om een aantal redenen (Schalock, 1988):

1. Er bestaat onduidelijkheid over de preciese taken van een onderwijsgevende.
2. De ontwikkeling van een student tot een bekwaam leerkracht is een langdurig en complex proces.
3. De doelstellingen waarop de opleiding zich richt zijn doorgaans niet helder geformuleerd.
4. Er is onzekerheid over wat effectief onderwijs onder verschillende omstandigheden betekent (wat Schalock "the problem of context" noemt, p. 3).

Selectiemethoden worden in de eerste plaats toegepast in de verwachting dat op deze wijze garanties worden geschapen dat na het doorlopen van de opleiding bekwame leerkrachten zullen resulteren. Het gaat hier om de *predictieve* waarde die aan deze methoden toege-

kend kan worden. Het is derhalve van belang na te gaan in hoeverre er bepaalde predictoren zijn aan te wijzen die samenhang vertonen met succes in onderwijzen.

Schalock (1979, 1988) onderzocht de literatuur over leerkracht effectiviteit op de implicaties voor selectie in brede zin. Geordend in een aflopende reeks naar de *verwachte* predictieve kracht van variabelen voor leerkrachtheffektiviteit noemt hij de volgende categorieën van variabelen:

1. Proeven van werk (work samples) onder levensechte of vereenvoudigde onderwijscondities (b.v. micro-onderwijs).
2. De bekwaamheid leerlingen in leeractiviteiten te betrekken.
3. De bekwaamheid de functies uit te voeren die van leerkrachten verwacht worden (b.v. het geven van terugkoppeling).
4. Vaardigheden in verband met het onderwijzen (b.v. vragen stellen).
5. Vakinhoudelijke en onderwijskundige kennis.
6. Ervaring met kinderen en jongeren.
7. Persoonlijkheidskenmerken.
8. Intelligentie en theoretische prestaties.
9. Beheersing van basisvaardigheden op het gebied van rekenen, lezen en stellen.

Deze ordening is bepaald door de mate waarin de predictor isomorf is aan het te voorspellen gedrag. Bij de toelating tot de opleiding zouden het best de predictoren 6 t/m 9 te meten zijn.

De resultaten van het literatuuronderzoek van Schalock waren teleurstellend. De eerste drie categorieën bleken betere predictoren te zijn dan de daarop volgende, maar de predictieve verbanden binnen deze categorieën waren steeds klein of inconsistent. Geen verband werd gevonden voor ervaring met kinderen en jongeren, resp. beheersing van vakinhoudelijke en onderwijskundige kennis (zie voorts par. 2.1). Lage correlaties bestaan voor persoonlijkheidsvariabelen.

De generale gevolgtrekking van Schalock is "that research on teacher effectiveness has little to contribute to decisions about who should enter the teaching profession" (Schalock, 1979, pp. 407/408). In het algemeen genomen verandert de research die in de jaren tachtig is uitgevoerd deze conclusie niet. "The sad truth seems to be that while the literature reviewed in the Third Handbook of Research on Teaching (Wittrock, 1986) has increased in both

quality and volume, we are essentially without any reliable predictors of who will or will not be good teachers" (Schalock, 1988, p. 8). Overigens moet men zich daarbij wel realiseren dat de maten voor leerkrachtheffektiviteit in de diverse onderzoeken als zwak gekarakteriseerd moeten worden.

We kunnen constateren dat selectiemiddelen met een voldoende predictieve validiteit over de opleiding heen vooralsnog ontbreken. Het is de vraag of dergelijke predictieve validiteit ooit mogelijk is. Daartoe zou nodig zijn dat eenduidig de kenmerken van effectief leeraarschap zijn vast te stellen, die vervolgens geïsoleerd in een test opgenomen zouden moeten worden. Zowel de eerste als de tweede voorwaarde zijn moeilijk te realiseren. Daarbij zou bovendien duidelijk moeten zijn dat negatieve indicaties aan de ingang van de opleiding niet in positieve zin omgebogen zouden kunnen worden onder invloed van een doeltreffende opleiding en de ontwikkeling van de betrokken kandidaat, zowel in persoonlijk als in professioneel opzicht. Natuurlijk is het als zodanig altijd mogelijk om een selectie criterium toe te passen bij de entree van de opleiding van onderwijsgeevenden t.a.v. het theoretisch kennisniveau, b.v. in de vorm van een minimaal gemiddelde voor bepaalde eindexamenvakken. Gezien echter het ontbreken van predictieve validiteit daarvan voor de latere beroepsuitoefening is deze eis moeilijk verdeelbaar wanneer deze specifiek zou gelden voor de opleiding van onderwijsgeevenden.

Selectie kan ook gericht zijn op de vraag of men in staat zal zijn de doelstellingen van het opleidingsprogramma te halen. Validatiestudies waarin gezocht wordt naar de relatie tussen selectievariabelen en programmaresultaten zijn zeldzaam (Applegate, 1987). Te weinig vraagt men zich af waarom het bij een bepaald toelatingscriterium te doen is. De relatie tussen selectiecriteria en programma doelstellingen of programmaresultaten verdient verhelderd te worden. Dit is ook nodig om inzicht te verkrijgen in de relatie tussen kenmerken van de student en de effecten van het programma (Applegate, 1987).

Een interessant voorbeeld waarin aan laatstgenoemde eisen tegemoet wordt gekomen is de benadering van Howey en Strom (1987). Zij zijn van mening dat het allereerst noodzakelijk is te komen tot een conceptuali-

sering van het leraarschap en het onderwijzen. Zij spreken van onderwijzen als professionele actie en vatten deze vanuit een interactionistisch standpunt op als een produkt van a) het mentale systeem van begrippen, motieven, herinneringen en redeneervaardigheden waarmee de leerkracht de wereld tegemoet treedt, b) elementen van de feitelijke situatie en c) een interactie van deze dispositionele en situationele factoren. De opleiding heeft tot doel de student de mentale middelen te helpen verwerven die nodig zijn om te zijner tijd de professionele taken te kunnen uitvoeren op een aangepaste, kritische, inventieve, creatieve en zelfvernieuwend wijze. Vanuit deze – hier summier aangegeven – gedachtengang identificeerden zij (o.a.) relevante studentvariabelen als contingentiefactoren, omgevingsfactoren en criteriumfactoren (resultaten). Selectie zou dan moeten plaatsvinden ten aanzien van die kwaliteiten van de student waarvan verwacht kan worden dat deze niet of moeilijk beïnvloedbaar zijn. Voor sommige kwaliteiten geldt dat zij pas over een langere periode duidelijk worden. Een minimum niveau aan het begin kan echter noodzakelijk zijn. Zelf-selectie en counseling zijn belangrijk voor de selectie die in de loop van de opleiding nog plaatsvindt. Kwaliteiten die al vroeg in het opleidingsprogramma aandacht krijgen zijn o.a.: cognitieve oriëntatie, creatief probleemoplossen, interpersoonlijke competentie (met een accent op het aanpassingsvermogen in interactieve situaties), sensitiviteit voor de behoeften van verschillende groepen. Howey en Strom geven vervolgens aan hoe ieder van deze kwaliteiten met bepaalde instrumenten onderzocht kan worden. Gegevens over de mate waarin studenten over deze kwaliteiten beschikken kunnen een belangrijke diagnostische functie hebben, zodat in de opleiding gewerkt kan worden aan de verdere ontwikkeling ervan.

In dit voorbeeld van de uitwerking van selectie op programmaniveau ligt een aantal punten besloten die in de literatuur over selectie eveneens aandacht krijgen, te weten:

- het belang van een goede toeleiding naar de keuze voor een opleiding van onderwijsgevendend;
- de betekenis van zelf-selectie door de student voorafgaande aan en gedurende de opleiding;
- de bijdrage van een adequate begeleiding bij

genoemde zelf-selectie, als ook het voorzien in geschikte toetsingsmogelijkheden op basis waarvan deze zelf-selectie kan plaatsvinden;

- het belang van diagnostiek, met name aan het begin van de opleiding, teneinde gericht te kunnen werken aan bepaalde tekorten c.q. ontwikkeling van aanwezige mogelijkheden.

Met deze punten komt de rol van de professionele binnen het vizier, op de functie daarvan voor selectie gaan wij nu niet in (zie echter Prins, 1989).

In het voorafgaande zijn we ingegaan op een aantal aspecten van de kwaliteitsbewaking in een opleiding van onderwijsgevendend. Uiteraard maakt onze uiteenzetting geen aanspraak op volledigheid. Wanneer we terugzien op het geheel van onze beschouwing dringt zich de conclusie op dat op het gebied van de opleiding van onderwijsgevendend nog zeer veel onderzoek en ontwikkelingswerk gedaan moet worden teneinde het opleidingsinstuuten mogelijk te maken de zo zeer gewenste kwaliteitsbewaking daadwerkelijk te realiseren.

Literatuur

- ABOP, *De bedrijvige school, een visie op het onderwijs van de toekomst*. Amsterdam: ABOP, 1989.
- Applegate, J.A., Teacher candidate selection: an overview. *Journal of Teacher Education*, 1987, 38, 2-6.
- ARBO (Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs), *Progressie in professie*. Zeist: ARBO, 1988.
- ARVO-I (Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs), *Kwaliteit van het onderwijs*. Zeist: ARVO-I, 1985.
- Ayers, J.B., Teacher education follow-up evaluation: how to do it. In: W.J. Gephart & J.B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Biddle, B.J., Occupational factors. In: M.J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, etc.: Pergamon, 1987.
- Chernoff, M.L., P.M. Nassif & W.P. Gorth (Eds.), *The validity issue, what should teacher certification tests measure?* Hillsdale en Londen: Erlbaum, 1987.
- Clearinghouse on Teacher Education, *Resource Re-*

- view *Assessment Issues in Teacher Education 1980-1988*. Washington: AACTE, 1989.
- Clearinghouse on Teacher Education, *Resource Review Teacher Evaluation 1986-1988*. Washington: AACTE, 1989.
- Coonen, H. W. A. M., *De opleiding van leraren basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987.
- CULO (Commissie Universitaire Lerarenopleiding). *Advies over toelating en selectie in verband met de tweede-fase lerarenopleiding*. Utrecht: CULO, 1985.
- Eissenberg, T. E. & L. M. Rudner, State testing of teachers: a summary. *Journal of Teacher Education*, 1988, 39, 21-22.
- Eltis, K. J., Selection for teaching. In: M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, etc.: Pergamon, 1987.
- Galluzzo, G. R., Teacher education program evaluation: organizing or agonizing. In: J. D. Rath & L. G. Katz (Eds.), *Advances in teacher education, volume 2*. Norwood: Ablex, 1986.
- Gephart, W. J. & J. B. Ayers, Preface. In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Guyton, E. & E. Farokhi, Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge, and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of teacher education*, 1987, 38, 37-42.
- HBO-Raad, Actieplan lerarenopleidingen basisonderwijs. *Hogeschoolbericht*, 1989, 68, 2-13.
- Hord, S. M., T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, 1982.
- Howey, K. R. & S. M. Strom, Teacher selection reconsidered. In: M. Haberman & J. Backus (Eds.), *Advances in Teacher Education, volume 3*. Norwood: Ablex, 1987.
- Hoyle, E., Teachers' social backgrounds. In: M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford etc.: Pergamon, 1987.
- ILO, *Verslag opening ILO*. Groningen: ILO-bureau, 1988.
- IVA (Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant), *Voorlopig eindverslag van het onderzoek "Taak en organisatie oto"*. Tilburg: IVA, 1987.
- Jochems, W., Selectiemethoden, nu en in de toekomst. In: P. van den Broek e.a. (red.), *Veranderingen in onderwijs en samenleving, een uitdaging voor de lerarenopleiding*. Den Haag: SVO, 1986.
- Kieviet, F. K., Opleiding en nascholing van onderwijsgeevenden voor het basisonderwijs. In: K. Doornbos & L. M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1987a.
- Kieviet, F. K., Ouder wordende leraren. In: P. van den Broek e.a. (red.), *Leren in praktijk, naar een opleidingsdidactiek met de onderwijspraktijk als toetssteen*. 's-Gravenhage: SVO, 1987b.
- Lanier, J. E. & J. W. Little, Research on teacher education. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 1986.
- Lieshout, W. C. M. van, e.a. (red.), *Rijkdom van het onvoltooide, uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- Lowyck, J., Effectiviteit van het onderwijzen. In: H. P. M. Creemers e.a. (red.), *Losbladig onderwijskundig lexicon*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1983.
- Medley, D. M., Teacher competency testing and the teacher educator. In: L. G. Katz & J. D. Rath (Eds.), *Advances in teacher education, volume 1*. Norwood: Ablex, 1984.
- Medley, D. M., An outcomes-based teacher preparation program. In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Medley, D. M., H. Coker & R. S. Soar, *Measurement-based evaluation of teacher performance, an empirical approach*. New York & Londen: Longman, 1984.
- Minister van Onderwijs, *De ontwikkeling van de PABO, concept-beleidsnotitie*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Kwaliteit van het onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Begroting 1985*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1985.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Het onderwijs in het vakgebied "rekenen en wiskunde" op de PABO*. Inspectierapport 11. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1987.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Nederlandse taal en letterkunde op de PABO*. Inspectierapport 28. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988.
- Mommers, M. J. C., Het streven naar integratie in het Nederlandse onderwijssysteem en de kwaliteit van het onderwijs. In: A. M. P. Knoers & J. J. R. M. Corten (red.), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs, aspecten van kwaliteit en beleid*. Nijmegen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1983.
- National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1983.
- Out, T. J., *Probleemgericht opleiden*. 's-Gravenhage: SVO, 1986.
- Porter, A. C., Understanding teaching: a model for assessment. *Journal of Teacher Education* 1988, 39, 2-7.

- Prins, J. B. A., Studievoortgangsanalyse als kwaliteitszorginstrument: een studie naar het functioneren van de PABO-propedeuse. In: F. K. Kieviet & N. Kwantes, *Opleiden voor school en bedrijf*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.
- Pugach, M. C., The role of selective admissions policies in the teacher education process. In: L. G. Katz & J. D. Rath, *Advances in teacher education, volume 1*. Norwood: Ablex, 1984.
- Rath, J. D., Evaluation of teacher education programs. In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Rebell, M. A., Disparate impact on teacher competency testing on minorities: don't blame the test takers – or the tests. In: M. L. Chernoff, P. M. Nassif & W. P. Gorth (Eds.), *The validity issue, what should teacher certification tests measure?* Hillsdale en Londen: Erlbaum, 1987.
- Schalock, H. D., Research on teacher selection. In: D. C. Berliner (Ed.), *Annual review of research in education*. Washington: American Educational Research Association, 1979.
- Schalock, H. D., Teacher selection: a problem of admission criteria, certification criteria, or prediction of job performance? In: W. J. Gephart & J. B. Ayers (Eds.), *Teacher education evaluation*. Boston etc.: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- Sixma, H. & W. Ultee, Een beroepsprestigeschaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens en Maatschappij*, 1983, 58, 361-382.
- Smith, G. P., The impact of competency tests on teacher education: ethical and legal issues in selecting and certifying teachers. In: M. Haberman & J. M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education, volume 3*. Norwood: Ablex, 1987.
- Smith, N. L., Introductory guidelines for designing evaluations of teacher education programs. In: S. M. Hord, T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, 1982.
- Stufflebeam, D. L., Explorations in the evaluation of teacher education. In: S. M. Hord, T. V. Savage & L. J. Bethel (Eds.), *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, 1982.
- Verloop, N., *Interactive cognitions of student-teachers, an intervention study*. Arnhem: CITO, 1989.
- Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 1986.
- Worthen, B. R. & J. R. Sanders, *Educational evaluation, alternative approaches and practical guidelines*. New York & Londen: Longman, 1987.
- Zimpher, N. L., Certification and licensing of teachers. In: M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford etc.: Pergamon, 1987.

Curriculum vitae

zie: *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, p. 367.

Adres: Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden

Manuscript aanvaard 18-9-'89

Summary

Kieviet, F. K. 'Quality control, evaluation and selection in teacher education.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 480-489.

A central concern in educational policy at various levels is the control and improvement of the quality of teacher education. In this paper some aspects of this concern are discussed. First, the formative evaluation of teacher education programs is treated. Then, the correlated issue of student assessment during the courses and at the end of teacher training is brought forward. Finally, the problem of selection of students for teacher education is discussed.

Kenmerken van effectieve nascholing

M. VAN TULDER, S. VEENMAN en
E. ROELOFS

*Facultaire Vakgroep Interdisciplinaire
Onderwijskunde Katholieke Universiteit,
Nijmegen*

Samenvatting

Tot op heden is in het kader van nascholing de meeste aandacht uitgegaan naar organisatorische, rechtspositionele, afbakings- en afstemmingsproblemen. Aan de vormgeving van nascholing is relatief weinig aandacht besteed. Dit artikel beschrijft de gegevens van een onderzoek naar vormgeving van nascholing.

Op basis van inzichten uit de literatuur over effectieve nascholing en onderwijsvernieuwing is een Delphi-onderzoek uitgevoerd. Aan een panel van 36 deskundigen op het gebied van nascholing is gevraagd een oordeel te geven over het belang van verschillende kenmerken van nascholing in het licht van de effectiviteit voor de onderwijspraktijk. Dit is uitgemond in een lijst van 34 uitspraken over vormgevingskenmerken van effectieve nascholing. Op basis van de gegevens die verzameld zijn door middel van een enquête- en interviewstudie bij deelnemers aan nascholing, hun schoolleiders en schoolbegeleiders en bij docenten van nascholingscursussen, is vastgesteld in welke mate nascholingscursussen die gegeven zijn in de jaren 1984-1987, voldoen aan de vormgevingskenmerken van effectieve nascholing.

1 *Inleiding*

Nascholing is een belangrijk middel om de kwaliteit van het onderwijs in stand te houden en te verbeteren. De kwaliteit van het onderwijs wordt namelijk in hoge mate bepaald door de bekwaamheden van de leraren. De initiële opleiding kan slechts voorzien in een algemene aanvangsbekwaamheid; verbreding en verdieping blijven nodig op grond van ervaringen in de praktijk. Daarnaast vragen nieu-

were ontwikkelingen in de maatschappelijke en onderwijskundige werkelijkheid om een voortdurende actualisering en vernieuwing van kennis en vaardigheden. Met de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHBO) heeft de institutionalisering van de nascholing zijn beslag gekregen: de ontwikkeling en uitvoering van nascholing is opgedragen aan instellingen die met de opleiding van leraren zijn belast. Volgens de WHBO kan nascholing worden gegeven ter uitvoering van het door de overheid vastgesteld landelijk innovatiebeleid en ter uitvoering van verzoeken van een of meer scholen of onderwijsinstellingen. Zo heeft de overheid de invoering van de nieuwe basisschool mede vorm gegeven door nascholingscursussen als schoolwerkplan-ontwikkeling, nascholing integratie basisonderwijs, onderwijsvoorrangsbeleid, informatietechnologie, Engels en schoolmanagement.

Een probleem dat tot op de dag van vandaag speelt is de relatie tussen nascholing en onderwijsverzorging. In de praktijk blijkt dat de activiteiten van nascholings- en verzorgingsinstellingen elkaar nogal eens overlappen, dat de afbakening tussen nascholing en verzorging/ondersteuning problemen oplevert. Regelmatig is aangedrongen op coördinatie, afstemming en samenwerking. Een belemmering voor samenwerking is dat het coördineren van samenwerkingsactiviteiten veel tijd kost en dat hiervoor nauwelijks faciliteiten beschikbaar gesteld zijn. Afstemming is nodig om de verzoeken van scholen goed te alloceren: ofwel bij de algemene verzorgingsinstelling ofwel bij de nascholingsinstelling. Afstemming is tevens nodig om ervoor te zorgen dat scholen zowel inhoudelijk als qua programmering een geïntegreerde en doelmatige ondersteuning krijgen.

Ondanks het toegekende belang aan nascholing, moet worden geconstateerd dat nascholing als instrument voor onderwijsverbetering en kwaliteitsbevordering in Nederland nog nauwelijks tot zijn recht is gekomen. De meeste aandacht is tot nu toe uitgegaan naar organisatorische en rechtspositionele vraagstukken, naar afstemmings- en afbakingsproblemen en naar politieke en strategi-

sche overwegingen. Aan de vormgeving en inrichting van de nascholing is relatief weinig aandacht besteed. Positieve geluiden over nascholing worden afgewisseld door kritische geluiden (Tillema & Veenman, 1985). Nascholingsprogramma's ter voorbereiding op de nieuwe basisschool bleken niet aan de verwachtingen te voldoen. Om uiteenlopende redenen mislukken nogal wat cursussen (Nijsen & Voogt, 1985; NGL, 1984). Onderzoek naar de vormgeving, inrichting en de kwaliteit van nascholing staat in Nederland nog aan het begin. In het vervolg van dit artikel worden de twee vormen van nascholing die worden onderscheiden en het theoretische en empirische kader van het onderzoek beschreven. Na een beknopte uiteenzetting van de probleemstelling, de opzet van het onderzoek en de analyse-methode, worden de onderzoeksresultaten beschreven en bediscussieerd.

2 *Vormgeving van nascholing*

Globaal genomen kunnen in Nederland twee vormen van nascholingsactiviteiten worden onderscheiden: individugerichte en school- of teamgerichte nascholing. Individugerichte nascholing is gericht op de individuele behoeften van de leraar of zijn wensen ten aanzien van deskundigheidsbevordering, professionele ontwikkeling of promotie. Algemene kenmerken van deze vorm van nascholing zijn: een gefixeerde cursusduur, vrije inschrijving door individuele leraren van verschillende scholen, hoorcolleges als de voornaamste didactische werkvorm, weinig of geen begeleiding na afloop van de cursus. Als nadelen van individugerichte nascholing worden gezien: gering effect, onvoldoende contact met de schoolwerkelijkheid, gebrekkige toepasbaarheid, weinig of geen veranderingen in de onderwijspraktijk en in de school als organisatie. Op dit moment is individugerichte nascholing de meest verbreide vorm.

De laatste jaren is de nadruk steeds meer komen te liggen op de school- of teamgerichte nascholing. De Adviesraad voor het basisonderwijs concludeert dat: "Steeds meer wordt ingezien, dat nascholing in het kader van onderwijsvernieuwing zich niet primair moet richten op de individuele leerkracht, maar in de eerste plaats op het hele team van een school". Uitgangspunten zijn de wensen en

behoeften van een schoolteam of van leraren-uit-het-team. Belangrijk is hierbij dat nascholing een integraal onderdeel is van het ontwikkelingsplan van de school (ARBO, 1984).

Deze gerichtheid van nascholing op de ontwikkeling van het schoolteam als georganiseerde onderwijsgroep komt in het Angelsaksische taalgebied tot uiting door de vervanging van het begrip 'in-service training' ten gunste van 'staff development'. Nascholing wordt niet langer gezien als een verantwoordelijkheid van de individuele leraar, maar van het schoolteam. Om te weten waar we bij school- of teamgerichte nascholing over spreken dienen volgens Fenstermacher en Berliner (1985) de volgende specificaties nader te worden belicht: 'teamgerichte nascholing' – 1. op wiens initiatief? (van onder op of van boven af), 2. met welk doel ondernomen? (passieve opvolging van een beleidsmaatregel, remediëring of verrijking/professionalisering), 3. aan wie gegeven? (aan één leraar, een groep leraren, alle leraren van een school, aan meerdere scholen tegelijk) en 4. op welke wijze nemen leraren aan de nascholing deel? (vrijwillig of verplicht). De antwoorden op deze vragen leiden tot verschillende configuraties van teamgerichte nascholing.

Hoewel teamgerichte nascholing de laatste jaren steeds meer wordt benadrukt, heeft onderzoek nog niet eenduidig aangetoond dat deze vorm van nascholing beter is dan individugerichte nascholing (Goodlad, 1983; Wade, 1984). Voor vak(individu)gerichte nascholing blijft grote belangstelling bestaan (Tillema & Veenman, 1985).

3 *Vormgeving van effectieve nascholing*

Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd vindt zijn theoretische en empirische inkadering in het onderzoek naar effectieve vormgeving van nascholing. Ook is gebruik gemaakt van inzichten uit de onderwijsvernieuingsliteratuur.

Nascholingsonderzoek begint pas de laatste jaren op gang te komen. De verzamelde kennis is van fragmentarische aard. Soms spreken de gevonden uitkomsten elkaar tegen. We beperken ons hier tot de uitkomsten van enige meta-analytische en/of overzichtsstudies. In meta-analytische studies worden op empirische wijze de resultaten van een groot aantal

onafhankelijk van elkaar uitgevoerde onderzoeken op effect geanalyseerd. Als criterium voor effect geldt in deze studies: de satisfactiegraad van de deelnemers, de toename aan kennis en inzichten, de veranderingen in het handelen van leraren op het niveau van school- of klaspraktijk en veranderingen in leerwijzen of leerprestaties bij de leerlingen.

In de meta-analyse van Lawrence en Harrison (1980) zijn 59 nascholingsstudies betrokken, in die van Joslin (1980) 137 en in die van Wade (1984) 91. Enige overlap tussen de opgenomen Amerikaanse studies komt voor.

Uit deze drie studies blijkt dat nascholing over het algemeen effect heeft. *Nascholing doet er toe*. Nascholing die gericht is op kennisvergroting blijkt significant meer effect te hebben dan nascholing die zich richt op veranderingen in onderwijsgedragingen, houdingen of attitudes. Het minst effectief blijkt nascholing te zijn die gericht is op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen. Hierbij moet worden aangetekend dat het moeilijk is de resultaten van een cursus vast te stellen op het niveau van de leerlingen en dat het aantal studies waarin dit wordt geprobeerd bijzonder klein is. Uit de analyse blijkt verder dat vier trainingselementen effectiever zijn dan andere: observaties in klassen en scholen, microteaching, terugkoppeling met behulp van audio- en videoapparatuur en praktijkoefeningen. Redelijk effectief, maar niet significant beter dan de eerdere trainingselementen zijn: coaching, demonstratie, de aard van de cursusmaterialen, geprogrammeerde instructie, filmfragmenten. Hierbij moet worden aange-tekend dat de kwaliteit van coaching en demonstratie niet onderzocht is. Minder effectief zijn: discussies, hoorcolleges, rollenspelen en excursies.

Onderzocht is ook of een bepaalde combinatie van trainingselementen als hoorcollege, discussie, demonstratie, terugkoppeling door audio- en videoapparatuur, effectiever is dan een andere combinatie. Dit blijkt niet het geval te zijn. Verder blijkt uit de analyses dat de volgende cursusactiviteiten effectief zijn. Een praktische, in plaats van een theoretisch georiënteerde instructie waarbij de cursusleider bijna geheel verantwoordelijk is voor de opzet en de uitvoering van de bijeenkomsten, resulteert in een significant hoger cursuseffect. In bijeenkomsten waarbij de cursisten elkaar onderrichten door het uitwisselen van ervaringen,

groepswork en discussies wordt een lager cursuseffect bereikt. Programma's die sterk gestructureerd zijn opgezet, zoals experimentele trainingsprogramma's en minicursussen, zijn meer effectief. Discussieprogramma's zijn niet effectief. Programma's die zijn gebaseerd op een training die in de praktijk is getoetst, zijn effectiever dan programma's waarin dat niet is gebeurd. Kenmerken als groepsgrootte, locatie (nascholing op school of elders), duur van de cursus, tijdstip (tijdens of na lestijd), hulp van externe cursusadviseurs blijken van weinig invloed te zijn. Zelfstudie heeft een sterk positief effect. Nascholingsprogramma's met resultaat zijn gericht op leraren met 10 tot 15 jaar onderwijservaring. Nascholingsprogramma's voor beginnende leraren blijken het minste resultaat te hebben. Aanwijzing van leraren op grond van status of reputatie om aan een cursus deel te nemen heeft een groter cursuseffect dan beloningen, zoals compensatie van tijd, onkostenvergoeding, certificaten en dergelijke.

Uit een meta-analyse van bijna 200 studies en een inventarisatie van literatuur over nascholing komen volgens Showers, Joyce en Bennett (1987) de volgende aanwijzingen voor het ontwerpen van succesvolle nascholingsactiviteiten naar voren:

1. *Hoe* een leraar denkt over het onderwijzen bepaalt wat een leraar *doet* tijdens het onderwijzen. Scholing van leraren vraagt méér dan alleen aandacht voor nieuwe onderwijsmethoden of vaardigheden.
2. Bijna alle leraren hebben profijt van nascholingsactiviteiten in hun klas als de nascholing ingericht is volgens de vier onderdelen: a) presentatie van theorie, b) demonstratie van de nieuwe vaardigheden, c) inoefening tijdens de nascholingsactiviteit en d) directe terugkoppeling over de ondernomen pogingen om het geleerde toe te passen.
3. Leraren zullen eerder nieuwe inzichten en vaardigheden toepassen als ze tijdens het proces van invoering in hun klas coaching ontvangen (óf van een expert óf van een collega).
4. Competente leraren met veel zelfvertrouwen hebben meer profijt van nascholing, dan minder competente leraren of leraren met minder zelfvertrouwen.
5. Flexibiliteit in het denken helpt leraren

- nieuwe vaardigheden te leren en te integreren in hun onderwijsrepertoire.
- 6. Individuele onderwijsstijlen en waardenoriëntaties beïnvloeden niet het vermogen van leraren om van nascholingsactiviteiten te leren.
- 7. Een bepaald niveau van kennis of vaardigheid met betrekking tot een nieuwe benadering is nodig vóórdat leraren deze accepteren.
- 8. Aanvankelijk enthousiasme voor de nascholing streekt de eergevoelens van de organisatoren, maar heeft betrekkelijk weinig invloed op het leren.
- 9. Het doet er weinig toe waar en wanneer de nascholing wordt gehouden, hetzelfde geldt voor de rol van de 'trainer' (schoolleider, leraar of professor). Wat er wel toe doet is de opzet van de nascholingsactiviteit.
- 10. Evenzo, de effecten van de nascholing zijn niet afhankelijk van het gegeven of de leraren zelf het programma hebben georganiseerd of sturen. Wel is het zo dat groepsbinding en wederzijds begrip de bereidheid van leraren vergroten om nieuwe ideeën uit te proberen.

Op basis van een literatuuronderzoek komen Gall en Renchler (1985) tot 27 aanbevelingen voor de opzet van nascholingsactiviteiten. Voor hen is het belangrijk dat de nascholing criteria bevat om af te meten of de gestelde doelen bereikt zijn en dat nascholing gericht moet zijn op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen. Deze laatste opvatting wordt ook gedeeld door Joyce en Showers (1988).

Fenstermacher en Berliner (1985) geven een beschrijvingskader dat gebruikt kan worden om een cursus vóór of op zijn waarde te schatten, om te beoordelen of een cursus waard is om uitgevoerd te worden (forward-looking evaluation) of om een cursus na afloop op zijn waarde te schatten (back-looking evaluation). Bij een evaluatie van nascholingsactiviteiten dienen volgens hen drie vragen beantwoord te worden: 1) is de activiteit waard om uitgevoerd te worden (de waarde-dimensie), 2) is de activiteit verdienstelijk uitgevoerd (de kwaliteitsdimensie) en 3) is de activiteit succesvol geweest (de succesdimensie). Onder de waarde-dimensie vallen zaken als: de theoretische of empirische rechtvaardiging van de cursus,

de morele rechtvaardiging van de inhoud en de aangedragen evidentie voor het welslagen van de cursus. Onder de kwaliteitsdimensie vallen aspecten als: de zinvolheid van de cursus, de vrijheidsgraden voor de deelnemers, de beloningsmomenten, de gegeven begeleiding en ondersteuning. Onder de succesdimensie vallen zaken als: de doelomschrijvingen van de cursus, de kwaliteit van de instructeurs, de afstemming van de inhoud op de behoeften en mogelijkheden van de deelnemers, de mogelijkheden om het geleerde in de beroepspraktijk toe te passen en de duur van de cursus in relatie tot de te bereiken doelen. Voor verdere uitkomsten en modellen voor effectieve nascholing wordt verwezen naar Lem, Veenman, Nijssen en Roelofs, 1988; Van Tulder, Veenman en Roelofs, 1989; Tillema en Veenman, 1987.

Deze en andere literatuur over effectieve vormgeving van nascholing en implementeren van onderwijsvernieuwingen is gebruikt om te komen tot een inventarisatie van belangrijke nascholingskenmerken.

4 Probleemstelling

In het kader van het project Nascholing Leraren Basisonderwijs, dat gesubsidieerd wordt door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project 5390) wordt onder meer getracht antwoord te geven op de volgende vraagstellingen:

1. Aan welke kenmerken moeten nascholingscursussen die een rol dienen te vervullen bij de invoering van onderwijskundige vernieuwingen naar het oordeel van onderzoekers en andere deskundigen voldoen?
2. In hoeverre hebben de ontwerpers van de nascholingscursussen die gedurende de cursusjaren 1984/1985, 1985/1986 en 1986/1987 in het kader van het innovatieproces basisschool gerealiseerd zijn, rekening gehouden met deze kenmerken?

In het onderzoek zal naast effectieve vormgeving van nascholing ook aandacht besteed worden aan de implementatie van het geleerde tijdens de nascholingsactiviteiten in de dagelijkse school- en klassepraktijk.

Het onderzoek kent nog een derde vraagstelling die zich richt op het resultaat van nascholing. Het antwoord op deze vraag komt in een latere fase van de studie aan de orde.

Om een antwoord te geven op de eerste vraagstelling zijn twee methoden toegepast: een analyse van nascholingsliteratuur (zie hiervoor) en het inschakelen van een zogenaamd Delphi-panel. Te zamen vormen zij de Delphi-procedure.

Op grond van de literatuur is, na afname van enkele proefversies, uiteindelijk een lijst opgesteld met 60 uitspraken over effectieve nascholing.

Vervolgens is een panel van deskundigen samengesteld om via een Delphi-procedure deze uitspraken te laten beoordelen. Deze procedure is bedoeld om de uitspraken die voornamelijk gebaseerd zijn op Angelsaksische onderzoeksgegevens over nascholing in het algemeen, te beoordelen in het licht van het belang ervan voor de invoering van onderwijskundige vernieuwingen in de Nederlandse situatie. De Delphi-methode is een inmiddels redelijk beproefde techniek voor het leveren van een bijdrage aan het oplossen van een probleem door het belichten van zoveel mogelijk facetten vanuit een veelheid van gezichtspunten. In een Delphi-onderzoek wordt gewerkt met een panel bestaande uit mensen die vanuit hun specifieke deskundigheid of de belangen die ze inzake een bepaald maatschappelijk terrein hebben, een mening kunnen geven over het betreffende probleem, in dit geval de nascholing. Kenmerkend voor een Delphi-onderzoek is verder: 1) de deelnemers geven anoniem hun meningen en standpunten, 2) een Delphi is een groepsproces waarin achtereenvolgens meerdere 'rondes' doorlopen worden, 3) de bijdragen van de deelnemers worden door de onderzoeksgroep samengevat en in een volgende ronde naar de deelnemersgroep teruggekoppeld, 4) de deelnemers zijn in de gelegenheid in een latere ronde hun oorspronkelijke standpunten te herzien (Linstone & Turoff, 1975).

Voor het onderzoek is een panel van 36 deskundigen uit het nascholingsveld samengesteld. Deze zijn afkomstig uit de volgende geledingen: het onderzoek ($n=4$), de verzorging ($n=7$), nascholers ($n=7$), overheid/beleid ($n=4$), adviesorganen ($n=2$), inspectie ($n=3$), vakorganisatie ($n=4$) en leraren basisonderwijs ($n=5$). Aan de panelleden is gevraagd aan te geven: in hoeverre men met het kenmerk eens of oneens is, een herformule-

ring te geven indien men de uitspraak anders geformuleerd wilde hebben, en een oordeel te geven over de belangrijkheid van het kenmerk voor nascholing.

In totaal is de lijst met uitspraken in 3 rondes aan het panel voorgelegd (november 1985-januari 1986).

Aan de hand van de oordelen en uitgebrachte commentaren van de panelleden is de lijst uiteindelijk teruggebracht tot 34 uitspraken. Deze uitspraken zijn opgenomen in de Bijlage. Voor een wetenschappelijke verantwoording van de Delphi-studie wordt verwezen naar Veenman, Sieben en Van Tulder, 1986; Van Tulder, Veenman en Sieben, 1988.

Ter beantwoording van de tweede vraagstelling zijn eerst op basis van de Delphi-procedure zes vragenlijsten geconstrueerd: 1) voor cursisten van individuerichte nascholing en 2) voor hun schoolleiders, 3) voor (sub)teams van cursisten van teamgerichte nascholing en 4) hun schoolleiders, 5) voor nascholingsdocenten en 6) voor schoolbegeleiders. Deze vragenlijsten bestaan uit de volgende hoofdrubrieken: persoons- en schoolgegevens, vormgevingskenmerken van de cursus, implementatie-inschattingen en suggesties voor verbetering van de cursus. De vragenlijsten zijn semi-structureerd met zowel open als gesloten vragen. Bij de teamgerichte nascholing is gebruik gemaakt van de methode van het interview, bij de individuerichte nascholing van de enquête-methode.

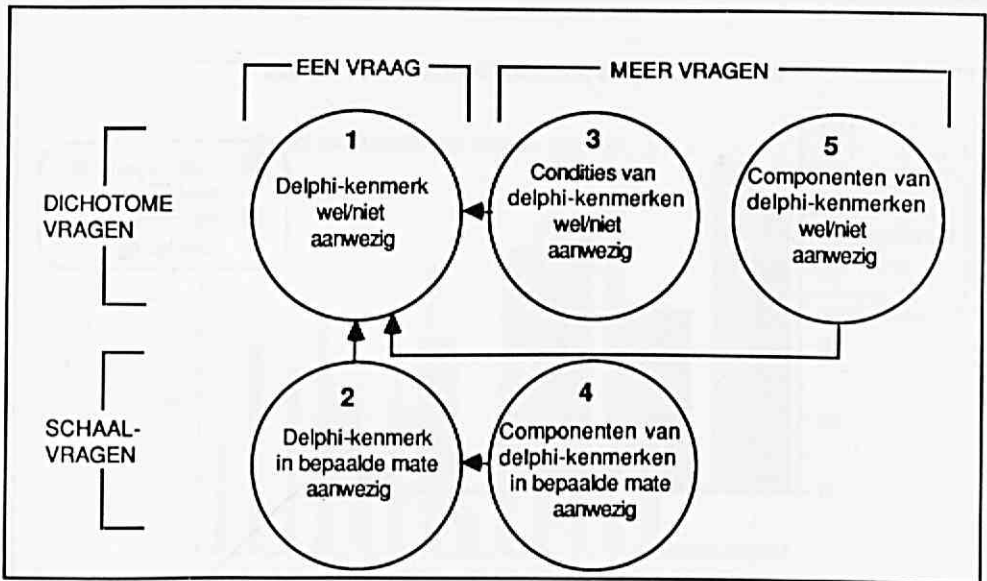
Aan de hand van de nascholingsplannen van 1984/85, 1985/86 en 1986/87 is een selectie gemaakt van nascholingscursussen, die een rol dienen te vervullen bij de invoering van onderwijskundige vernieuwingen in het basisonderwijs. Alle PABO's gesitueerd tussen de vierhoek Deventer, Utrecht, Tilburg en Maastricht is gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Van de 20 PABO's, die hun medewerking hebben toegezegd, zijn de nascholingsdocenten van cursussen die gericht zijn op onderwijsvernieuwingen, benaderd voor deelname aan het onderzoek. Zij hebben eveneens bemiddeld bij het verkrijgen van instemming van cursisten. Geïnterviewd zijn de (sub)teams die in die jaren teamgerichte nascholing hebben gevolgd en hun schoolleiders, de PABO-docenten en de schoolbegeleiders. De cursisten van individuerichte nascholing en hun schoolleiders hebben een schriftelijke vragenlijst gekregen.

Uit het bestand van cursisten van individuerichte nascholing is een aselechte steekproef genomen. De cursisten zijn schriftelijk benaderd. Van de 1115 benaderde cursisten hebben 494 personen een vragenlijst geretourneerd (response 44%). Vervolgens hebben 225 van de 441 schoolleiders van deze cursisten een vragenlijst ingevuld (response 58%). Teams die deelnemen aan teamgerichte nascholing zijn voornamelijk telefonisch benaderd. Van de aselechte steekproef van 134 benaderde scholen hebben 94 scholen hun medewerking toegezegd (response 70%). Ten slotte zijn 310 cursisten van teamgerichte nascholing gevraagd een schriftelijke vragenlijst in te vullen, 55 van deze cursisten hebben dit gedaan (response 18%). Van de 55 schoolleiders van deze cursisten retourneerden 35 de vragenlijst (response 64%). Verder zijn alle nascholers van de in het onderzoek betrokken cursisten verzocht gegevens te verstrekken. Er zijn 47 nascholers van teamgerichte cursussen geïnterviewd en 57 nascholers van individuerichte cursussen (enkele van deze laatste groep zijn geënuquëteerd). Tot slot zijn met 18 schoolbegeleiders, die daadwerkelijk betrokken zijn geweest bij teamgerichte nascholing, interviews gehouden.

Het gaat hierbij in totaal om 222 cursussen met 21 verschillende onderwerpen.

Om vast te kunnen stellen in welke mate bij nascholingscursussen rekening is gehouden met kenmerken van effectieve nascholing is voor de 34 uitspraken die door het Delphi-panel als belangrijk zijn aangemerkt een maat van aanwezigheid berekend. Deze uitspraken worden hier voor het gemak Delphi-uitspraken genoemd. Bij deze berekening is gebruik gemaakt van de gegevens uit de enquête- en interviewstudie. In deze studie zijn twee typen vragen gesteld: dichotome vragen en vragen die beantwoord kunnen worden op een schaal. De Delphi-uitspraken hebben soms betrekking op één vraag en soms op meerdere vragen. De Delphi-uitspraken die betrekking hebben op meerdere vragen, kunnen slaan op condities waaraan per se voldaan moet zijn (bijv. Delphi-uitspraak 28) of op componenten die aanwezig moeten zijn (bijv. Delphi-uitspraak 16). Uiteindelijk resulteert dit in 5 typen uitkomsten:

1. Het Delphi-kenmerk is wel of niet aanwezig.
2. Het Delphi-kenmerk is in bepaalde mate aanwezig.
3. Condities van Delphi-kenmerken zijn wel of niet aanwezig.
4. Componenten van Delphi-kenmerken zijn in bepaalde mate aanwezig.
5. Componenten van delphi-kenmerken wel/niet aanwezig.



Figuur 1 Grafische weergave van het principe volgens welk de samenvoeging van antwoorden is verlopen

5. Componenten van Delphi-kenmerken zijn wel of niet aanwezig.

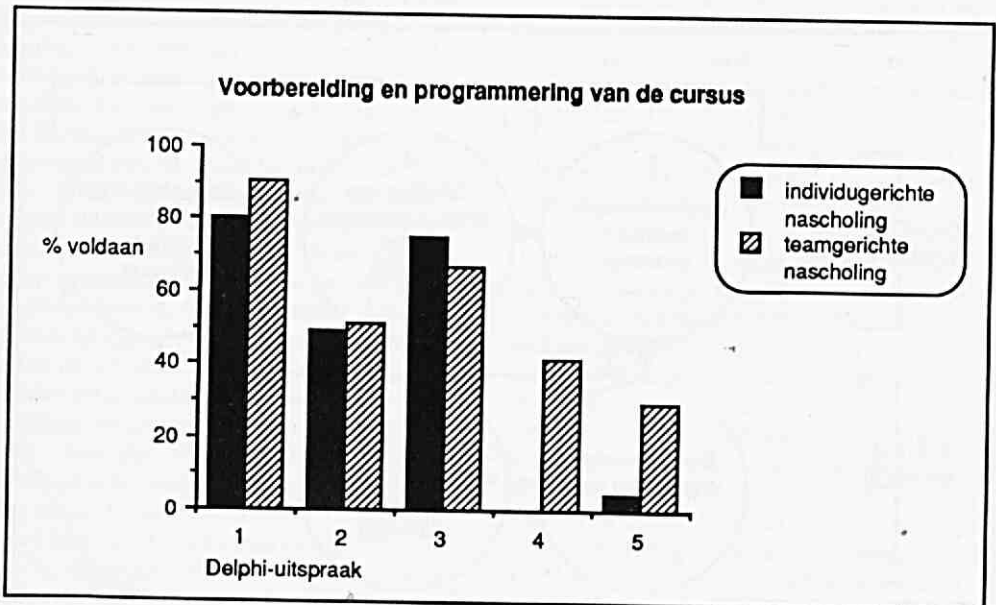
Alleen uitkomst 1 is een direct antwoord op de vraag of het Delphi-kenmerk wel of niet aanwezig is. De overige antwoorden zijn samengetrokken tot een soortgelijke beoordeling.

In Figuur 1 is aangegeven volgens welk principe deze samentrekking is gerealiseerd. Voor uitkomst 2 is het criterium voor aanwezigheid van het Delphi-kenmerk een score boven het middelpunt van de schaal. Het criterium van aanwezigheid voor uitkomst 3 is dat aan *alle* condities moet zijn voldaan. De componenten onder uitkomst 4 worden beschouwd als items van één schaal. De schaalscore wordt verkregen door het gemiddelde te nemen van de samenstellende items. (Een uitzondering hierop vormt Delphi-uitspraak 16, waarbij de score de som is van de componenten.) Als criterium voor aanwezigheid van het Delphi-kenmerk is een score boven het schaalmiddelpunt gekozen (d.w.z. meer dan de helft van het aantal onderscheiden componenten is aanwezig). Ook de componenten genoemd in uitkomst 5 worden opgevat als één schaal, waarvan de schaalscore tot stand komt door de scores op de afzonderlijke items te middelen. Het criterium voor aanwezigheid van een Delphi-kenmerk is

een score boven het schaalmiddelpunt. Over de Delphi-uitspraken 6, 8, 26, 34 is onvoldoende informatie beschikbaar uit het enquête- en interviewonderzoek om de mate van aanwezigheid te bepalen. Een aantal uitspraken betreft alleen team- of schoolgerichte nascholing (uitspraak 4, 7, 9, 10, 21, 24, 25) of alleen individugerichte nascholing (uitspraak 27). Voor een uitgebreidere beschrijving van de opzet en de resultaten van de schalingsprocedure wordt verwezen naar Van Tulder, Veenman en Roelofs (1989).

7 Resultaten

De Figuren 2 t/m 6 geven weer in welk percentage van de nascholingscursussen, die gegeven zijn in de jaren 1984 t/m 1987, een bepaald door deskundigen als effectief gepercipieerd kenmerk van nascholing aanwezig is. Deze percentages zijn bepaald aan de hand van de gegevens van de cursisten, schoolleiders en/of nascholers van de onderzochte cursussen. De gegevens van de schoolbegeleiders zijn buiten beschouwing gelaten omdat slechts 18 begeleiders daadwerkelijk bij de cursus betrokken zijn geweest. Op de horizontale as zijn de nummers van de verschillende Delphi-uitspraken



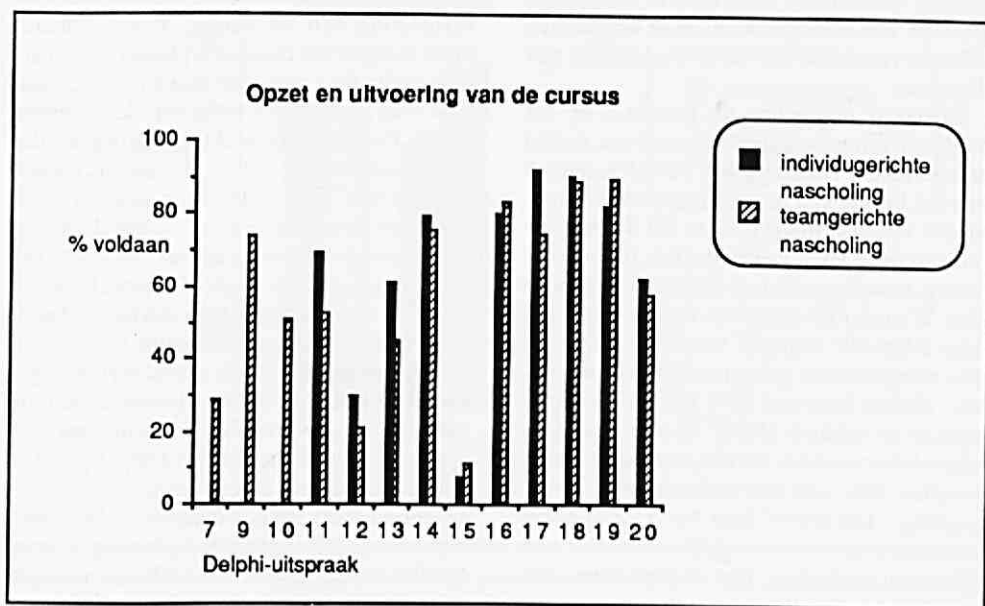
Figuur 2 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de voorbereiding en programmering van de cursus

weergegeven, op de verticale as staan de percentages respondenten die van mening zijn dat aan een bepaalde Delphi-uitspraak is voldaan. De inhoud van de uitspraken is te vinden in de bijlage.

Bij de *programmering* van het nascholingsaanbod blijkt er meestal overleg te zijn tussen de PABO en de OBD om het aanbod af te stemmen op de wensen en behoeften in de regio (2.1)¹. In veel gevallen worden de cursussen ook gecoördineerd aangeboden (2.3). Er is in de voorbereiding van teamgerichte nascholing weinig gericht overleg tussen PABO, OBD en scholen over de doelen, inhouden en werkvormgeving van de cursus en over de invoering van het geleerde in de schoolpraktijk (2.4). De voorgestane samenwerking blijft meestal beperkt tot het niveau van programma-planning. Er wordt in de programmering en voorbereiding van nascholing weinig rekening gehouden met de ontwikkelingsplannen van de scholen (2.2; 2.5). Dit heeft waarschijnlijk twee redenen. Op de eerste plaats hebben de meeste scholen geen concrete ontwikkelingsplannen opgesteld waarin de rol en de functie van nascholing is geëxpliciteerd. Ten tweede hebben PABO en OBD onvoldoende overlegstructuren en -momenten om de behoefte aan nascholing op schoolniveau te inventariseren en het aanbod op deze inventarisatie af te stemmen.

Bij schoolgerichte nascholing dienen PABO en OBD in overleg te treden over de *opzet* en de *uitvoering* van de cursus. Hierbij moet ook de nazorg betrokken worden. Dit wordt in ongeveer één derde van de cursussen inderdaad zo geregeld (3.7).

Het Delphi-panel acht het van belang om voorafgaand aan team- of schoolgerichte nascholing een intake-gesprek te houden. Hierbij moeten zowel de cursisten als de nascholer en de begeleider betrokken zijn. Door het intake-gesprek kan men wederzijds een beeld van elkaar krijgen, de beginsituatie van de cursisten vaststellen en er kunnen afspraken gemaakt worden over cursusdoel en -opzet. Wanneer dit intake-gesprek niet plaatsvindt mag men aannemen dat de voorkennis van de nascholer over de specifieke schoolsituatie en over de wensen en behoeften van de cursisten aanzien van de cursus onvoldoende en onvolledig is. Ook zal de duidelijkheid voor de cursisten over wat zij van de cursus mogen verwachten gering zijn. In de helft van de teamgerichte cursussen is voorafgaand aan de cursus een intake-gesprek gehouden (3.10). Minder dan een derde deel van de deelnemers aan nascholing, zowel individu- als teamgericht, hebben een duidelijk beeld van wat zij met de nascholing willen bereiken (3.12).



Figuur 3 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de opzet en uitvoering van de cursus

Nascholing dient aan te sluiten bij de praktijkproblemen van leraren en bij de wijze waarop de leraren in de school-als-organisatie functioneren. Dit is volgens deskundigen een voorwaarde voor effectiviteit van zowel individu- als teamgerichte nascholing. De cursus moet door deelnemers als praktisch en nuttig beoordeeld worden en de docent moet rekening houden met de praktische problemen van de klaspraktijk. In individugerichte nascholing wordt hiervoor vaker zorg gedragen dan in teamgerichte nascholing (3.11). Effectieve schoolgerichte nascholing moet, volgens het Delphi-panel, het accent leggen op vaardigheidsdoelen, waaraan kennis- en attitudedoelen gerelateerd worden. Aan dit kenmerk voldoet ongeveer 75% van de teamgerichte cursussen (3.9).

De nascholer heeft in een cursus veelal te maken met volwassenen die jarenlange praktijkervaring hebben. Dit vraagt om een didactische benadering die hiermee rekening houdt. Hieraan wordt in de individugerichte nascholing meer voldaan dan in de teamgerichte nascholing (3.13). Om een duidelijke, gestructureerde cursus te realiseren is het van belang dat de nascholer een werkplan maakt, waarin verantwoording wordt afgelegd over de gekozen doelen, leerinhouden, werkwijzen en de te verwachten effecten. Ruim drie kwart van de nascholers heeft zo'n werkplan gemaakt (3.14). Alle genoemde aspecten komen hierin meestal aan de orde, behalve de te verwachten effecten. Het is mogelijk dat de te verwachten effecten verwoord zijn in de doelstelling van de cursus.

Effectieve nascholing die gericht is op het aanleren van vaardigheden, moet een aantal componenten bevatten: het duidelijk maken van het belang van de vaardigheden, het aanbieden van informatie over en het demonstren van de te leren vaardigheden, praktijkoefening, terugkoppeling en ondersteuning in de klas. Wanneer het criterium van 'voldaan aan deze uitspraak' bepaald wordt op 'minstens drie componenten gehanteerd tijdens de cursus', blijken ongeveer 80% van de cursussen hieraan te voldoen (3.16). Er zijn overigens nauwelijks cursussen die alle zes componenten bevatten. Een vorm van ondersteuning is 'peer teaching'. Dit wordt door het Delphi-panel beschouwd als een belangrijk onderdeel van effectieve nascholing. Het ondersteunen van cursisten door medecursisten, door o.a. obser-

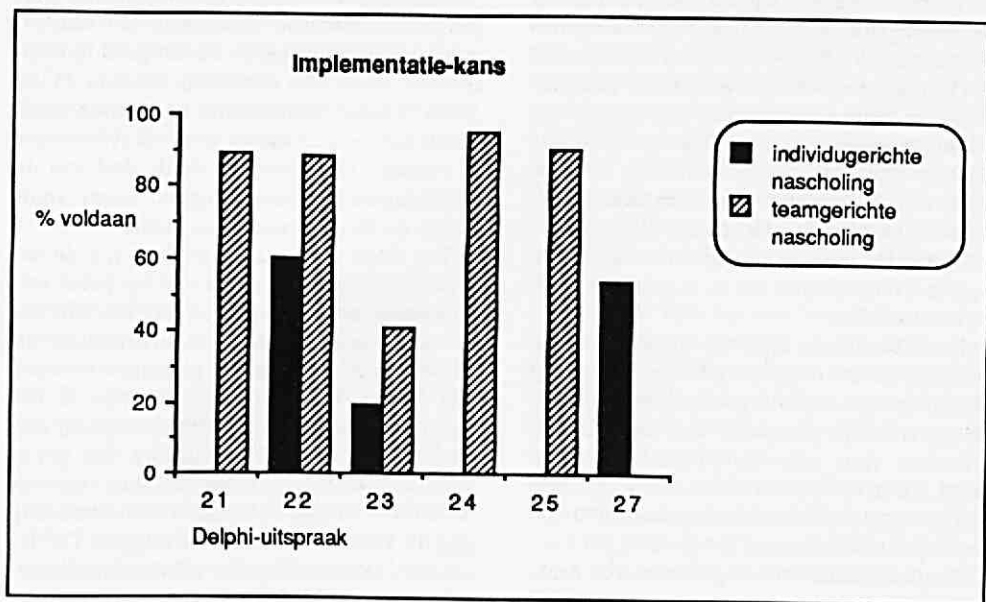
veren en feedback te geven, leidt bij nascholingscursussen die gericht zijn op het aanleren van vaardigheden, tot een grotere kans op toepassing van het geleerde. Van deze vorm van leren wordt nauwelijks gebruik gemaakt in de onderzochte cursussen (3.15).

Er wordt, vooral in individugerichte cursussen, erg veel gebruik gemaakt van oefensituaties waarin het praktisch bezig zijn voorop staat. Dit is van belang in effectieve nascholing. De meeste individu- en teamgerichte cursussen bevatten practica.

In een effectieve cursus zou het aantal deelnemers afhankelijk gesteld moeten worden van het doel en de vorm van de cursus. Op dit moment is een PABO gehouden aan een gemiddeld aantal van 20 cursisten per groep. Er zijn dus slechts beperkte mogelijkheden om hierin te schuiven om een optimaal aantal cursisten voor een bepaalde cursus te realiseren. Echter, de meeste cursisten en nascholers zijn tevreden over de grootte van de cursusgroep, hetgeen er op wijst dat het aantal cursisten geen belemmerende uitwerking heeft gehad op het verloop van de cursus (3.18).

Tenslotte is het Delphi-panel van mening dat evaluatie een belangrijke component is van effectieve nascholing. Door proces-evaluatie kan de cursus tussentijds bijgesteld en verbeterd worden. Door produkt-evaluatie kan worden nagegaan in welke mate het geleerde in de praktijk wordt toegepast. Beide vormgevingen van evaluatie kunnen leiden tot verbetering van de cursus. Procesevaluatie vindt in bijna alle cursussen plaats (3.19), produktevaluatie komt veel minder voor, maar toch nog in ongeveer 60% van de cursussen (3.20). De meeste produkt-evaluaties worden echter uitgevoerd tijdens de laatste cursusbijeenkomst. Het is de vraag of men in de kortlopende cursussen reeds op een dergelijke korte termijn kan nagaan wat het effect van een cursus is in de school- of klaspraktijk.

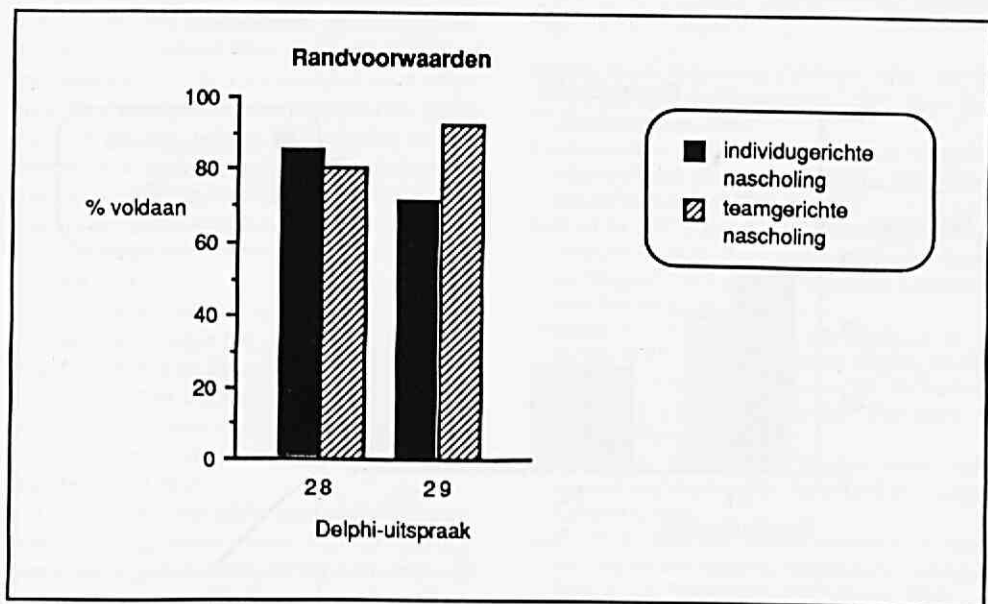
Om de *implementatie-kans* van het tijdens de cursus geleerde zo groot mogelijk te maken, is het van belang dat er een aantal verbindingen tot stand gebracht worden tussen de schoolpraktijk en de cursus. In schoolgerichte nascholing wordt volgens het Delphi-panel de effectiviteit van een cursus bevorderd wanneer de schoolleiders zelf ook deelnemen. Men deelt blijkbaar de mening van de deskundigen, want op 90% van de onderzochte scholen neemt de schoolleider inderdaad deel aan de cursus



Figuur 4 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de implementatie-kans

(4.21). Het bevoegd gezag dient de leraren duidelijk te maken dat zij het volgen van de nascholingscursus van belang achten.

Vooraf bij teamgerichte cursussen weten cursisten zich gesteund door hun bestuur. In individuerichte nascholing komt dit veel



Figuur 5 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de randvoorwaarden

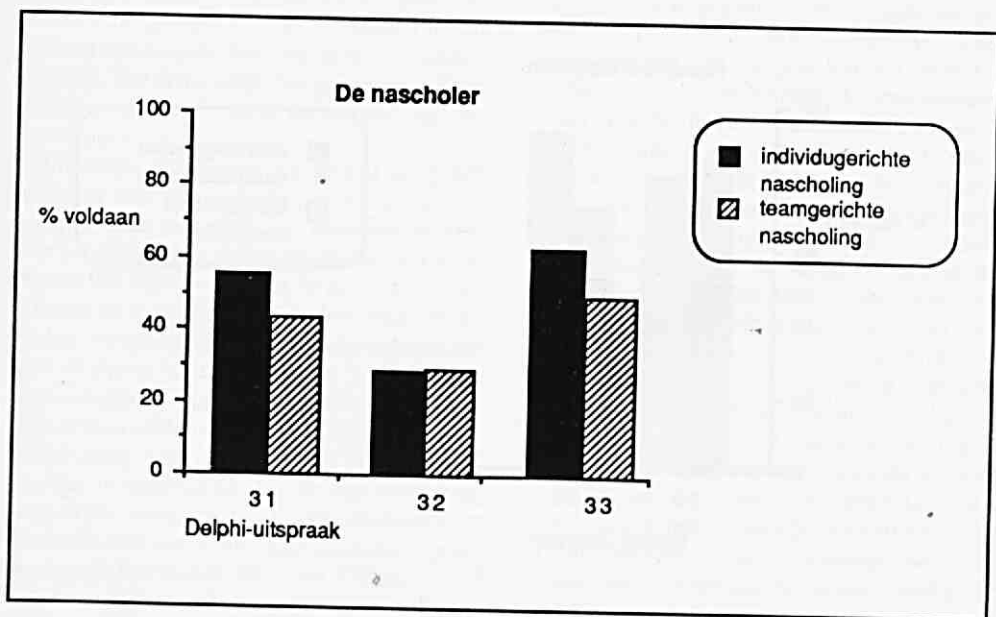
minder voor: vaak is het bestuur zelfs niet op de hoogte van het feit dat er wordt deelgenomen aan nascholing (4.22). Al eerder is gesteld dat scholen nog weinig voornemens voor nascholing vastleggen in hun activiteiten- of ontwikkelingsplan. Door 20% van de cursisten van individuerichte nascholing en door 40% van de cursisten van teamgerichte nascholing worden de voornemens die zijn neergelegd in het ontwikkelingsplan meegenomen in hun overwegingen om in te schrijven voor de cursus (4.23).

De deskundigen zijn van mening dat nascholing zoveel mogelijk schoolgericht moet zijn, zodat de aansluiting naar de schoolsituatie gemakkelijk gevonden kan worden. Als criterium voor schoolgerichtheid is gehanteerd, dat het hele team of een aanzienlijk deel van het team aan de nascholing deelneemt. Dit is in bijna alle cursussen het geval (4.24).

Implementatie van het geleerde in de praktijk wordt bevorderd door het gebruik van concreet te implementeren materiaal in de cursus centraal te stellen. De cursisten kunnen dit materiaal, na ermee geoefend te hebben in de cursus, rechtstreeks gebruiken in hun klas of school. Aan ruim 90% van de cursisten van teamgerichte nascholing zijn tijdens de cursus bruikbare materialen aangeboden (4.25).

Aan randvoorwaarden die volgens het Delphi-panel effectieve nascholing bevorderen, zoals een gunstige plaats en een goed tijdstip, is voor bijna alle cursussen voldaan (5.28; 5.29). Vooral teamgerichte nascholing vindt plaats binnen de normale werktijd (vóór 6 uur 's avonds). Ongeveer één derde deel van de individuerichte nascholingscursussen vindt buiten de 38-urige weektaak plaats.

Ten slotte zijn drie kenmerken van de nascholer, die in de perceptie van het panel van deskundigen van belang zijn voor een effectieve cursus, geanalyseerd. De voorbereiding van de nascholer via concrete, gerichte voorscholing is van belang. Nascholers zijn in het algemeen alleen gewend om les te geven aan studenten in de initiële opleiding. Het geven van nascholing vergt extra kennis en vaardigheden en een andere attitude. De voorscholing zou dit verschil kunnen overbruggen. De nascholers hebben lang niet allemaal deelgenomen aan voorscholing (6.31). Wanneer zij wel voorgeschoold zijn is hetgeen er aan de orde is geweest niet altijd bruikbaar bij het geven van nascholing. Slechts 30% van de nascholers heeft voorscholing gehad waarin, behalve voor vakinhoudelijke voorbereiding, ook tijd is ingeruimd voor de didactiek van het nascholen (6.32). Ruim de helft van de teamgerichte



Figuur 6 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de nascholer

nascholers en de individugerichte nascholers hebben volgens hun cursisten een grondig inzicht in de praktijk van het basisonderwijs (6.33). Ook dit achten de panelleden van essentieel belang voor het realiseren van effectieve nascholing.

8 Discussie

In de hiervoor beschreven procedure is getracht te achterhalen in welke mate de individu- en teamgerichte nascholingscursussen, die gegeven zijn in de jaren 1984-1987, voldoen aan de door deskundigen als effectief gepercipieerde kenmerken van nascholing.

Het valt op dat in de programmering en voorbereiding van nascholing in de meeste gevallen overleg plaatsvindt tussen PABO en OBD. In de opzet en uitvoering van de cursussen blijkt de samenwerking tussen beide instellingen veel geringer te zijn. Ook het overleg met de scholen en de afstemming van nascholing op de concrete nascholingsbehoeften in het veld komt, gezien het belang dat hieraan door deskundigen wordt gehecht, nog te weinig voor. De verschuiving in het overheidsbeleid, zoals wordt voorgesteld in de conceptbeleidsnotitie *Nascholing in het primair en voortgezet onderwijs* (1988), waardoor de programmeringsbasis van nascholing verschuift van een inhoudelijke speerpuntenbeleid van de overheid naar nascholingswensen van scholen, kan de voorwaarden voor effectieve nascholing op dit punt verbeteren. Het is dan echter van belang dat scholen ondersteund worden bij het plannen van nascholingsactiviteiten in het kader van de lopende ontwikkelingen op school. Het belang van deze ondersteuning blijkt uit een tweetal gevonden resultaten: 1) scholen gebruiken op dit moment de ontwikkelingsplannen nauwelijks als instrument voor het plannen van nascholingsactiviteiten en 2) wanneer men begint aan een cursus is er meestal geen duidelijk beeld van wat met deze nascholing bereikt moet worden. Hierin lijkt een belangrijke rol weggelegd voor de OBD.

Uit de resultaten blijkt dat nascholingscursussen in hoge mate gericht zijn op vaardigheidstraining en daarbij gebruik maken van de componenten van effectieve nascholing. Hierbij moet echter worden aangetekend dat een belangrijke component 'ondersteuning in de

klas' nauwelijks voorkomt. Ook 'peer-teaching', aangemerkt als belangrijk kenmerk van effectieve nascholing, wordt nauwelijks toegepast in de onderzochte cursussen. Wanneer in nascholingscursussen meer gebruik kan worden gemaakt van 'coaching' en 'peer-teaching' zal de transfer van het tijdens de cursus geleerde naar de klassepraktijk eenvoudiger zijn. Dit vergroot de kans op implementatie van het geleerde (zie ook Joyce & Showers, 1988).

Ten slotte lijkt het van belang om nascholers beter voor te bereiden op het scholen van volwassenen. Zij dienen meer kennis en inzicht te hebben in de didactiek van de nascholing. Ook dit aspect komt de effectiviteit van nascholing ten goede.

In een latere publikatie willen we de gegevens presenteren over de relatie tussen nascholingscursussen die in hoge mate voldoen aan de Delphi-kenmerken en het resultaat en de doorwerking van nascholing.

Noot

1. 2.1 verwijst naar Figuur 2, Delphi-uitspraak 1. Dezelfde manier van verwijzen wordt gebruikt bij de volgende Delphi-uitspraken.

Literatuur

- ARBO, *Nieuw, concreet en zichtbaar: Advies over de innovatie in het basisonderwijs na 1985*. Zeist: Onderwijscentrum, 1984.
- Fenstermacher, G.D. & D.C. Berliner, Determining the value of staff development. *Elementary School Journal*, 1985, 85, 281-314
- Gall, M.D. & R.S. Renchler, *Effective staff development for teachers: A research based model*. Eugene, Oregon: 1985 (ERIC Document Reproduction Service no. Ed 256009).
- Goodlad, J.I., The school as workplace. In: G.A. Griffin (Ed.), *Staff development*. (Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 36-61). Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- Joyce, B. & B. Showers, *Student achievement through staff development*. New York & London: Longman, 1988.
- Joslin, B.A., *Inservice teacher education: A meta-analysis of the research*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1980.
- Lawrence, G. & D. Harrison, Policy implications of the research on the professional development of

- education personnel: An analysis of fifty-nine studies. In: C. E. Feistritz (Ed.), *1981 Report on Educational Personnel Development* (pp. 145-168). Washington, D.C.: Feistritz Publications, 1980.
- Lem, P., S. Veenman, F. Nijssen & E. Roelofs, *Omgaan met combinatieklassen. Verslag van een teamgerichte nascholing* (Eindrapport SVO-project 6603). Den Haag: SVO Selecta-reeks, 1988.
- Linstone, H. A. & M. Turoff (Eds.), *The Delphi method: Techniques and applications*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Concept-beleidsnotitie. Nascholing in het primair en het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: 1988.
- Nederlands Genootschap van Leraren (NGL), *Nota nascholing en betaald educatief verlov*. Dordrecht: 1984.
- Nijssen, A. & W. Voogt, Structurele samenwerking tussen begeleidingsdiensten en PABO's. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 1985, 3, 100-108.
- Showers, B., B. Joyce & B. Bennet, Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 1987, 45 (3), 77-87.
- Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, *Probleemverkenning Opleiding Onderwijsgevend*. Groningen: RION-ITS/ISO-SVO, 1985.
- Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, Conceptualizing training methods in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 1987, 11 (5), 519-541.
- Tulder, M. van, S. Veenman & J. Sieben, Features of effective inservice activities: Results of a Delphi-study. *Educational Studies*, 1988, 14 (1), 209-223.
- Tulder, M. van, S. Veenman & E. Roelofs, *Nascholing leraren basisonderwijs: Vormgeving en resultaat* (eindrapport SVO-project 5390). Den Haag: SVO Selecta-reeks, 1989.
- Veenman, S., J. Sieben & M. van Tulder, *Nascholing leraren basisonderwijs! een Delphi-onderzoek over vormgevingskenmerken*. In: N. A. J. Lagerwey & Th. Wubbels (Red.), *Onderwijsverbetering als opdracht*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Wade, R. K., What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 1984, 42 (4), 48-54.

Curricula vitae

M. van Tulder (1957) studeerde andragogiek aan de K.U. Nijmegen. Zij was van 1984 tot 1989 als onderzoeker werkzaam bij de Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de K.U. Nijmegen als dagelijkse projectleider van het SVO-project 'Nascholing Leraren Basisonderwijs'. Momenteel is zij werkzaam als directeur van de Volksuniversiteit Venlo e.o.

S. Veenman (1942) is universitair hoofddocent bij de Facultaire Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen. In februari 1975 promoveerde hij op het proefschrift 'Training op basis van interactieanalyse'. Zijn publicaties liggen op het terrein van goed en succesvol onderwijzen, schoolverbetering, opleiding en nascholing van leraren.

E. Roelofs (1961) studeerde onderwijskunde aan de K.U. Nijmegen. Werkt sinds 1987 als onderzoeker binnen de Vakgroep Onderwijskunde K.U. Nijmegen aan het diepteproject 'Voortgezet technisch en begrijpend/studerend lezen' en aan de SVO-projecten 'Nascholing Leraren basisonderwijs' en 'Omgaan met combinatieklassen'. Is momenteel de dagelijkse projectleider van het SVO-project 'Omgaan met combinatieklassen (vervolgstudie)'.

Adres: Facultaire Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

Manuscript aanvaard 20-3-'89

Summary

M. van Tulder, S. Veenman & E. Roelofs. 'Features of effective inservice training'. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 490-504.

This study examines factors that influence effective inservice practices. In phase one of the study a modified Delphi-technique was used to identify salient features of effective inservice programs with respect to their importance for educational changes. Based on the results of the Delphi-procedure questionnaires and interview schemes were developed for the second phase of the study: a survey. Data on characteristics of inservice programs were gathered from trainees, inservice teacher educators, school administrators and school advisers. Results suggest that the designers of inservice education activities have taken the characteristics of effective inservice education into account to a reasonable extent. The effects of inservice education activities in daily school practice are not very impressive.

Lijst met vormgevingskenmerken van nascholing

Programmering en voorbereiding van de cursus

1. PABO's dienen, in onderling overleg en samenspraak met OBD's, afspraken te maken over welke nascholingscursussen worden uitgevoerd, zodat het aanbod zoveel mogelijk is afgestemd op de behoeften in de regio.
2. Bij de behoeftebepaling aan nascholing dienen de PABO's zich mede (maar niet uitsluitend) te laten leiden door de activiteiten- of ontwikkelingsplannen van de scholen.
3. Het nascholingsaanbod van de PABO en het verzorgingsaanbod van de onderwijsbegeleidingsdienst dienen in de betrokken regio gecoördineerd te worden aangeboden.
4. PABO, onderwijsbegeleidingsdienst en school dienen bij het voorbereiden van een schoolgerichte nascholingscursus met elkaar in overleg te treden over doelen, inhoud, werkvormen en de invoering in de schoolpraktijk.
5. Het schoolteam dient in onderling overleg op grond van het opgestelde activiteiten- of ontwikkelingsplan te bepalen welke leraar of leraren aan een bepaalde nascholingscursus deelneemt/deelnemen.
6. De nascholingscursussen dienen niet alleen gebaseerd te zijn op een inventarisatie van nascholingsbehoeften van scholen, maar ook op een deskundig aanbod van de PABO (inclusief OBD) dat inspeelt op vernieuwingen in het onderwijs.

Opzet en uitvoering van de cursus

7. Opzet en uitvoering van schoolgerichte nascholing, inclusief de 'nazorg', dienen te geschieden in onderlinge samenwerking tussen PABO('s) en onderwijsbegeleidingsdiensten.
8. Nascholing dient uiteindelijk te resulteren in concrete veranderingen in de praktijk van alledag.
9. Schoolgerichte nascholing dient bij voorkeur de nadruk te leggen op vaardigheidsdoelen. Kennis- en inzichtdoelen en doelen met betrekking tot houdingen/attitudes dienen hierbij niet verwaarloosd te worden, maar zij zijn steeds gerelateerd aan de vaardigheidsdoelen.
10. Voor schoolgerichte nascholing is een intakegesprek tussen nascholingsteam (inclusief OBD) en het schoolteam gewenst om wederzijds een beeld van elkaar te krijgen voor het vaststellen van de beginsituatie en om tot afspraken te komen over cursusdoel en -opzet.
11. Nascholing dient aan te sluiten bij de praktijkproblemen van leraren en de wijze waarop de

leraren in de school-als-organisatie functioneren.

12. De individuele cursist én/of het team dienen vóórdat aan de nascholing wordt begonnen een duidelijk beeld te hebben van wat zij met de nascholing willen bereiken.
13. Nascholing is een vorm van volwassenen-educatie. In de didactische benadering van de cursisten dient hiermee rekening gehouden te worden.
14. Voor een nascholingscursus is een werkplan waarin de nascholers verantwoording afleggen over de gekozen doelen, leerinhouden, werkwijzen en te verwachten effecten van essentieel belang.
15. Het ondersteunen van cursisten door medecursisten, waarbij de cursisten elkaar onder andere observeren en feedback geven, leidt bij nascholingscursussen die gericht zijn op het aanleren van vaardigheden, tot een grotere kans op toepassing van het geleerde.
16. Nascholing gericht op het aanleren of verbeteren van vaardigheden, dient uit de volgende componenten te bestaan: het duidelijk maken van het belang van de vaardigheden, het aanbieden van informatie over de te leren vaardigheden, het demonstreren van de te leren vaardigheden, praktijkoefening, terugkoppeling en ondersteuning in de klas.
17. Nascholingscursussen gericht op vaardigheden zijn het meest effectief in de vorm van practica (oefensituaties waarin het praktisch bezig zijn vooropstaat).
18. Het aantal deelnemers per cursusgroep, nu vastgesteld op gemiddeld 20, dient afhankelijk gesteld te worden van het doel en de vorm van de cursus.
19. Elke nascholingscursus dient een vorm van formatieve of procesevaluatie te bevatten: het verzamelen van gegevens over de wijze waarop de cursus werd uitgevoerd, welke aspecten als positief of negatief werden ervaren. Dit kan ertoe leiden, dat de cursus op grond van deze informatie kan worden verbeterd (zie ook de volgende uitspraak).
20. Elke nascholingscursus dient follow-up evaluatie te bevatten: na verloop van tijd dient nagegaan te worden of en in welke mate het geleerde in de praktijk wordt toegepast (summatieve of produkt/effect-evaluatie).

Implementatie-kans

21. Wil nascholing gericht op de school als geheel succesvol zijn, dan moeten de schoolleiders zelf ook aan de nascholing deelnemen.

22. Deelnemers aan nascholingscursussen dienen zich gesteund te weten door het bevoegd gezag.
23. In het activiteiten- of ontwikkelingsplan van een school dient vastgelegd te worden welke nascholing zal worden gevolgd en welke bijdrage deze nascholing kan hebben voor het onderwijs op school.
24. Nascholing dient zoveel mogelijk schoolgericht te zijn (dat wil zeggen op team-als-geheel of op leraren-uit-een-team).
25. Schoolgerichte nascholing waarin het gebruik van concreet, te implementeren materiaal centraal staat bevordert de invoering van een vernieuwing.
26. Duidelijk gestructureerde cursussen, waarin met name de relatie theorie-praktijk wordt benadrukt, hebben een grotere kans op toepassing van het geleerde in de praktijk.
27. Voor de doorwerking van het geleerde in de schoolpraktijk is het beter dat bij individugerichte nascholingscursussen meer dan één leraar van dezelfde school aan de cursus deelneemt.
29. Nascholing dient zoveel mogelijk gerealiseerd te worden binnen de 38-urige weektaak.
30. De overheid dient voor de schoolgerichte nascholing de opleidingen en de onderwijsbegeleidingsdiensten via facilitering mogelijkheden te geven voor: onderling overleg, intake-gesprekken, praktische ondersteuning van de cursisten (indien nodig) en evaluatie.

De nascholer

31. Voor een succesvolle nascholing is een concrete, gerichte voorscholing c.q. voorbereiding van de nascholers van groot belang.
32. In de voorscholing van nascholers dient niet alleen tijd ingeruimd te worden voor vakinhoudelijke voorbereiding maar ook voor de didactiek van het nascholen (bijvoorbeeld voor het leren werken met groepen volwassenen, leerstijlen van volwassenen).
33. De nascholer dient een grondig inzicht te hebben in de praktijk van het basisonderwijs.
34. De nascholer dient model te staan voor goed onderwijzen.

Randvoorwaarden

28. Gunstige condities (bijv. plaats en tijdstippen) zijn mede bepalend voor het welslagen van een nascholingscursus.

Knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs van de PABO

H. W. A. M. COONEN

*Katholiek Pedagogisch Centrum,
's-Hertogenbosch*

Samenvatting

De kwaliteit van de opleiding van leraren voor het basisonderwijs is de laatste tijd hevig onder kritiek gesteld. Deze kritiek komt mede voort uit onderzoeksbevindingen, waarin twijfels worden opgetekend over de toereikendheid van het kennisniveau van aankomende leraren. Voorts houdt de kritiek mede verband met de afwijkende maatregelen die ten behoeve van de PABO's werden getroffen in het kader van de HBO-operatie "Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie" (STC).

In onderhavig artikel wordt vanuit een zestal invalshoeken getracht een beeld te schetsen van de context waarin deze kritiek moet worden gesitueerd. Een nadere beschouwing hiervan leert, dat de achtergrond van de kritiek vrij indringend en complex is. De opvatting wordt vertolkt, dat voor een substantiële kwaliteitsverbetering van de opleiding een krachtdadige, consistente en langdurige investering dringend geboden is.

1 *Inleiding*

In dit artikel wordt getracht op hoofdlijnen een analyse te presenteren van enkele actuele knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs van de PABO. Voor een meer gedetailleerde literatuurbeschrijving en specifieke empirische gegevens wordt verwezen naar Coonen (1987a). Ook door anderen is op tal van knelpunten gewezen, die in dit artikel worden besproken (Kieviet, 1980; Coonen & Veenman, 1983; Tillema & Veenman, 1985).

De actuele knelpunten in het opleidings- en nascholingsonderwijs zullen vanuit een zestal invalshoeken worden beschreven. Bij de beschrijving van de knelpunten zal vooral worden getracht feitelijke constatering te doen. Een analyse op het niveau van oorzaken en gevolgen zal slechts plaatsvinden, wanneer ter zake empirische gegevens voorhanden zijn.

De knelpunten worden geordend en beschreven vanuit

1. een maatschappelijke invalshoek,
2. een beleidsmatige invalshoek,
3. een programmatische invalshoek,
4. een opleidings- en nascholingsdidactische invalshoek,
5. een institutioneel-relatieve invalshoek, en
6. een veranderkundige invalshoek.

Binnen de genoemde invalshoeken worden de knelpunten ter zake het opleidingsonderwijs en de knelpunten terzake het nascholingsonderwijs waar mogelijk apart onder de aandacht gebracht.

Het artikel wordt afgesloten met een oproep de aanpak van de beschreven knelpunten met kracht ter hand te nemen.

2 *Knelpunten gezien vanuit een maatschappelijke invalshoek*

Vastgesteld kan worden, dat de wetenschappelijke, de onderwijspolitieke en de praktische inzichten en opvattingen over de vraag naar de meest adequate inrichting en ontwikkeling van het onderwijs meer dan voorheen deel uitmaken van een proces van maatschappelijke opinievorming. Deze toenemende maatschappelijke betrokkenheid bij het onderwijs kan worden toegejuicht. Het onderwijs is immers een maatschappelijke voorziening, die een belangrijke rol vervult in de individuele ont-plooiingsmogelijkheden van de deelnemers afzonderlijk en de meer collectieve ont-plooi-

ingsmogelijkheden van de samenleving als geheel. Terecht wordt van het onderwijs gevraagd op beide terreinen een aanwijsbare positieve bijdrage te leveren.

De maatschappelijke betrokkenheid bij het onderwijs kan evenwel niet worden losgemaakt van de vigerende knelpunten in andere sectoren van de samenleving. Hierbij dient vooral gewezen te worden op de onder druk verkerende (onderwijs)begroting, de economische herstructureringen en veranderingen die in het arbeidsbestel plaatsvinden en de mede hiermee verband houdende veranderingen die op het niveau van sturing en regelgeving van de zijde van de overheid worden uitgedragen.

In de discussie over de kwaliteit en de toekomst van het onderwijs is (nog) te vaak sprake van een diskwalificerende toonzetting. Onder de aandacht gebrachte knelpunten en toekomstvragen worden in te beperkte mate gerelateerd aan de vrij complexe context van een in transitie verkerend onderwijssysteem en te frequent van een negatief-kwalificerende lading voorzien, die met name contra-productief uitpakt naar de leraren die in het onderwijs werkzaam zijn. Indien deze waarneming correct is, is hiermee mogelijk een gedeelte van de verklaring voorhanden voor het gegeven, dat het leraarsberoep aan maatschappelijke status heeft ingeboet en dientengevolge ook de aantrekkingskracht voor het beroep is vermindert.

Gezien vanuit een maatschappelijke invalshoek kan worden gesteld, dat het opleidingsonderwijs van de PABO mede onderhevig is aan een publiek proces van maatschappelijke opinievorming. Hierbij kan worden geconstateerd, dat dit schooltype in het recente verleden zwaar te lijden heeft gehad (en deels nog lijdt) onder een negatief-kwalificerende beeldvorming, waarbij de knelpunten van dit schooltype vaak werden ontdaan van de institutionele en maatschappelijke context waarin deze liggen ingebed. Op deze wijze dreigen vooralsnog niet (altijd) generaliseerbare impressies een beeld te vestigen van een aankomende generatie leerkrachten die niet tegen haar taak is opgewassen. De PABO dreigt mede hierdoor een aangetast maatschappelijk imago te verwerven. De noodzakelijke motivatie om de oplossing van de gesignaleerde knelpunten met visie en daadkracht ter hand te nemen, wordt echter met een aangetast imago niet bevorderd.

Zoals in het verdere verloop van dit artikel zal blijken, zijn we geenszins de opvatting toegedaan dat het opleidingsonderwijs op de PABO geen indringende verbeteringen zou behoeven. Aanwijzingen over de noodzaak daartoe zijn talrijk (vgl. Coonen, 1987a). We hechten er echter aan te beklemtonen, dat deze verbeteringen door de instellingen vooral zullen worden nagestreefd, indien de aanwezige knelpunten van de opleiding genuanceerd worden aan de maatschappelijke context en de institutionele mogelijkheden, en worden begeleid door een inspirerende en kwalificatieversterkende omgeving.

Het aangetaste imago van de opleidingsinstellingen is niet alleen van invloed op de beschikbare motivatie de knelpunten in het opleidingsonderwijs op te heffen, maar werkt ook door in de wijze waarop de nascholings-taak van de instellingen kwalitatief wordt versterkt. Niet verwacht mag immers worden, dat leraren basisonderwijs, die (eveneens) gebukt gaan onder een maatschappelijk statusverlies, en opleidingsinstellingen, die te kampen hebben met een aangetast imago, hierin de meest vruchtbare voedingsbodem aantreffen om gezamenlijk de praktische onderwijsvraagstukken aan te pakken. Zowel leraren als ook nascholers zullen hiertoe eerder geïnspireerd raken, indien de maatschappelijke status en waardering van hun werk wordt hersteld en men in de context van de werksituatie de mogelijkheden aantreft de problemen daadwerkelijk tot een oplossing te brengen.

3 *Knelpunten gezien vanuit een beleidsmatige invalshoek*

De meeste PABO's hebben de afgelopen jaren te maken gehad met ingrijpende fusieprocessen. Aan de invoering van de PABO-wet in 1984 ging een ingrijpend fusieproces vooraf. 90 Pedagogische Academies en 45 Opleidingscholen voor Kleuterleidsters zagen zich geplaatst voor een fusie-operatie, waarbij het aantal instellingen werd teruggebracht tot ruim 60 geïntegreerde opleidingen voor onderwijs aan leerlingen van 4-12 jaar. Hoewel de complexiteit van deze fusieprocessen in de diverse locaties verschilde, kan worden gesteld, dat de organisatorische, programmatiese en sociaal-psychologische problemen die in dit kader om een oplossing vroegen een uit-

zonderlijk zware belasting hebben gelegd op de instellingen (vgl. Van Kroonenburg, Corten, Van Kessel & van Kuyk, 1986). Deze belasting kwam met name tot uitdrukking in het adequaat doen verlopen van het fusieproces. Slechts in beperkte mate kon energie worden vrijgemaakt om het opleidingsonderwijs indringend te vernieuwen. Integreren, fuseren én vernieuwen bleek een te hoog gegrepen opgave. Ondanks het feit dat in het Sociaal Plan voor de PABO's was voorzien in extra inzetbare personele ruimte, is de hieraan geassocieerde verwachting van een vernieuwde opleiding niet geheel bewaarheid. We komen op dit aspect nog terug.

Nadat de fusies tussen Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters en Pedagogische Academies tot PABO hun beslag hadden gekregen, werden de opleidingen in 1986 opnieuw geconfronteerd met een grootschalige herstructureringsoperatie in het hoger beroepsonderwijs. De STC-operatie (Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie) en de daarin voor zelfstandige PABO's vastgestelde omvang van minimaal 250 studenten (in tegenstelling tot de 600 voor andere HBO-scholen) bracht voor veel, inmiddels qua studentenpopulatie geminimaliseerde instellingen (mede het gevolg van een sterk bij de prognoses achtergebleven studenteninstroom) de opdracht mee aansluiting te zoeken bij grotere clusters van samengevoegde, veelal multi-sectorale HBO-instellingen. De PABO's, die hiertoe moesten besluiten, zagen zich gesteld voor de opgave een gepaste positie te verwerven in een relatief complexe hogeschoolstructuur. Het verwerven van deze positie was (en is) voor veel instellingen, gelet op de interne krachtsverhoudingen binnen de hogeschool, niet eenvoudig. De voor een zelfstandige positie opererende PABO's gingen vaak gebukt onder het onzekere gesternte, of de minimale toereikendheid van de studentenaantallen kon worden gehandhaafd. Tal van in deze positie verkerende opleidingen zijn ter zekerstelling van deze toereikendheid in al dan niet gefuseerde vorm (o.a. via de lesplaatsenformule) samenwerkingsverbanden met andere PABO's aangegaan. Dit proces duurt tot op heden voort, en heeft het aantal instellingen verder gereduceerd tot ruim 40.

Vastgesteld kan worden, dat de opleidingsinstellingen voor leraren basisonderwijs vanaf 1980 te maken hebben (gehad) met fusiepro-

cessen. De beleidsmatige behoefte aan schaalvergroting in het hoger beroepsonderwijs is in deze sector van het onderwijs sterk gevoeld. De institutionele overleving domineerde. Onder invloed van (psychologische) factoren als bedreiging, onzekerheid en spanning moest gestalte worden gegeven aan herprogrammering, reorganisatie en innovatie. Eenvoudig is deze opgave niet gebleken.

De in het voorafgaande geschetste ontwikkelingen gingen tevens gepaard met elkaar snel opvolgende veranderingen in het wetgevende regime voor de PABO's. De bestaande wetgeving werd in 1984 vervangen door de PABO-wet. Deze wet werd in 1986 vervallen verklaard. Daarvoor in de plaats kwam de HBO-wet, waaronder ook de PABO's ressorteerden. In het inmiddels voorliggende concept-ontwerp Wet hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) wordt voor het begin van de jaren negentig wederom een nieuw wetgevend regime (ook voor de PABO's) aangekondigd. Docenten die tien jaar of langer aan de opleiding verbonden zijn, hebben op deze wijze in relatief korte tijd onder vier verschillende wetgevende kaders het opleidingsonderwijs moeten programmeren. De wissel, die in dit opzicht op de instellingen is getrokken, mag bijzonder groot worden genoemd.

De PABO's zijn in een vrij kort tijdsbestek niet alleen geconfronteerd met meerdere ingrijpende fusies en meerdere wetgevende regimes, maar vanaf het begin van de jaren tachtig ook met een aanmerkelijk versterkte opdracht in het kader van de nascholing van leraren basisonderwijs. Vóór de invoering van de Wet op het basisonderwijs (1985) werd van de opleidingen gevraagd de applicatiecursussen voor onbevoegde leerkrachten te verzorgen, alsmede de Integratie-voorbereidende bijscholing (IVB), later omgedoopt tot Nascholing invoering basisonderwijs (NIB). Ten behoeve van de verdere innovatie van het basisonderwijs kregen de opleidingen na 1985 tot taak de grootschalige nascholing te verzorgen in het kader van het door de overheid geïnitieerde zorgverbredingsbeleid (in eerste instantie geconcentreerd op het lees/taalonderwijs en gevolgd door het nu in voorbereiding genomen speerpunt op het gebied van het rekenonderwijs).

Het verzorgen van voornoemde nascholing moet worden gesitueerd in de context van de

beschreven fusies en herstructureringsoperaties, alsmede in de context van de verschillende wettelijke regimes. Het succesvol uitvoering geven aan de nascholingstaak is voor de opleidingen niet onproblematisch gebleken. Men werd onder meer geconfronteerd met de noodzaak een adequate nascholingsdidactiek te ontwikkelen (vgl. Coonen, 1987b). Voorts kreeg men te maken met leraren basisonderwijs, die (ondanks het feit dat de op genoemde speerpunten gerichte nascholing in principe onder werktijd kon worden gevolgd) niet vertrouwd waren met (teamgerichte) nascholingsinitiatieven waarvan de inhoud op hoofdlijnen door de overheid werd voorgeschreven. Niet zelden werden nascholingsdocenten geconfronteerd met cursusdeelnemers, die zich eerder uit pragmatische overwegingen (collegiale solidariteit en faciliteiten) tot deelname groepen voelden, dan uit overwegingen die voortkwamen uit de inhoud van het cursusaanbod of uit overwegingen van gewenste professionele groei. Voor docenten die nascholingsdidactisch nog niet optimaal functioneerden, vormden de geschetste verschillen in de motivatie van de deelnemers een extra complicerende factor. Het desalniettemin nastreven van een zo professioneel mogelijke aanbieding van de nascholing werd voorts zwaar op de proef gesteld door negatieve publiciteit over de kwaliteit van het nascholingsonderwijs. Verwacht mag worden dat recentelijk aangekondigde maatregelen, waarbij de overheid de beschikbare middelen voor nascholing voornemens is te verleggen van de aanbodkant (de PABO's) naar de vraagkant (de scholen), een extra druk leggen op de kwaliteit van de nascholing en de met deze taak belaste nascholingsdocenten.

Reeds eerder in deze paragraaf hebben we gewezen op de sociale planvoorzieningen, die de fusie- en herstructureringsoperaties begeleiden. Zonder meer kan worden gesteld, dat het overeengekomen Sociaal Plan PABO alom waardering heeft ondervonden. Ook de inpassing van dit Sociaal Plan PABO in het Sociale Beleidskader (SBK) van het hoger beroepsonderwijs als geheel is positief ontvangen. Deze planvoorzieningen voorzagen voor de periode tussen 1984 en 1990 in de werkgelegenheid en omscholingsmogelijkheden voor de vele boventallige PABO-docenten. Van de zijde van de overheid is – overigens met gepaste reserve – regelmatig enige twijfel geventi-

leerd over de besteding van deze extra personele middelen. Hoewel feitelijke gegevens hierover ontbreken, kan worden gesteld, dat aan de genoemde voorzieningen naast positieve effecten (met name werkgelegenheids-garanties) ook negatieve effecten verbonden waren. Deze negatieve effecten moeten vooral worden gesitueerd in de context van de instellingen en de positie van de boventallige docenten. Op instellingsniveau is vanaf 1984 de beschikbare extra formatie aangewend voor de vele extra taken die in het kader van fusie, reorganisatie, herprogrammering, deskundigheidsbevordering en nascholing moesten worden uitgevoerd. Hiertoe werden veelal maatregelen voorbereid, waarin alle beschikbare docenten een plaats hadden. Met de inpassing van het Sociaal Plan PABO in het Sociale Beleidskader van het hoger beroepsonderwijs als geheel kon vanwege de in dat laatstgenoemde plan voorziene omscholingsregelingen echter niet langer op een volledig uitvoerende betrokkenheid van de boventallige docenten worden gerekend.

In veel gevallen leidde dit ertoe, dat ontwikkelde programma's en organisatorische inrichtingskeuzen moesten worden herzien vanwege de geringere beschikbaarheid van docenten. Dit noopte tot vaak overhaaste aanpassingen, die bovendien op de schouders terecht kwamen van veelal oudere docenten die rechtspositioneel gezien vanaf 1990 konden rekenen op een vaste plaats in de formatie van de instelling. Wanneer we de positie van de boventallige docenten nader bezien, met name in de periode vóór de inwerkingtreding van het Sociale Beleidskader, dient niet op voorhand te worden ontkend, dat de psychologische invloed van een op termijn verspeelde functie en positie heeft doorgewerkt in de motivatie van deze docenten zich volledig in te zetten voor de verdere kwalitatieve verbetering van de opleiding. Het onzekere persoonlijke lot van vele boventalligen kan als factor in dit verband niet worden miskend, ondanks de aanwezige werkgelegenheidsgarantie voor een relatief korte periode. Het is denkbaar, dat hierin een mogelijke verklaring kan worden gevonden voor de reserves die over de besteding van de sociale planvoorzieningen zijn geuit. Tijdelijke materiële zekerheden lijken te hebben geïnterfereerd met psychologische onzekerheden.

4 *Knelpunten gezien vanuit een programmatische invalshoek*

Ondanks de relatief grote vrijheid die opleidingsinstellingen genieten waar het de inhoudelijke programmering van het opleidingsonderwijs betreft, kan worden vastgesteld, dat hieromtrent nog talrijke knelpunten een nadere gedachtenvorming vragen.

Vrij vaak wordt in dit verband het instapniveau van de studenten als een knelpunt genoemd. Het HAVO blijkt niet optimaal te functioneren als vooropleiding voor de PABO. Mede vanwege de vakinhoudelijke beperkingen in de vooropleiding van studenten ontstaan er kennisinhoudelijke hiaten in relatie tot het brede vakinhoudelijke programma van de opleiding. Programmatisch heeft dit tot gevolg, dat tijdens de opleiding (veelal in de propedeutische fase) deze vakinhoudelijke tekorten moeten worden aangevuld. In feite betekent dit, dat de beschikbare opleidingstijd voor een deel moet worden aangewend om de vereiste programmatische aansluiting tussen HAVO en PABO te realiseren.

Een hiermee samenhangend knelpunt houdt verband met de intellectuele bekwaamheden en aspiraties van de aankomende PABO-studenten. Binnen de opleidingen bestaat veelal de opvatting, dat studenten die voor de PABO kiezen niet kunnen worden gerecruteerd uit de populatie van HAVO-studenten die gekenmerkt worden door relatief hoge studieprestaties in met name ook de meer exacte vakken (vgl. Coonen, 1987a). Dit heeft tot gevolg, dat het niveau van het opleidingsonderwijs in feite moet worden aangepast aan de intellectuele kenmerken van de studenten. Voor dit knelpunt kunnen door middel van de instroomsselectie geen substantiële oplossingen worden verkregen, gelet op de kwantitatief geringe instroom en de met selectie verbonden effecten op de werkgelegenheid van de docenten en de voor bekostiging vereiste instituuetsgrootte.

Problematisch aan de programmatische inrichting van het opleidingsonderwijs is eveneens het vrij omvangrijke vakkenpakket dat in de opleiding moet worden aangeboden. Alhoewel ook hier de opleidingen een grotere mate van keuzevrijheid genieten in het kader van de wetgeving hoger beroepsonderwijs kan toch worden gesteld, dat programmatische tradities niet tot een reductie van het oplei-

dingsaanbod leiden. Het aantal vakken dat in de opleiding wordt aangeboden, overstijgt vaak de 20. Met deze vakken moet niet alleen een breder werkveld worden bestreken (4-12 jarigen), maar de uitvoering ervan moet ook nog gestalte worden gegeven in een, vanwege de vigerende bekostigingssystematiek, beperkter en extensiever programmeringsvolume.

Voornoemde problematiek ontstaat voor een belangrijk deel door de beleidsmatig-politieke keuze leraren voor het basisonderwijs op te leiden, die breed inzetbaar zijn. Deze brede inzetbaarheid impliceert, dat PABO-abituariënten in feite geacht worden onderwijs te verzorgen over de volle breedte van het curriculum van het basisonderwijs. Niet zelden wordt geopperd, dat deze doelstelling te hoog gegrepen is. De problematiek van de brede inzetbaarheid is op dit moment met name actueel binnen de discussie over de professionele competentie van PABO-abituariënten met betrekking tot het onderwijs aan kinderen in de kleuterleeftijd (i.c. het jonge kind). In toenemende mate wordt van de zijde van deskundigen uit het voormalige kleuteronderwijs publiekelijk uiting gegeven aan de verontrusting die hieromtrent bestaat. Deze verontrusting houdt niet alleen verband met de vermeende dreiging van intellectuelisering van het kleuteronderwijs, maar komt ook voort uit de als gering ervaren programmatische ruimte om binnen het opleidingsonderwijs hieraan in toereikende mate aandacht te schenken. Daarbij komt nog, dat er zorgen bestaan over de bij de PABO-docenten aanwezige kennis en ervaring, om op een verantwoorde wijze (de didactiek van) het kleuteronderwijs in het opleidingsprogramma te verankeren. Onderhavig knelpunt is, zoals gezegd, een uiterst actueel vraagstuk in de programmering van de opleiding. Sommigen bepleiten derhalve een duidelijke specialisatie in de opleiding naar leeftijdsgroepen (Veenman, 1978). Anderen zijn deze opvatting niet toegedaan en bepleiten bijvoorbeeld een opleidingsmodel, waarbij specialisatie kan plaatsvinden tijdens de beroepsuitoefening (Coonen & Franssen, 1979). Een structurele specialisatie naar leeftijdsgroepen, met daaraan verbonden civiele effecten, wordt door de overheid afgewezen.

Als knelpunt binnen het programmatische kader van de opleiding kan ook de vraag niet

onvermeld blijven, in hoeverre de opleiding een adequate toerusting biedt om te kunnen functioneren in de nieuwe basisschool. Hierbij speelt niet alleen het probleem van de betrokkenheid van het werkveld bij de programmering van het opleidingsonderwijs (structurele mede-programmering is veelal niet voorzien), maar ook de relatieve verscheidenheid die in het werkveld kan worden waargenomen. Deze verscheidenheid stelt opleidingen voor programmeringsproblemen, zeker in die gevallen, waarin een functionele samenhang wordt nagestreefd tussen theorie en praktijk op het institutionele niveau van opleiding en basisschool.

Vanuit een programmatische optiek gezien, heeft de opleiding tot taak studenten op te leiden, die beschikken over een toereikend niveau van startbekwaamheid om in het basisonderwijs te kunnen functioneren. Het begrip 'startbekwaamheid' is evenwel conceptueel-inhoudelijk niet onproblematisch, omdat de institutioneel-programmatische inrichtingsvrijheid niet tot een min of meer collectief bepaalde normstelling van deze startbekwaamheid leidt. Hier kan nog aan worden toegevoegd, dat het ontbreken van andere – gedurende de beroepsloopbaan – te bereiken bekwaamheidsniveaus niet bijdraagt tot een heldere conceptuele normstelling van hetgeen met startbekwaamheid feitelijk wordt verondersteld. Hoewel de vigerende richtlijnen voor eindtermen van het opleidingsonderwijs in deze enige sturing en afbakening zouden kunnen bewerkstelligen, moet worden erkend, dat de formulering van de vigerende richtlijnen voor eindtermen dermate veelomvattend en abstract zijn, dat ze voor dit doel naar alle waarschijnlijkheid niet adequaat kunnen worden aangewend. Dit wordt ook door de ARBO (1988) erkend.

Tal van in deze paragraaf genoemde knelpunten staan in relatie tot de problematiek van de programmatische kwaliteitsbewaking van het opleidingsonderwijs. Deze kwaliteitsbewaking heeft een normatief-inhoudelijk en een instrumenteel-strategische kant.

Normatief-inhoudelijk is de kwaliteitsbewaking van het opleidingsonderwijs niet zonder problemen, gelet op de geschetste knelpunten als de breedte van het opleidingsprogramma, de problematiek van de brede inzetbaarheid, de discussie over eventuele specialisaties en de functionaliteit van de vigerende richtlijnen voor eindtermen.

Instrumenteel-strategisch doen zich nog tal van problemen voor, waar het gaat om de vraag naar een adequate keuze van methodieken, procedures en instrumenten om tot een betrouwbare kwaliteitsbepaling van het opleidingsonderwijs te geraken. Opleidingen hebben hier veelal geen ervaring mee en bovendien is de cultuur binnen de instellingen niet overal tot volle rijpheid gekomen, waar het betreft het toegankelijk maken en publiek rapporteren over het gerealiseerde kwaliteitsniveau.

Het nascholingsonderwijs dat door de opleidingsinstellingen wordt verzorgd, vertoont, gezien vanuit een programmatische invalshoek, eveneens knelpunten. De keuze van de overheid tot een speerpuntenbeleid op het gebied van de nascholing zorgverbreding heeft de vraag geactualiseerd, in hoeverre de programmatische inrichting van het nascholingsonderwijs, onder een collectief inhoudelijk paradigma, tot adequate implementatie-effecten leidt. Niet zelden wordt de kritiek vernomen, dat scholen meer op eigen gezag en gerelateerd aan eigen schoolspecifieke ontwikkelingsdoelstellingen, gesteund door een gerichte implementatiebevorderende begeleiding, invulling moeten kunnen geven aan het nascholingsonderwijs. De concept-beleidsnotitie "Nascholing in het primair en voortgezet onderwijs" (1989) getuigt van een erkenning van de zijde van de overheid van deze, in het onderwijsveld levende voorkeur.

Opgemerkt dient te worden, dat de beleidsvisie, waarin sprake is van een samenhang tussen opleidings- en nascholingsonderwijs, op dit moment onvoldoende concretisering heeft gevonden in met name een gestructureerde en systematische verankering van de nascholing in de loopbaanontwikkeling van de leraren. De nascholing vertoont een ad hoc structuur, waarin in ontoereikende mate wordt tegemoet gekomen aan de vereiste professionele investeringen in de verschillende stadia van de loopbaan van de leraar (vgl. Fessler, 1985). Onduidelijk is in dit verband op welke wijze de startbekwaamheid van de beginnende leraar verdere vervólmaking krijgt in relatie tot de professionele groei van de leraar als individu, het schoolteam als geheel en de context van de schoolontwikkeling. Dit 'onrijpe' beleidsmatige professionaliserings- en (school)ontwikkelingskader stelt nascholingsdocenten en basisschoolleraren voor

de moeilijke opgave de aanwezige nascholingsmogelijkheden in een duidelijk (beroeps)perspectief te plaatsen (vgl. ARBO, 1988).

Niet geheel zonder problemen is voorts de impliciet aan het nascholingsonderwijs verbonden eis 'maatwerk' voor de scholen te leveren. Dit 'maatwerk' is niet alleen vanuit een motivationeel oogpunt van de zijde van de deelnemers van belang, maar is een ondubbelzinnig vereiste om tot aanwijsbare implementatie-effecten te komen. Gesteld kan worden, dat opleidingsinstellingen dit aangaande niet beschikken over een toereikend randvoorwaardelijk programmerings- en uitvoeringskader, waarbinnen dit school- en deelnemersspecifiek maatwerk gerealiseerd kan worden. Dit heeft niet zelden tot gevolg, dat een programmatische invulling van het nascholingsonderwijs wordt gerealiseerd, die in mindere mate dan wenselijk wordt geoordeeld, tegemoet komt aan de specifieke verwachtingen van de deelnemers.

5 *Knelpunten gezien vanuit een (opleidings- en nascholings) didactische invalshoek*

Hoewel de opleidingen ook op het gebied van de didactische inrichting van het opleidingsonderwijs over grote vrijheden beschikken, kan worden waargenomen, dat ook hier nog tal van manifeste knelpunten aanwezig zijn.

Opleidingsdidactisch gezien trachten veel opleidingen zich te ontdoen van een traditioneel-schools opleidingsconcept, waarin (klassieke) kennisoverdracht als beroepsvormend beginsel sterk de overhand had. Steeds nadrukkelijker proberen opleidingen daarentegen uitvoering te geven aan een meer eigentijds opleidingsdidactisch concept, waarin niet alleen het verwerven van kennis, maar ook het verwerven van (geïntegreerde) praktische beroepsbekwaamheden en beroepshoudingen onder de aandacht worden geplaatst (vgl. Coonen & Franssen, 1981). In dit opleidingsdidactische concept wordt onder meer een sterke wissel getrokken op de samenwerking tussen de vakken, de integratie van theorie en praktijk (zowel intra-individueel als inter-institutioneel), de onderzoeks- en reflectiebekwaamheid van de student en het specifieke beroepsontwikkelingsperspectief van

elke aankomende leraar afzonderlijk. Deze opleidingsdidactische inrichtingsvoorkeuren zijn op veel instellingen aanwijsbaar. Probleematisch in de realisatie van dit streven is echter de als ontoereikend ervaren mogelijkheden om aan dit meer eigentijdse opleidingsdidactische concept uitvoering te geven. Het overvolle curriculum, de geringere bekostiging en het bredere opleidingsbereik zijn enkele variabelen, die aan de realisatie van dit opleidingsdidactische concept beperkingen opleggen. Het streven naar extensivering van het hoger beroeps onderwijs voegt hieraan nog een extra complicerende factor toe. Tal van opleidingsdocenten verbinden aan deze laatstgenoemde aspecten het standpunt, dat hun rol wordt teruggedrongen tot lesgever in traditionele zin. Meer tijdsintensieve opleidingsdidactische werkwijzen, zoals beroepsspecifieke trainingen, kunnen in deze context vrijwel niet tot ontwikkeling worden gebracht.

Voor een belangrijk deel doet deze problematiek zich ook gevoelen in de opleidingsdidactische vormgeving van de stage. Zonder enige twijfel wordt de stage in een opleiding voor leraren als uiterst relevant en noodzakelijk aangemerkt. Het voorzien in functionele stage-ervaringen vereist van de opleidingsinstellingen een inhoudelijk gestructureerd en gedifferentieerd stageprogramma. De ontwikkeling en uitvoering van dit stageprogramma veronderstelt een nauwe samenwerkingsrelatie met de stagegebiedende scholen en een professionele begeleiding van de student. Ook hier legt de vigerende bekostiging van de opleidingen beperkingen op. De bekostiging laat veelal niet toe, dat schoolspecifieke stageprogramma's tot ontwikkeling kunnen worden gebracht en dat studenten gedurende de stage op een adequate en verantwoorde wijze door de opleidingsinstelling kunnen worden begeleid. Ook van zijde van de stagegebiedende scholen is de realiseerbare investering in een professionele praktijkstage aan grenzen gebonden, gelet op de overvolle werkagenda van de leraren basisonderwijs en de ontbrekende facilitering van deze scholen als tegenprestatie voor de aan de opleiding bewezen diensten.

Zowel de opleidingsdidactische als de stage-didactische inrichting van het opleidingsonderwijs is slechts tot meer geavanceerde niveaus tot ontwikkeling te brengen, indien hiertoe zowel de ontwikkelings- als ook de uitvoeringsruimte voorhanden is. Manifest in

deze context is de waarneming van veel opleidingsinstellingen, dat ze hier, gegeven de beschikbare mogelijkheden, sterk worden overvraagd. Dit leidt veelal tot distantiegedrag onder docenten of het onwelwillend functioneren in een traditioneel opleidingsdidactisch concept, waarvan men de beperkingen uit eigen ervaring zeer goed kent.

Ook op het gebied van de didactiek van het nascholingsonderwijs hebben opleidingen met problemen te kampen. Het succes van nascholing houdt nauw verband met een klantgerichte en effect-sorterende didactische aanpak. Reeds eerder hebben we op dit principe van 'maatwerk' gewezen. Opgemerkt kan worden, dat bij de intensivering van de nascholingsstaak van de opleidingsinstellingen, vanwege de aanhoudende en relatief belastende uitvoeringstaak, onvoldoende aandacht is gegeven aan de noodzakelijke ontwikkeling van een professionele nascholingsdidactiek. Het ontbreken van toereikende investeringen op dit terrein moet mogelijk mede ten grondslag worden gelegd aan het niet onverdeeld positieve imago dat opleidingen als nascholingsinstellingen verworven hebben.

Theoretische inzichten op het gebied van de nascholing van leraren laten ondubbelzinnig zien, dat hier sprake is van een uiterst gecompliceerde didactische competentie van de zijde van de nascholingsdocent (vgl. Coonen, 1987b). Wanneer in de ontwikkeling van deze competentie onvoldoende kan worden geïnvesteerd, ligt de conclusie voor de hand, dat zowel aan de aanbod- als aan de vraagzijde gevoelens van professioneel onbehagen worden opgeroepen. Dit laatste is bij nascholers én leraren basisonderwijs merkbaar.

We brengen hier in herinnering, dat de nascholingsdidactiek mede wordt gecompliceerd in een context, waarin de overheid een collectief-inhoudelijke sturing tracht te bewerkstelligen, waarvan, zoals gezegd, sprake is bij het vigerende speerpuntenbeleid. Een nascholingsdidactiek die zijn oorsprong vindt aan de vraagzijde (de afnemers) kan daarentegen slechts succesvol worden gerealiseerd, indien hiertoe voldoende realiseringcondities aan de aanbodzijde voorhanden zijn. Het is van uiterst groot belang hiermee zorgvuldig rekening te houden, wanneer het programmeringsinitiatief van de nascholing bij de afnemers wordt gelegd.

6 *Knelpunten gezien vanuit een institutioneel-relatieve invalshoek*

Teneinde een kwalitatief goede uitvoering van de opleidings- en nascholingstaak te kunnen realiseren, zijn opleidingen aangewezen op functionele samenwerkingsrelaties met tal van instellingen. In deze samenwerkingsrelaties kan een drietal niveaus worden onderscheiden. Op de eerste plaats het niveau van het (afnemende) scholenveld van het basisonderwijs, op de tweede plaats het niveau van de algemene en specifieke verzorgingsinstellingen en op de derde plaats het niveau van de opleidingsinstellingen zelf. Voorzover op deze drie niveaus sprake is van knelpunten zullen deze worden aangeduid en toegelicht.

Opleidingen zijn zowel in de uitvoering van de opleidingstaak als in de uitvoering van de nascholingstaak aangewezen op functionele samenwerkingsrelaties met het basisonderwijs. In het eerste geval wordt de samenwerkingsrelatie primair gevoed door een behoefte van de opleidingsinstellingen (i.c. voorzien in stageplaatsen), terwijl in het tweede geval de samenwerkingsrelatie primair vanuit de belangen van de klant (i.c. de basisschool) worden ingekleurd. In beide gevallen kan slechts van een adequate samenwerking worden gesproken, indien zowel aan de communicatief-relatieve, als ook aan de procedureel-inhoudelijke kanten van de gewenste samenwerking op een toereikende en acceptabele wijze gestalte kan worden gegeven. Vastgesteld kan worden, dat zich met name op het gebied van de procedureel-inhoudelijke samenwerking op dit moment knelpunten aandienen. De samenwerking op dit niveau is onvoldoende gestroomlijnd en wordt te vaak gekenmerkt door ad hoc aandoende werkwijzen. De meeste opleidingen beschikken niet of in onvoldoende mate over procedureel-inhoudelijke instrumenten die door beide partijen (opleidingen én basisscholen) zijn overeengekomen, teneinde daarmee te waarborgen, dat de keuze voor de uitvoering van de opleidings- en nascholingstaak naar wens van alle betrokkenen wordt vastgesteld en gerealiseerd. Dat dit storingen tot gevolg kan hebben op de communicatief-relatieve kant van de samenwerking, ligt enigszins voor de hand.

Het feit, dat met name de procedureel-inhoudelijke kant van de samenwerking onvoldoende sterk ontwikkeld is, moet voor een

niet onbelangrijk deel worden toegeschreven aan de relatieve vrijblijvendheid, waarin deze institutionele samenwerking ligt ingebed. Hoewel de uitnodiging tot deze samenwerking wel in wettelijke regelgeving is voorzien, ontbreekt het echter aan concrete realiseringvoorwaarden op grond waarvan de beoogde samenwerking feitelijk gestalte kan krijgen. Het ontbreken van deze realiseringcondities doet zich zowel in de programmering van het opleidingsonderwijs, als ook in de programmering van het nascholingsonderwijs soms pijnlijk gevoelen.

Ook de situatie, waar het betreft de institutioneel-relatieve samenwerking van de opleidingsinstellingen met de algemene en specifieke verzorgingsinstellingen, bevat knelpunten die tot een meer functionele aanpak noodzakelijk zijn.

De relatie van de PABO met de algemene verzorgingsinstellingen manifesteert zich in het bijzonder naar de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) en de schoolbegeleidingsdiensten. PABO's zijn afnemers van de producten en diensten van de Landelijke Pedagogische Centra. Het betreft zowel producten en diensten op het gebied van de opleidingstaak, als ook op het gebied van de nascholingstaak. In de relatie tussen PABO's en Landelijke Pedagogische Centra is sprake van een in feite niet geformaliseerde samenwerkingsrelatie, bedoeld in de zin van een relatie, waarin de ontvanger van de producten en diensten procedureel en inhoudelijk invloed kan uitoefenen op de aard en de kwaliteit van de verstrekte dienstverlening. Veelal is de relatie gedefinieerd in meer informele of bestuurlijke vorm, op basis waarvan de verhouding tussen vraag en aanbod nader inhoud krijgt.

De relatie van de PABO's met de schoolbegeleidingsdiensten manifesteert zich vooral op het gebied van het nascholingsonderwijs. Gegeven de Nederlandse kenmerken van de eerstelijns onderwijsverzorging is het een vereiste, dat PABO's en schoolbegeleidingsdiensten zowel gezamenlijk, als in goed overleg met de basisscholen komen tot een adequate programmering, uitvoering en implementatiebegeleiding van het nascholingsonderwijs. Niet in alle gevallen wordt de samenwerking, zoals hier bedoeld, echter gerealiseerd. Dit wordt onder meer veroorzaakt door een vaak ontoereikende afstemming van taken van PABO's

en schoolbegeleidingsdiensten, alsmede door institutionele of aan de professionele taakuitwerking ontleende of vermeende verschillen. Ook hier kan worden gesteld, dat de instellingen – ook in wettelijke zin – tot samenwerking worden verplicht. In de praktijk kan deze verplichting echter zeer uiteenlopende – en niet altijd functionele – gedaanten aannemen. Het is in dit verband van belang te benadrukken, dat er geen aanwijzingen zijn die de opvatting zouden rechtvaardigen, dat voornoemde instellingen niet tot samenwerking bereid zouden zijn. Feitelijke gegevens spreken dit tegen. Eerder is er sprake van een niet tot volle rijpheid gekomen samenwerking, welke met name zijn oorsprong vindt in het gegeven, dat beide instellingen zich in een conjunctuur bevinden, waarin tal van bedreigingen en overlevingsproblemen moeten worden gepareerd. Instellingen die voor een dergelijke, vooral op de eigen positie gerichte, overlevingsstrategie genoodzaakt worden te kiezen, zijn in de regel te veel naar binnen gekeerd om tot functionele samenwerkingsrelaties met de omgeving over te kunnen gaan. We menen, dat de kwaliteit van de samenwerking tussen PABO's en schoolbegeleidingsdiensten op dit moment door voornoemde conjunctuurkenmerken sterk onder druk wordt gesteld.

Ook de relatie van de PABO's met de specifieke verzorgingsinstellingen is niet optimaal. De bijdragen van het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (SLO), het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) en het onder auspiciën van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) uitgevoerde onderwijsonderzoek (inclusief opleidings- en nascholingsonderzoek) aan de taakstellingen van de PABO's zijn zonder enige twijfel aanwezig, doch ook hier liggen de bijdragen niet ingebed in een nader geformaliseerde samenwerkingsrelatie met de opleidingsinstellingen. De bijdragen die van de zijde van voornoemde instellingen aan de PABO's worden geleverd, vormen bovendien slechts een beperkt deel van het dienstverlenende pakket van deze instellingen en zijn voorts onderling slechts in beperkte mate op elkaar afgestemd. Hiermee verliest de totale bijdrage van de specifieke verzorgingsinstellingen aan de ontwikkeling van het opleidings- en nascholingsonderwijs een deel van haar functionaliteit en effectiviteit.

Ten slotte is er de samenwerking tussen de

opleidingen onderling. Gesteld kan worden, dat de samenwerking tussen de PABO's onderling én de samenwerking van de PABO's met andere lerarenopleidingen, zoals bijvoorbeeld de opleidingen voor het speciaal onderwijs en de opleidingen voor het voortgezet onderwijs, verre van optimaal is. In deze kent Nederland volstrekt geen traditie en gezien de institutionele veranderingen en de daarmee verbonden interne positieversterking, welke binnen alle voornoemde opleidingen actueel is, is het gevaar niet denkbeeldig, dat deze samenwerking tussen de lerarenopleidingen voorshands niet voldoende van de grond komt. Enige hoop kan echter worden gevestigd op de groeiende samenwerking die kan ontstaan tussen de diverse opleidingen die zich bevinden binnen eenzelfde hogeschoolstructuur.

Met name vanwege de sterk gelijkende problematiek, waarmee voornoemde opleidingen te kampen hebben in de uitvoering van de opleidings- en nascholingsstaak, ligt een meer nadrukkelijk geformaliseerd samenwerkingsverband tussen de opleidingen voor de hand. Voor een deel is deze samenwerking reeds voorzien in de Sectorale Kerngroep Hoger Pedagogisch Onderwijs van de HBO-Raad. In hoeverre deze Raad tot initiatieven kan en zal overgaan, die tot gevolg hebben, dat er functionele en tot verhoogde kwaliteit inspirerende samenwerkingsrelaties tussen de lerarenopleidingen onderling zullen ontstaan, is op dit moment niet met zekerheid te zeggen. De verwachtingen zijn evenwel hoog gespannen.

7 *Knelpunten gezien vanuit een veranderkundige invalshoek*

Gezien de turbulentie waarin het onderwijs zich bevindt, staan lerarenopleidingen méér dan voorheen voor de opgave de kwaliteit van het opleidings- en nascholingsonderwijs op grond van beschikbare theoretische en praktische inzichten gestalte te geven. De vigerende turbulentie doet een appèl op het veranderkundig vermogen van de opleidingsinstellingen.

In de traditie van de PABO ligt geen substantieel innovatievermogen besloten (vgl. Du Bois-Reymond & Coonen, 1986). Hoewel het te ver zou voeren deze opleidingen te karakteriseren als behoudend, kan toch niet

worden verheeld, dat deze opleidingen zich collectief gezien kenmerken als vrij traditioneel. Binnen de instellingen is de erkenning echter doorgebroken, dat hiermee de positie van de opleiding op termijn wordt verzwakt. Meer dan voorheen opteren opleidingen dan ook voor een meer pro-actieve veranderkundige aanpak, waarin getracht wordt bruikbare alternatieven te ontwikkelen voor de knelpunten die in het opleidings- en nascholingsonderwijs om een oplossing vragen. Deze pro-actieve aanpak veronderstelt binnen de opleiding een toereikende veranderkundige kennis, zowel inhoudelijk als strategisch. Geconstateerd kan worden, dat op dit punt het vermogen van de opleidingen nog verdere ontwikkeling behoeft (vgl. Coonen, 1987a).

Hiermee staat in direct verband de competentie van het management van de opleidingsinstellingen. Vanwege de eerder geschetste fusies is het management op tal van instellingen, zowel qua personele bezetting als qua taakstelling, indringend gewijzigd. Het management van de opleiding neemt een sleutelpositie in waar het de uiteindelijke veranderkundige dynamiek betreft waartoe een opleiding in staat is. Gesteld kan worden dat mede door toedoen van de fusies en mede als gevolg van de explicieter geformuleerde maatschappelijke verwachtingen van de opleidingen, het management een indringende taakverzwaring heeft ondergaan. De leiding van de opleidingsinstellingen heeft zich de afgelopen jaren vooral geconcentreerd op institutionele veranderingen (fusie, integratie, programmering, organisatie-ontwikkeling, extern beleid, personeelszorg e.d.) en is wellicht mede hierdoor onvoldoende toegekomen aan de versterking van de eigen professionele managementkwaliteiten. Dit aspect verdient om genoemde redenen extra zorg en aandacht.

De ingrijpende veranderingen, waarmee de opleidingen te maken hebben gekregen, hebben mede tot gevolg gehad, dat een groot aantal opleidingsdocenten boventallig werd. Het aantal opleidingsdocenten aan de OK en PA bedroeg in 1984 nog ruim 3.500. In 1990 zal dit aantal nog ruim 1.000 docenten bedragen. Vanwege de vigerende rechtspositionele regelingen (last in - first out) zijn het vooral de mid-veertigers en vijftigers, die als docent aan de PABO verbonden zijn (overwegend mannelijk; overwegend afkomstig van de vroegere Pedagogische Academie). De jongere docen-

ten moesten omzien naar een andere functie of bereiden zich hierop op dit moment voor door middel van omscholing. De personeelssituatie op de opleidingen is indringend gewijzigd. Niet zelden wordt deze situatie geassocieerd aan het fenomeen van vergrijzing. Zonder aan deze vergrijzing hier positieve of negatieve associaties te verbinden, kan niet worden ontkend, dat de persoonlijke levenssituatie, waarin een groot deel van de docenten zich bevindt, op grond van beroeps-sociologische inzichten de vraag kan oproepen, in hoeverre van de huidige beroepsgroep opleidingsdocenten een sterke innoverende kracht zal en kan uitgaan. Niet alleen ligt hier een zorgpunt dat direct het veranderkundig, innoverende vermogen van de opleiding raakt; ook ligt hier een zorgpunt, op welke wijze wordt voorzien in een nieuwe generatie lerarenopleiders op het moment, dat de qua leeftijd relatief homogene beroepsgroep van dit moment de opleiding verlaat.

Een knelpunt dat eveneens in de personele sfeer ligt, betreft de problematiek van de bevoegdheden van de docent. In het kader van de HBO-wetgeving is de formele vakbevoegdheid van de docent vervallen verklaard. In plaats van een formele (eerstegraads) onderwijsbevoegdheid wordt volstaan met de (door het bevoegd gezag vast te stellen) eis tot bekwaamheid. Deze regeling heeft op tal van PABO's tot problemen geleid. Aangezien men niet in de situatie verkeerde nieuwe docenten te kunnen aanstellen (vanwege boventaligheid), moest vaak worden besloten aan docenten de vereiste 'bekwaamheid' aan te reiken, om te kunnen voorzien in het geprogrammeerde onderwijsaanbod. In veel gevallen heeft deze werkwijze geleid tot contra-productieve effecten, zowel naar de betrokken docent, als naar de kwaliteit van het opleidingsaanbod. Veel gehoord is dan ook de opvatting de oude bevoegdhedenregeling voor de PABO-docent in ere te herstellen.

De vernieuwing van het opleidings- en nascholingsonderwijs en de oplossing van de binnen de opleidingen aanwezige knelpunten kan krachtiger worden aangepakt, indien naast een goed toegerust opleidingsteam een ondersteuningsstructuur voorhanden is, waarin systematische en praktijkrelevante diepte-investeringen kunnen worden gedaan in de ontwikkeling van de opleiding. Deze investeringen (research, ontwikkelingswerk,

informatievoorziening, deskundigheidsbevordering van docenten en management, instuutsbegeleiding, kwaliteitsontwikkeling enz.) dienen gebundeld en geïntegreerd te worden opgezet en onder mede-programmering van het opleidingsveld ten uitvoer te worden genomen. Deze min of meer ideaal-typische infrastructuur voor de verdere kwalitatieve verbetering van de opleidingen is evenwel niet voorhanden.

8 *Knelpunten gezien vanuit een integraal perspectief*

In de voorgaande paragrafen is naar voren gekomen, dat de problematiek waarmee de PABO te kampen heeft veelzijdig is en uiterst gecompliceerd. Niet alleen de afzonderlijk geïdentificeerde problemen zijn in zichzelf vaak uiterst gecompliceerd, vooral ook de onderlinge verbanden van tal van genoemde knelpunten leiden tot de interpretatie en vaststelling, dat de vigerende problematiek van de PABO niet met enkele eenvoudige suggesties en maatregelen tot een oplossing te brengen is. Terecht kan aan de voorliggende schets van knelpunten de gevolgtrekking worden verbonden, dat voor een kwalitatief herstel van de PABO's een lange weg bewandeld dient te worden; een weg, die zorgvuldig dient te worden uitgestippeld, niet wordt verlaten en doelgericht wordt vervolgd tot de beoogde en dringende noodzakelijke kwaliteitsverbeteringen ook daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Het eind 1988 uitgebrachte ARBO-advies onder de inspirerende titel "Progressie in professie" (1988) bevat hiertoe belangwekkende aanbevelingen. Ook het door de HBO-Raad opgestelde actieplan voor de kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen basisonderwijs verdient in dit verband collectieve steun.

Literatuur

- ARBO, *Progressie in professie*. Advies over de ontwikkeling van de PABO. Zeist: ARBO, 1988.
- Bois-Reymond, M. du & H. W. A. M. Coonen, *De binnenkant*. Schoolkritiek en Dialoog in de PABO. Meppel: Boom, 1986.
- Coonen, H. W. A. M., *De opleiding van leraren basisonderwijs*. Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs (dissertatie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987a.

- Coonen, H. W. A. M., *Didactiek van de nascholing*. Een introductie. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987b.
- Coonen, H. W. A. M. & H. A. M. Franssen, Specialisatie van onderwijsgeevenden voor het basisonderwijs in het perspectief van een alternatief opleidingsmodel. *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 97-108.
- Coonen, H. W. A. M. & H. A. M. Franssen, Geïntegreerde bekwaamheidsverwervingsprocessen in de lerarenopleiding basisonderwijs. Enkele aanzetten voor een discussie over de vernieuwing van het opleidingsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 319-334.
- Coonen, H. W. A. M. & S. A. M. Veenman, Opleidings- en nascholingsonderzoek: actuele en toekomstige vraagstukken. In: S. A. M. Veenman & H. W. A. M. Coonen, *Onderwijs en Opleiding* (pp. 3-15). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Fessler, R., A model for professional growth and development. In: P. Burke & R. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Springfield: 1985.
- Kieviet, F. K., Stand van zaken van het onderzoek over opleiden en nascholen van onderwijsgeevenden in Nederland. In: S. A. M. Veenman & J. Kok (red.), *Opleiding van onderwijsgeevenden* (pp. 14-33). 's-Gravenhage: S.V.O., 1980.
- Kroonenburg, J. van, H. Corten, N. van Kessel & J. van Kuyk, *Op weg naar Pedagogische Academies* voor het basisonderwijs. Fusie en integratie van Pedagogische Academies en Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1986.
- Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, *Probleemverkenning Opleiding Onderwijsgeevenden*. Groningen/Nijmegen: ISO/SVO, 1985.
- Veenman, S. A. M., Specialisatie of geen specialisatie in de opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 26-52.

Curriculum vitae

H. W. A. M. Coonen (1951) is sedert 1978 als onderwijskundig stafmedewerker verbonden aan het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch. Van zijn hand verschenen talrijke publikaties over het opleidings- en nascholingsonderwijs.

In 1987 promoveerde hij op een dissertatie, getiteld "De opleiding van leraren basisonderwijs" (Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs).

Adres: Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch.

Manuscript aanvaard 1-5 '89

Summary

Coonen, H. W. A. M. 'Issues in initial and in-service training of primary teachers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 505-516.

The quality of the primary teacher education in The Netherlands has been severely criticized in recent years. This criticism can be analysed from different viewpoints. The teacher education institutions have to cope with a downward public image, partially due to perceived deficits in the professional competence of future teachers. Besides, the teacher training colleges were involved in a process of mergers (from 140 down to 40 institutions) and had to invest in uphancing the quality of in-service training of teachers. A lot of problems can be located in the search for a relevant and consistent program that guarantees an adequate preparation for teaching 4-12 year old children. Also many problems had to be addressed concerning the institutional methods of how to educate and train future teachers. Teacher training colleges had furthermore to deal with the question of how to establish functional ways of cooperation with schools and supporting institutions. A main issue of future importance refers to the innovational competence of the colleges.

Boekbesprekingen

R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press, New York, 1988, 368 pag., \$ 47.50, ISBN 0-306-42860-1 (via Bookimpex nr. 60979X/307009Z).

Het boek "Learning Strategies and Learning Styles" is reeds in 1988 verschenen. Dit fraai uitgegeven en door R. R. Schmeck geredigeerde boek bevat een groot aantal bijdragen van bekende auteurs op het gebied van leerstijlen, afkomstig uit Europa, de Verenigde Staten en Australië.

Het boek bestaat uit twee delen, een meer theoretisch (concepts) en een meer toegepast (applications) deel. Het theoretische deel wordt ingeleid door Schmeck, die een overzicht geeft van de verschillende begrippen (terminologieën) en onderzoeksmethoden die op het terrein van leerstijlen in zwang zijn en die in het boek voorkomen. In hoofdstuk 2 gaat Entwisle in op een aantal (uitvoerige) vragenlijststudies. Deze hebben inzicht verschaft in de motivationele factoren die een rol spelen bij de wijze waarop lerenden de leertaak aanpakken. Hoe lerenden een taak aanpakken is uitvoerig onderzocht door Marton. In hoofdstuk 3 gaat hij in op de resultaten van kwalitatief onderzoek. Hieruit blijkt volgens Marton dat lerenden kunnen worden geplaatst op een dimensie, met als uitersten: diep (deep) en oppervlakkig (surface). De positie van een individuele student op dit continuum hangt af van hoe hij leren en studeren definieert (opvat), hoe hij een bepaalde leertaak (bijvoorbeeld lezen of schrijven) aanpakt en hoe hij studeert. In hoofdstuk 4 bespreekt Pask werk op het terrein van leerstijlen en strategieën. In dat kader bespreekt hij ook de bekende door hem ontwikkelde stijl: holist versus serialist learning. Das geeft in hoofdstuk 5 een overzicht van zijn werk op het gebied van informatieverwerking. Het betreft hier met name het onderzoek op het gebied van simultane versus successieve informatieverwerking en op dat van planningsstrategieën bij lerenden. Deze processen kunnen worden opgespoord via 'tests'. Gebleken is dat de resultaten van dit onderzoek samenhangen met schoolresultaten. Bovendien vormen zij een interessante aanvulling op het kwalitatieve onderzoek dat in dit boek een meer centrale rol speelt. In het laatste hoofdstuk van deel 1 gaan McCarthy en Schmeck nader in op de opvattingen die lerenden op zichzelf hebben en hoe deze ontstaan, respectievelijk beïnvloed kunnen worden.

Deel 2 betreft, zoals gezegd, vooral de toepassing van het onderzoek naar stijlen en strategieën. In hoofdstuk 7 toont Ramsden aan dat de structuur van een cursus mede bepalend is voor de wijze waarop de stof wordt verwerkt. Deze auteur zet dan ook vraagtekens bij het begrip 'stijl', dat immers een zekere constante, invariante wijze van aanpakken van taken en verwerken van informatie suggereert. In hoofdstuk 8 relateert Briggs het onderscheid tussen diep en oppervlakkig (van Marton) aan de wijze waarop lerenden schrijven (in de zin van stellen). Kirby onderzoekt in hoofdstuk 9 het verband tussen enkele stijl- en strategie-noties enerzijds en de wijze waarop men leest anderzijds. Hierbij wordt vooral ingegaan op de cognitieve stijl die gekenmerkt wordt door het contrast: globaal versus analytisch. In hoofdstuk 10 zetten Torrance en Rockenstein uiteen hoe creativiteit samenhangt met de wijze waarop mensen geneigd zijn informatie te verwerken. Dit laatste wordt mede bepaald door de vraag welke van beide hersenhelften daarbij primair een rol spelen. Indien dit vooral de rechter hersenhelft is, dan is er vaker sprake van 'creativity-by-invention' en indien er een 'voorkeur' blijkt te bestaan voor processen die zich vooral links afspelen dan is er sprake van 'creativity-by-improving'. In hoofdstuk 11 bespreekt Weinstein haar onderzoek met betrekking tot de vraag hoe leerstrategieën via onderwijsmaatregelen beïnvloed kunnen worden. Een nabeschouwing en kritische evaluatie (ook in termen van praktijkrelevantie) van de hand van Schmeck sluit deel 2 af.

In het begin van de jaren tachtig is een groep onderzoekers uitgegaan van de veronderstelling dat het leerproces in belangrijke mate bepaald wordt door de opvattingen die lerenden hebben over leren en studeren. Om deze leerconcepties te kunnen identificeren werd veelal gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden (zoals de ethnografische en de fenomenografische methode). Deze werkwijze is destijds vooral gepropageerd door Marton en zijn groep in Gotenborg. In 1982 heeft deze onderzoeker hierover uitvoerig gerapporteerd als gastpreker tijdens de OnderwijsResearch Dagen te Tilburg (zie Van der Kamp & Van der Kamp, 1982).

Ofschoon het hier over een zeer recent verleden gaat, kan dit boek in zekere zin als een interessant historisch document worden gezien. Het eerder verschenen werk van coryfeeën op het terrein van leerconcepties en leerstijlen (zoals dat van Briggs, Entwisle, Marton & Pask) passeert hier nog eens de revue, zij het door de 'meesters' zelf.

In dit boek wordt zeker niet uitsluitend aandacht

besteed aan kwalitatief onderzoek op het terrein van strategieën en stijlen. Vooral in het meer toegepaste deel worden behalve subjectieve concepties ook allerlei individuele verschillen in stijl en strategiegebruik beschreven die gebaseerd zijn op meer kwantitatieve methoden van dataverzameling (zoals vragenlijsten en cognitieve stijl-tests). Bovendien worden in diverse bijdragen ook statistische methoden gebruikt, hetzij om factoren en processen op te sporen of te beschrijven die aan bepaalde stijlen ten grondslag liggen, hetzij om verbanden tussen factoren en andere variabelen (zoals leerprestaties en leerprocesfactoren) te expliciteren of te toetsen.

Opmerkelijk is toch wel dat het boek een wat eenzijdige kijk geeft op stijlen en strategieën. Zo komen bijvoorbeeld de namen van Witkin (één van de grondleggers van het cognitieve stijlonderzoek) en van Bruner, Mayer, Glaser, Resnick en Wittrock (om een aantal vooraanstaande mensen uit de cognitieve psychologie te noemen) slechts zeer sporadisch voor, terwijl men zichzelf en elkaar opvallend vaak citeert. Ook wordt betrekkelijk weinig aandacht besteed aan de literatuur op die gebieden van de psychologie waar het gebruik van strategieën uitvoerig en met succes is onderzocht, zoals dat van probleem oplossen. Een belangrijk thema in dit boek betreft de leerconcepties: de opvattingen die leerlingen hebben over wat leren is, waarom zij iets leren en hoe zij leren. Deze problematiek, alsmede de vraag hoe deze opvattingen in het onderwijs beïnvloed kunnen worden, is uitvoerig onderzocht binnen de context van metacognitieve psychologie. Slechts in één bijdrage, namelijk die van Weinstein over 'Assessment and training of student learning strategies' wordt gebruik gemaakt van inzichten en methoden die binnen deze context ontwikkeld zijn. Briggs besteedt slechts summier aandacht aan wat hij noemt meta-learning.

In dit boek zijn bekende auteurs aan het woord, die in hun werk de nadruk leggen op wat leren betekent (of zou kunnen betekenen) voor lerenden en niet op wat leren is. Deze benadering gaat ervan uit dat leerlingen verschillen in de wijze waarop zij een taak of situatie benaderen. Dit is zichtbaar, maar niet hun percepties, stijl en motieven die de aanpak kleuren en beïnvloeden. Het onderzoek dat in dit boek beschreven is wil de achterliggende stijlen en motieven eveneens zichtbaar maken.

Het is de verdienste van Schmeck geweest om het boek zo samen te stellen dat de lezer een helder beeld krijgt van de theoretische inzichten die binnen deze 'optiek' zijn ontwikkeld op het gebied van strategieën en stijlen. Ook is aandacht besteed aan de impact van deze inzichten voor de praktijk. Mede door zijn inleiding, waarin de belangrijkste bedoelingen, concepten en uitgangspunten die aan de gekozen optiek ten grondslag liggen geïntroduceerd en nader toegelicht zijn, als ook door zijn slothoofdstuk waarin de resultaten in onderlinge samenhang

samengevat en besproken zijn, is Schmeck erin geslaagd een boek samen te stellen dat de 'stand van zaken' goed weergeeft.

L. F. W. de Klerk

Literatuur

Kamp, L. van der, & M. van der Kamp (Eds.), *Methodologie van onderwijsresearch*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

W. H. Gijselaers, *Kwaliteit van het onderwijs gemeten. Studies naar de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van studentoordelen* (Proefschrift). Maastricht, Rijksuniversiteit Limburg, 1988.

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een aantal studies omtrent de evaluatie van onderwijs aan de hand van studentoordelen (SO). Het onderzoek werd verricht in het kader van het project 'Programma-evaluatie' van de vakgroep Onderwijsresearch en Onderwijsontwikkeling van de Rijksuniversiteit Limburg. In vijf hoofdstukken worden de traditionele onderzoeksvragen uit de SO-literatuur (betrouwbaarheid, validiteit en utiliteit) toegesplitst naar een eigen instrument.

Hoofdstuk 1 behandelt de evaluatie van het hoger onderwijs in het algemeen. Opvattingen over en procedures voor kwaliteitsmeting van het (hoger) onderwijs worden beschreven, om van daaruit gangbare technieken van dataverzameling te situeren. Dat brengt de auteur tot het focuseren van zijn eigen onderzoek tot de genoemde methodologische criteria.

Het tweede hoofdstuk beschrijft het evaluatiesysteem aan de Medische Faculteit van de R.U. Limburg. Er wordt gebruik gemaakt van een beoordelvragenlijst, waarmee studenten het gehele onderwijsgebeuren binnen een zg. 'blok' evalueren: er wordt derhalve een aantal categorieën onderscheiden in het instrument zoals algemene indrukken, blokboek, onderwijsgroep, tutor, bloktoets enz. Die categorieën weerspiegelen de organisatie van het probleemgestuurde curriculum aan de faculteit.

Als overgang naar het eigen onderzoek besteedt Gijselaers in hoofdstuk 3 aandacht aan de literatuur over betrouwbaarheid en validiteit van studentoordelen. Binnen het laatste thema wordt vooral ingegaan op het vraagstuk van de criteriumvaliditeit (*Leidt beter onderwijs tot betere studieprestaties?*) en

de constructvaliditeit (*Wat meet het instrument feitelijk, c.q. indiceert het het veronderstelde begrip?*). Uit de vele separate studies, maar vooral uit reviews en meta-analyses die sedert 1980 zijn verschenen, concludeert de auteur terecht dat SO een 'bruikbare' benadering vormt voor kwaliteitsbeoordeling in het hoger onderwijs.

Hoofdstuk 4 biedt een verslag van 'zes studies' met de aan de R.U. Limburg ontwikkelde vragenlijst. Gewoonlijk wordt in SO-onderzoek via factoranalyse gezocht naar dimensies die aan het studenttoedeel ten grondslag liggen. Hier wordt evenwel gebruik gemaakt van een principale-componentenanalyse (PCA) met oblieke rotatie. Binnen de 60 items worden aldus niet minder dan 15 dimensies gevonden! Inhoudelijk blijken de componenten vooreerst de categorieën weer te geven die a priori in het instrument werden onderscheiden, maar er is ook een aantal 'kleine dimensies' weerhouden. De onderzoeker besteedt nauwelijks aandacht aan de duiding van de dimensies, noch aan de opvallende afwezigheid van overeenkomsten met dimensies die in de meeste SO-instrumenten wel zijn teruggevonden.

In de studies 'twee' en 'drie' wordt gepeild naar de betrouwbaarheid van de 15 schalen, geconstrueerd in overeenstemming met de PCA. De homogeniteit van de schalen (α) varieert van .25 tot .94 (modaal .80); de intraclass-correlaties (per schaal) van hun kant bevestigen vaststellingen uit analogo onderzoek: gemiddelde groepsscores kunnen voldoende 'nauwkeurig' worden genoemd als indicatie van onderwijskwaliteit.

In zijn vierde studie bespreekt Gijselaers de criteriumvaliditeit van het instrument. Die blijkt wat tegen te vallen, in die zin dat de correlaties tussen groepsoordelen en overeenkomstige studieprestaties erg wisselend zijn van jaar tot jaar, van schaal tot schaal. De auteur verwerpt een verklaring in de lijn van 'bias'-hypothesen, maar geeft tegelijk aan dat zijn en aanverwant onderzoek evenmin een bevredigend antwoord heeft geleverd. Uiteraard rijst dan als vanzelf de vraag of de geconstrueerde schalen als zodanig wel begripvalied zijn.

Daarop wordt een aanvullend antwoord gezocht in de laatste twee studies: via multitrait-multimethod-analyse besluit Gijselaers tot een behoorlijke convergentie van student- en tutoroordelen, terwijl de invariantie van correlatiematrixen voor opeenvolgende academiejaren een aanwijzing heeft van de stabiliteit van gevonden 'dimensies'.

Hoofdstuk 5 ten slotte handelt over het bruikbaarheidsvraagstuk. Het uiteindelijke doel van SO is immers informatie te verschaffen aan docenten en bestuurders; daarvan wordt niet alleen een verhoogd inzicht in en een betere beheersing van het onderwijs verwacht, maar ook een merkbare verbetering van de kwaliteit van de onderwijsverstrekking. Bevindingen uit een viertal studies tonen aan (a) dat feedback van studentoordelen tot kwaliteits-

verbetering kan leiden, op voorwaarde dat de terugmelding gekoppeld wordt aan een bespreking (consultatie) van de resultaten, (b) dat 'context' en 'klimaat' van de evaluatie hierin een belangrijke rol spelen, (c) wat niet belet dat studentoordelen wel degelijk onderwijsveranderingen zichtbaar maken.

Dit proefschrift biedt een omvangrijk en ambitieus onderzoeksprogramma aan omtrent SO. Die hoge ambitie is allicht verantwoordelijk voor enkele zwakkere punten. Het onderzoek is vooreerst in hoge mate geïnspireerd door en vertoont derhalve ook de zwakheden van het 'traditionele' onderzoek over dit onderwerp. Het verbaast niet dat Gijselaers' bevindingen in de lijn liggen van recente reviews en meta-analyses en dus evenmin dat dezelfde vragen onbeantwoord blijven. De onderzoeker heeft ook gebruik gemaakt van een groot aantal complexe analysetechnieken, wat o.i. de aandacht te zeer heeft afgeleid van een inhoudelijke benadering: de beknoptheid van de inhoudelijke interpretatie van bevindingen wekt soms de indruk dat er iets te gretig is gebruik gemaakt van de statistische trucendoos ten koste van een gedegen en theoretisch onderbouwde vraagstelling.

Het 'probleem' wordt reeds bij de start, m.n. bij de samenstelling van de vragenlijst. Alhoewel de auteur nadrukkelijk wijst op het belang van items die *beïnvloedbare* facetten bevragen, die observeerbaar onderwijsgedrag beschrijven, die derhalve *concreet* en *relevant* zijn, voldoen heel wat uitspraken niet aan die criteria. Ook lijdt het instrument aan het 'klassieke' euvel van de gebrekkige inhoudsvaliditeit (een didactische, door studenten beoordeelbare en representatieve vertaling van 'goed onderwijs'). Bovendien wil het instrument een globale onderwijsvorm bestrijken, terwijl de gebruikte literatuur veeleer handelt over 'evaluation of teaching'. Wanneer de items daarenboven in rubrieken ingedeeld en aldus aangeboden worden en er ook nog gebruik wordt gemaakt van PCA in plaats van factoranalyse (gericht op gemeenschappelijke variantie), is het niet verwonderlijk dat er zeer veel 'dimensies' worden gevonden; naar onze mening vormen zij overigens geen dimensies, maar thema-aanduidingen waarvan de psychologische betekenis vrijwel niet te achterhalen is. Die onduidelijke betekenis van de gevonden 'dimensies' is naar onze mening de belangrijkste verklaring voor het feit dat Gijselaers slechts bepaalde conclusies van gezaghebbende reviews kan onderschrijven (zie: Marsh, 1987). Inzake criteriumvaliditeit bijv. worden de resultaten inconsistent genoemd. Belangrijke bevindingen als die van de differentiële effectiviteit van onderscheiden dimensies in het onderwijzen (zie Cohen, 1981; 1986) kunnen, gezien die onduidelijke validiteit, nauwelijks verwacht worden.

In een bijdrage van 1987 stelt McKeachie dat we onderhand voldoende weten over SO, althans wat de klassieke vraagstelling betreft. Er zijn evenwel

dringend antwoorden nodig op vragen 'beyond psychometrics': hoe interpreteren docenten SO-informatie? En waarom houden ze er *al dan niet* rekening mee? Wat is de verklaring voor het feit dat het simpel aanbieden van feedback niet effectief is, terwijl de combinatie van feedback en consultatie wel tot verbeteringen aanleiding geeft? Vanuit het cognitief-psychologisch en motivationeel onderzoek wordt o.m. het belang onderstreept van de 'subjectieve theorie' van docenten over onderwijzen, van de angst van docenten voor beoordelingen, terwijl evenmin uit het oog mag worden verloren dat het aanwijzen van een 'tekort' niet onmiddellijk tot verbetering kan leiden; dat veronderstelt immers minstens dat de docent (en zijn onderwijsbegeleider) weten *hoe* aan een lacune kan worden verholpen.

In een eigen onderzoek (De Neve, 1988) hebben we enige evidentie kunnen bieden voor de hypothese dat docenten de SO-feedback op een heel eigen wijze interpreteren, overeenkomstig hun subjectieve theorie. Meer specifiek is er gebleken dat docenten spontaan slechts die dimensies voor verbetering in aanmerking nemen, die als zodanig en vóór de evaluatie een duidelijke plaats in hun theorie innemen. SO-informatie die in de subjectieve theorie niet 'past', wordt eenvoudig buiten beschouwing gelaten. Een feedbackprocedure, die 'geen oog heeft' voor dergelijke 'blinde vlek', is vrijwel zeker geïmplementeerd om in hoge mate ineffectief te blijven: een

verbetering van de kwaliteit van het onderwijzen is er nauwelijks van te verwachten.

H. De Neve

Literatuur

- Cohen, P. A., Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 1981, 51, 281-309.
- Cohen, P. A., *An updated and expanded meta-analysis of multisection student rating validity studies.* (AERA Meeting Paper, San Francisco 1986.) San Antonio: University of Texas, 1986.
- Neve, H. De, *Denken over doceren. Evaluatie van doceergedrag door studenten als optimaliseringsperspectief voor docenten* (Proefschrift). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 1988.
- Marsh, H. W., Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 1987, 11, 253-388.
- McKeachie, W. J., Instructional evaluation: current issues and possible improvements. *Journal of Higher Education*, 1987, 58, 344-350.

In 1989 werd redactiebnele medewerking verleend door:

- | | |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------|
| C. A. J. Aarnoutse (K.U. Nijmegen) | E. C. H. Marx (R.U. Leiden) |
| P. N. Appelhof (ARBO, Zeist) | M. A. J. M. Matthijssen (IJsselstein) |
| E. M. H. Assink (R.U. Utrecht) | J. M. van Meel (K.U.B. Tilburg) |
| J. J. Beishuizen (V.U. Amsterdam) | G. W. Meijnen (U.v.A. Amsterdam) |
| D. G. Bouwhuis (I.P.O. Eindhoven) | J. Noordman (K.U. Nijmegen) |
| H. W. A. M. Coonen (K.P.C. 's-Hertogenbosch) | J. Chr. Perrenet (R.U. Utrecht) |
| A. H. Corporaal (R.U. Leiden) | O. Raaymakers (R.U. Utrecht) |
| J. J. Elshout (U.v.A. Amsterdam) | A. J. J. M. Ruijsenaars (K.U. Leuven) |
| J. R. M. Gerris (K.U. Nijmegen) | J. J. Scheerens (U.T. Enschede) |
| F. Goffree (S.L.O. Enschede) | B. Schonewille (V.U. Amsterdam) |
| A. W. van Haften (K.U. Nijmegen) | A. Smaling (R.U. Leiden) |
| J. D. Imelman (R.U. Utrecht) | J. M. F. B. G. Teunissen (R.U. Utrecht) |
| P. Jungbluth (I.T.S. Nijmegen) | L. Verschaffel (K.U. Leuven) |
| F. K. Kieviet (R.U. Leiden) | W. Wardekker (V.U. Amsterdam) |
| P. van der Kley (K.U. Nijmegen) | M. P. C. van der Werf (RION, Groningen) |
| E. C. D. M. van Lieshout (K.U. Nijmegen) | J. van Westrhenen (V.U. Amsterdam) |
| | J. M. Wijnstra (CITO, Arnhem) |