



# **Pedagogische studiën 1985 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde**

<https://hdl.handle.net/1874/205392>

15. oct. 6441

# Pedagogische Studien

Tijdschrift voor  
onderwijskunde en  
opvoedkunde

Inhoud Jaargang 62 1985

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

**Wolters-Noordhoff**



bijlage bij: *Pedagogische Studien*, No. 12, dec. 1985

# Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

---

REDACTIE:

---

Prof. dr. F.K. Kieviet (voorzitter)  
Drs. S. de Witt (secretaris, tot 1-10-'85)  
Drs. N. Verloop (secretaris, vanaf  
1-10-'85)  
Dr. P.N. Appelhof  
Prof. dr. M.H. van IJzendoorn  
Prof. dr. J.M.G. Leune  
Dr. J. Lowyck  
Prof. dr. J. Sixma  
Prof. dr. P. Span  
Prof. dr. J.F. Vos  
Drs. W.L. Wardekker

---

REDACTIERAAD:

---

Prof. dr. A. De Block  
Prof. dr. K. De Clerck  
Prof. dr. E. De Corte  
Dr. N. Deen  
Prof. dr. K. Doornbos  
Prof. dr. R. Eikeboom  
Prof. dr. J.R.M. Gerris  
Prof. dr. J.H.G.I. Giesbers  
Dr. G. Kanselaar  
Prof. dr. J. Koning  
Prof. dr. M.J. Langeveld  
Prof. dr. J.M. van Meel  
Prof. dr. C.F. van Parreren  
Prof. dr. H. Rigaux  
Prof. dr. K. Rijdsdorp  
Prof. dr. J. Rispens  
Prof. dr. K. Swinnen  
Prof. dr. E. Velema  
Dr. A.J. Wilmink  
Prof. dr. J. de Wit

*Brieven en stukken voor de redactie zenden aan: Drs. N. Verloop, Postbus 251, 6800 AG Arnhem*

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

# Inhoudsopgave

Jaargang 62 1985

---

## AUTEURSREGISTER

---

### ARTIKELEN:

- Aarnoutse, C.A.J.*  
zie: Mommers, M.J.C.  
zie: Smits, B.W.G.M.
- Appelhof, P.N.*  
Ten geleide themanummer: Onderwijs voor culturele minderheden II ..... 1  
Ten geleide themanummer: Onderwijsbegeleiding ..... 497  
De relatie leerlingen- en systeembegeleiding in de basisschool ..... 523
- Batenburg, Th. A. van*  
zie: Jong, M.J. de
- Beishuizen, M.*  
Verschuivende opvattingen over onderwijsstechnologie ..... 255
- Berg, R. van den*  
Enkele innovatiebenaderingen voor implementatie van een nieuwe basisschool ..... 195
- Bleeker, H.*  
zie: Mulderij, K.
- Boekaerts, M.*  
Impasse in het ATI-onderzoek: gevolg van een slecht voorbereide integratie? ..... 380
- Bogaart, P.H.M. van den*  
zie: Neuwahl, N.M.E.
- Brabander, C.J. de*  
Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school  
I: Fundering van een onderwijsleermodel 100  
II: Concretisering, evaluatie en herziening van het onderwijsleermodel ..... 115
- Bruggen, C.J. van, Gorter, R.J.*  
De canon voor het onderwijsaanbod in het basisonderwijs ..... 184
- Bus, A.G.*  
Voorbereidend leesonderwijs aan kleuters. Een vergelijkend onderzoek naar een auditief-visueel oefenprogramma van auditieve analyse en synthese ..... 269
- Corte, E. De*  
Van traditioneel ATI-onderzoek naar procesgericht 'Aptitude'-onderzoek. Een reactie op een ATI-studie van Thijssen en Span ..... 376
- Corte, E. De, Verschaffel, L.*  
Oplossingsstrategieën van eersteklassers bij eenvoudige redactie-opgaven over optellen en aftrekken ..... 125
- Daalen-Kapteijns, M.M. van*  
zie: Elshout-Mohr, M.
- Doornbos, K.*  
Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980): de initiatie van een innovatieproces ..... 71  
Het schoolconcept van de nieuwe basisschool; vernieuwing en integratie ..... 159
- Elbers, E.*  
Interactie en instructie in het conservatie-experiment ..... 339
- Elshout-Mohr, M., Daalen-Kapteijns, M.M. van*  
Het leren van begrippen, in het bijzonder in het eerste stadium van het hoger onderwijs ..... 459
- Extra, G., Verhoeven, L.Th.*  
Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs 3  
Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. Commentaar op M.J. de Jong en Th.A. van Batenburg 'Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies' ..... 392
- Franssen, H.A.M.*  
Een onderzoek naar keuzeprocessen voor nieuwe methodes op de basisschool ..... 428
- Gorter, R.J.*  
zie: Bruggen, J.C. van

<i>Grift, W. van de</i> Onderwijsleerklimaat en leerlingprestaties	401	<i>Mommers, M.J.C.</i> zie: Smits, B.W.G.M.	
<i>Groot, J.C.P.J. de</i> zie: Imants, J.G.M.		<i>Mulderij, K., Bleeker, H.</i> Het natte vingerwerk; kritiek op een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld (weerwoord)	441
<i>Harskamp, E.</i> Het effect van begeleiding op onderwijsvernieuwingen in de basisschool	513	<i>Neuwahl, N.M.E., Bogaart, P.H.M. van den</i> Huiswerk maken en concentratie bij huiswerk	471
<i>Ijzendoorn, M.H. van, Vliet-Visser, S. van</i> Gezinsuitbreiding. Een kwalitatieve voorstudie naar veranderingen in de relatie tussen eerstgeboren kind en zijn ouders	313	<i>Parreren, C.F. van</i> * Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?	174
<i>Imants, J.G.M., Jansen Schoonhoven, A.J., Groot, J.C.P.J. de</i> Taakdifferentiatie en schoolwerkplanontwikkeling	254	<i>Reitsma, P.</i> zie: Vinke, J.	
<i>Jansen Schoonhoven, A.J.</i> zie: Imants, J.G.M.		<i>Rögels, M.C.T.G.</i> zie: Koomen, H.M.IJ.	
<i>Jong, M.J. de, Batenburg, Th. A. van</i> Over de zin voor realiteit. Antwoord op G. Extra en L.Th. Verhoeven 'Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen'	395	<i>Sixma, J., Witt, S. de</i> Ten geleide themanummer: De Basisschool	155
<i>Jungbluth, P.</i> Differentiatie binnen en tussen scholen in het lager onderwijs; op zoek naar hedendaagse varianten van het standenonderwijs	242	<i>Smits, B.W.G.M.</i> Leerverwachtingen en het beeld van eigen bekwaamheid en de prestatie-oriëntatie van leerlingen	85
<i>Kerk, L.F.W. de</i> ATI-onderzoek en differentiatie: een reactie	372	zie Mommers, M.J.C.	
<i>Klinkers, A.A., Levering, B.</i> Over de eenheid in het wetenschappelijk werk van M.J. Langeveld; bij zijn tachtigste verjaardag	449	<i>Smits, B.W.G.M., Mommers, M.J.C., Aarnoutse, C.A.J.</i> Geslachts- en leeftijdsverschillen bij het leren lezen en spellen. Een longitudinale studie	415
<i>Koomen, H.M.IJ., Rögels, M.C.T.G.</i> Onderzoek naar psycho-sociale problemen van migrantenkinderen: een literatuurstudie	36	<i>Span, P.</i> zie: Thijssen, J.G.L.	
<i>Leij, A. van der</i> zie: Vinke, J.		<i>Stokking, K.M.</i> Diffusie en disseminatie van innovaties	500
<i>Levering, B.</i> zie: Klinkers, A.A.		<i>Thijssen, J.G.L., Span, P.</i> Differentiatie-effecten in de schoolpraktijk: een ATI-onderzoek in verlengde brugklassen	358
<i>Mommers, M.J.C., Aarnoutse, C.A.J., Smits, B.W.G.M.</i> Het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens in relatie tot leren lezen en spellen	280	De waarde van praktijkgericht onderzoek	388
		<i>Timmer, J.B.H.</i> Scholing van onderwijsbegeleiders	536
		<i>Vandenberghe, R.</i> Het project Vernieuwd Lager Onderwijs in België	210

<i>Verhoeven, L.Th.</i> zie: Extra, G.		<i>Bonke, P.</i> Opvoedingsproblemen als waarderings- conflicten ( <i>P.M. Schoorl</i> ) .....	266
<i>Verschaffel, L.</i> zie: Corte, E. De		<i>Brokerhof, D., Ytsma, W.</i> Een nieuwe kijk op godsdienstonderwijs ( <i>J.A. de Mönnink</i> ) .....	446
<i>Vinke, J., Reitsma, P. Leij, A. van der</i> Subtypen van leeszwakke kinderen? Een clusteranalytisch onderzoek .....	329	<i>Burg, L. van der</i> Uittocht uit de illusie ( <i>W.A.J. Meijer</i> ) ..	547
<i>Vliet-Visser, S. van</i> zie: IJzendoorn, M.H. van		<i>Chalmers, A.</i> Wat heet wetenschap? Over aard en status van de wetenschap en haar methoden ( <i>S.</i> <i>Miedema</i> ) .....	152
<i>Waele-van Helvoort, D.H.A.M. de</i> Zelfbeeld en minderheidspositie .....	59	<i>Creemers, B.P.M., Hoeben, W.Th.J.G.</i> Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapsontwikkeling ( <i>W.L. War-</i> <i>dekker</i> ) .....	399
<i>Wijnstra, J.M.</i> Leesvaardigheid van Nederlandse en cumi-leerlingen .....	25	<i>Doblaev, L.P.</i> Studieteksten lezen en begrijpen ( <i>C. Boon-</i> <i>man</i> ) .....	400
<i>Witt, S. de</i> zie: Sixma, J.		<i>Freudenthal, H.</i> Appels en peren / wiskunde en psycholo- gie ( <i>J.M.C. Nelissen</i> ) .....	304
<i>Woerden, W.M. van</i> Projectonderwijs als innovatie in het ho- ger onderwijs .....	139	<i>Jansen, Th., Wertheim, A.R.</i> Buiten de orde; dilemma's in de ontwikke- ling van open projektonderwijs ( <i>T. van</i> <i>der Meer</i> ) .....	307
<hr/>			
<b>KRONIEKEN:</b>			
<i>Oers, B. van</i> Education for cognitive development. Third international symposium on activity theory .....	297	<i>Mentink, D.</i> Onderwijsbeleid en beleidsvrijheid ( <i>A.M.L. van Wieringen</i> ) .....	398
<i>Span, P. (Red.)</i> Verslag van het AERA-Congres te Chica- go, met bijdragen van G. Beukhof, E. De Corte, H.G.L.C. Lodewijks, J.C.M.M. Moonen, Th. Oudkerk Pool, P. Span, Th. Wubbels .....	481	<i>Pel, P., Bootsma, H., Blakenburg, K.</i> Rekenonderwijs aan moeilijk lerende kin- deren ( <i>J.W.M. van Erp</i> ) .....	353
<hr/>			
<b>BOEKBESPREKINGEN:</b>			
<i>Alkema, E., Tjerkstra, W.</i> Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool ( <i>A.M.P. Knoers</i> ) .....	151	<i>Simons, J. (Red.)</i> Leren waarden ( <i>J.A. de Mönnink</i> ) .....	354
<i>Berg-Eldering, L. van den, Rijcke, F.J.M., Zuck, L.V. (Eds.)</i> Multicultural education: a challenge for teachers ( <i>A.M.J. Kloosterman</i> ) .....	69	<i>Strien, P.J. van</i> Integratie als ambtelijk idool. Systematiek en dynamiek van de sociale wetenschap- pen ( <i>M.H. van IJzendoorn</i> ) .....	493
		<i>Swart, H.A.P.</i> Over het begrijpen van menselijk gedrag ( <i>B. van Oers</i> ) .....	308



THEMANUMMERS:

Onderwijs voor culturele minderheden II (januarinummer)		Leerling - onderwijs - resultaat Discussie over ATI (septembernummer)	
<i>P.N. Appelhof</i> Ten geleide .....	1	<i>De redactie</i> Ten geleide .....	357
<i>G. Extra en L.Th. Verhoeven</i> Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs .....	3	<i>J.G.L. Thijssen en P. Span</i> Differentiatie-effecten in de schoolprak- tijk: een ATI-onderzoek in verlengde brugklassen .....	358
<i>J.M. Wijnstra</i> Leesvaardigheid van Nederlandse en cumi-leerlingen .....	25	<i>L.F.W. de Klerk</i> ATI-onderzoek en differentiatie: een reac- tie .....	372
<i>H.M.Y. Koomen en M.C.T.G. Rögels</i> Onderzoek naar psycho-sociale problemen van migrantenkinderen: een literatuurstu- die .....	36	<i>E. De Corte</i> Van traditioneel ATI-onderzoek naar pro- cesgericht 'Aptitude'-onderzoek. Een reactie op een ATI-studie van Thijssen en Span .....	376
<i>D.H.A.M. de Waele-van Helvoort</i> Zelfbeeld en minderheidspositie .....	59	<i>M. Boekaerts</i> Impasse in het ATI-onderzoek: gevolg van een slecht voorbereide integratie? .....	380
De Basisschool (aprilnummer)		<i>J.G.L. Thijssen en P. Span</i> De waarde van praktijkgericht onderzoek .....	388
<i>J. Sixma en S. de Witt</i> Ten geleide .....	155	Onderwijsbegeleiding (decembernummer)	
<i>K. Doornbos</i> Het schoolconcept van de nieuwe basis- school; vernieuwing en integratie .....	159	<i>P.N. Appelhof</i> Ten geleide .....	497
<i>C.F. van Parreren</i> Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren? .....	174	<i>K.M. Stokking</i> Diffusie en disseminatie van innovaties ..	500
<i>J.C. van Bruggen en R.J. Gorter</i> De canon voor het onderwijsaanbod in het basisonderwijs .....	184	<i>E. Harskamp</i> Het effect van begeleiding op onderwijs- vernieuwingen in de basisschool .....	513
<i>R. van den Berg</i> Enkele innovatiebenederingen voor imple- mentatie van een nieuwe basisschool .....	195	<i>P.N. Appelhof</i> De relatie leerlingen- en systeembegelei- ding in het basisonderwijs .....	523
<i>R. Vandenberghe</i> Het project Vernieuwd Lager Onderwijs in België .....	210	<i>J.B.H. Timmer</i> Scholing van onderwijsbegeleiders .....	536



## Onderwijs voor culturele minderheden II

### *Ten geleide*

In september 1984 verscheen een eerste themanummer van *Pedagogische Studiën* over het onderwijs voor culturele minderheden. Het gaf een vrij brede oriëntatie betreffende enkele belangrijke aspecten van de minderhedenproblematiek, zoals de beleidsontwikkeling, het tweede-taalonderwijs, het intercultureel onderwijs en de ontwikkeling van organisatiemodellen voor de opvang van de culturele minderheden in het onderwijs.

Dit themanummer gaat op een tweetal van die problemen grondiger in. Zowel over de eerste- en tweedetaalverwerving, als over de psycho-sociale ontwikkeling van migrantenkinderen is een studie en een onderzoeksverslag opgenomen.

Extra en Verhoeven behandelen theoretische en praktische aspecten van tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. Zij hechten grote waarde aan tweetalig onderwijs, waarbij het onderwijs in de eerste taal een centrale plaats in het aanvangsonderwijs en een blijvende plaats gedurende het verdere onderwijs wordt toegekend. Zij voeren daarvoor leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke argumenten aan. Zij besteden geen aandacht aan de demografische factoren die van invloed kunnen zijn op de taalontwikkeling.

Wijnstra toont in een onderzoek naar tweede-taalverwerving die invloed van de samenstelling van de schoolbevolking aan. Uit het onderzoek blijkt dat migrantenkinderen in scholen met minder dan 30% van deze kinderen beter leren lezen, dan wanneer op die scholen méér dan 30% migrantenkinderen zijn. Voor de leesvaardigheid van de Nederlandse kinderen maakt de samenstelling van de schoolbevolking geen verschil uit.

Koomen en Rögels verrichtten een literatuurstudie naar de psycho-sociale problemen van migrantenkinderen. Zij wijzen ondermeer op de beperkte betekenis van deze stu-

dies. De gegevens zijn namelijk hoofdzakelijk gebaseerd op verschillen in uitingen van psycho-sociale problemen tussen allochtone en autochtone kinderen. Hun voorkeur gaat uit naar de bestudering van de gezins- en schoolomstandigheden van de allochtone kinderen en hun positie daarin.

De Waele-van Helvoort betreft bij haar onderzoek naar het zelfbeeld van Nederlandse en Turkse kinderen die sociale context. Zij laat zien dat de sociaal-maatschappelijke positie van de kinderen samenhangt met de aard van het zelfbeeld. Zij is van mening dat de ontwikkeling van een positief zelfbeeld bij zowel migrantenkinderen als bij Nederlandse kinderen uit het lagere sociale milieu in een school bevorderd kan worden, indien de leerkracht open staat voor de verschillende waardesystemen en vanuit die houding intercultureel onderwijs realiseert.

In deze *Ten geleide* plaatsen we bij dit waardevolle studie- en onderzoeksmateriaal enige opmerkingen, die betrekking hebben op de belangrijk geachte sociaal-maatschappelijke context waarin het multi-etnische onderwijs gerealiseerd moet worden.

In de verschillende bijdragen treffen we twee gezichtspunten aan met betrekking tot het probleem van de opvang van de etnische minderheden. Het ene gezichtspunt stelt veel belang in de erkenning van de leefsituatie, met name in de waardering van de eigen taal en cultuur (Extra/Verhoeven en De Waele-van Helvoort). Het andere gezichtspunt benadrukt de integratie in de Nederlandse samenleving door het scheppen van goede schoolcondities voor het verwerven van de Nederlandse taal (Wijnstra) en andere basisvaardigheden.

Wij bezien deze twee gezichtspunten wat nader vanuit de praktische omstandigheden waaronder het multi-etnische onderwijs moet worden gerealiseerd.

De huidige situatie is dat de kinderen van etnische minderheden overwegend scholen bezoeken in oudere stadswijken, die in hoofdzaak zijn bevolkt met kinderen van

Nederlandse ongeschoolde arbeiders. Deze scholen worden steeds kleiner en de schoolbevolking eenzijdiger. Veel kinderen van méér geschoolde ouders verlaten de wijk, en het percentage migrantenkinderen op de scholen neemt toe. Deze omstandigheden hebben zowel een nadelige invloed op de tweede-taalverwerving als op de aard van het interculturele onderwijs.

Over het algemeen wordt gepleit voor het centraal stellen van de leef- en ervaringswereld van de kinderen en het realiseren van intercultureel onderwijs. Voorlopig is het echter nog onduidelijk wat men zich bij intercultureel onderwijs moet voorstellen. De ontwikkeling ervan is niet veel verder dan de formulering van uitgangspunten. In de onderwijspraktijk blijft het veelal beperkt tot enkele projecten, waarin aandacht wordt besteed aan de herkomstlanden en de leefgewoonten.

De haalbaarheid van intercultureel onderwijs, waarin naar openheid wordt gestreefd voor de verschillende waardesystemen (De Waele-van Helvoort), is in grote mate afhankelijk van de demografische situatie in de scholen die door migrantenkinderen worden bezocht. Die situatie is meestal zo dat op de school verschillende subculturen bij elkaar komen. De migrantenkinderen, vaak van verschillende landen afkomstig, brengen de cultuur mee van de stad of streek van hun geboorteland en de Nederlandse kinderen van ongeschoolde arbeiders brengen hun eigen thuiscultuur mee. De school als instituut probeert haar cultuur over te dragen: de Nederlandse leerkracht de Nederlandse (middle-class) cultuur en de leerkracht voor culturele minderheden de cultuur van het herkomstland. De verschillen tussen die culturen zijn groot, en ze worden in een zeer ongelijke verhouding gerepresenteerd. Het komt erop neer dat de migrantenkinderen op de school en ook in hun leefmilieu hoofdzakelijk de cultuur van hun eigen milieu en de milieucultuur van de in hoofdzaak ongeschoolde arbeider ontmoeten.

Deze situatie is niet alleen nadelig voor de vormgeving van intercultureel onderwijs, maar ook voor het leren van de Nederlandse taal. Wijnstra toont dat aan voor de migran-

tenkinderen. Maar ook de Nederlandse kinderen van ongeschoolde arbeiders leren, volgens de Groningse onderzoeker Meijnen, de basisvaardigheden beter op een school met een gemengde schoolbevolking.

Meijnen pleit voor een cultuur-integrerende school, die een brug slaat tussen school- en thuiscultuur. Met schoolcultuur bedoelt hij dan de kennis- en vaardigheden die een school in een bepaalde vorm tracht over te dragen. Die brug kan echter moeilijk geslagen worden, indien de schoolcultuur in een te beperkte mate aanwezig is, indien er te weinig leerlingen zijn die vanuit hun milieu een bijdrage kunnen leveren aan die schoolcultuur. Er zijn kinderen nodig die de schoolcultuur voorleven en die de Nederlandse taal goed beheersen.

Een gemengde schoolbevolking is zowel een voorwaarde voor tweede-taalverwerving, als voor intercultureel onderwijs. Men heeft daarom in een aantal plaatsen geprobeerd met een spreidingsbeleid de scholen gemengd te houden. Dit heeft weinig succes gehad. Men zou ook kunnen denken aan het plaatsen van grotere scholen tussen wijken met verschillende sociale structuren. Overigens geen nieuwe gedachte. De vrijheid van schoolkeuze en de verzuiling maken zo'n initiatief echter bij voorbaat kansloos. Het is trouwens ook in grotere schooleenheden met een gemengde schoolbevolking niet uitgesloten, dat een splitsing van goede en zwakke presteerders wordt aangebracht waardoor de migrantenkinderen bij elkaar worden geplaatst.

Het wordt steeds duidelijker dat tweede-taalverwerving en intercultureel onderwijs niet enkel door initiatieven op schoolniveau zijn te realiseren. Er zijn beleidsmaatregelen nodig om op schoolniveau gunstige condities te scheppen. Indien men die maatregelen niet wil of kan nemen, ondermeer door de verzuilde situatie, heeft dit tot gevolg dat er geen optimale scholingsmogelijkheden voor migrantenkinderen en Nederlandse kinderen gerealiseerd kunnen worden.

*Namens de redactie,  
P. N. Appelhof*

# Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs

---

G. EXTRA & L. Th. VERHOEVEN  
Subfaculteit Letteren,  
Katholieke Hogeschool Tilburg

---

## Samenvatting

*Dit artikel behandelt theoretische en praktische aspecten van tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. Na een inleiding over tweetaligheid (1) wordt ingegaan op overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving, op structurele versus temporele kenmerken van tweede-taalverwerving en op de mate van afhankelijkheid tussen beide leerprocessen (2). Vervolgens worden mogelijke onderwijsmodellen ten behoeve van tweetalige kinderen besproken, alsmede leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke argumenten voor tweetalig basisonderwijs (3).*

*Daarna komen ervaringsgegevens aan de orde over tweetalig basisonderwijs in binnen- en buitenland. Allereerst wordt de onderwijssituatie voor tweetalige kinderen in de Verenigde Staten, West-Europa en Zweden besproken (4). Voorts wordt ingegaan op ervaringen met tweetalig basisonderwijs in Nederland (5): daarbij komen verschillende niveaus en vormen van differentiatie ter sprake, alsmede opzet en uitkomsten van enkele speciale projecten. Het artikel wordt afgesloten (6) met een bespreking van perspectieven op tweetalig basisonderwijs in Nederland.*

## 1 Inleiding

In veel landen komen kinderen voor of tijdens de basisschoolperiode in aanraking met meer dan één taal. Daardoor vormt twee- of meertaligheid van kinderen vaak de regel en eentaligheid de uitzondering. In veel publicaties over tweetaligheid wordt echter meer aandacht besteed aan effecten van tweetaligheid op de cognitieve, sociale of emotionele

ontwikkeling van kinderen dan aan effecten van ééntaligheid op deze ontwikkeling. De voornaamste verklaring voor deze asymmetrische belangstelling moet worden gezocht in de sociaal-economische positie van tweetalige kinderen: deze is in veel onderwijsleersituaties lager dan die van eentalige kinderen. Omdat eentalige kinderen meestal de taal met het hoogste maatschappelijke prestige spreken en tweetalige kinderen deze taal meestal als tweede taal leren, wordt tweetaligheid vervolgens niet zelden als 'handicap' gekwalificeerd.

In Nederland kan het Nederlands worden gekarakteriseerd als de taal met het hoogste maatschappelijke prestige, c.q. met het grootste aantal publieke functies. Voor veel kinderen vormt Nederlands echter niet de taal van hun primaire socialisatieproces en wordt Nederlands als tweede taal geleerd. Ten onrechte wordt daarbij de indruk gewekt dat dit een verschijnsel van recente datum zou zijn. Nederland is vanouds een multilinguale samenleving waarin zowel autochtone als allochtone minderheidstalen worden gesproken. In het eerste geval gaat het om regionale taalvariëteiten (met of zonder 'taal'status: vgl. het Fries tegenover het Limburgs) die een veel levendiger bestaan leiden dan vaak wordt verondersteld; in het tweede geval om taalvariëteiten die van buitenaf in de Nederlandse samenleving zijn geïntroduceerd: zo werd reeds voor de tweede wereldoorlog in Nederland door kinderen thuis Chinees, Italiaans of Pools gesproken.

In historisch perspectief kan het taalonderwijs op Nederlandse basisscholen als overwegend *monolinguaal* en *normatief* worden gekarakteriseerd: Nederlands was voertaal en instructietaal op school, en het onderwijs Nederlands was meestal sterk gericht op de ontwikkeling van correcte vormkenmerken. Ofschoon Nederlands voor veel kinderen niet hun moedertaal is, handhaaft zich in de onderwijsliteratuur een hardnekkige gelijkstelling van 'moedertaalonderwijs' en 'onderwijs Nederlands'.

Vooral na 1970 is meer discussie ontstaan over de vraag hoe de Nederlandse basisschool vanuit deze overwegend monolinguaal-normatieve traditie onderwijskundig zou moeten reageren op kinderen die in de Nederlandse samenleving tweetalig opgroeien. Deze vraag is aanvankelijk gerezen in de discussie over dialect en standaardtaal op school en heeft vooral binnen het zogenaamde *Kerkrade-project* tot een groot aantal publikaties geleid, vgl. Stijnen & Vallen (1981), Hagen (1981), Hos, Kuijper & Van Tuijl (1981) en Hagen & Sturm (1982). *Wettelijk* is deze vraag echter vooral beantwoord in Friesland. Extra & Vermeer (1984) besteden aandacht aan opmerkelijke verschillen in de mate van overheidsbescherming van autochtone tegenover allochtone minderheidstalen bij opmerkelijke overeenkomsten in de argumenten voor hun wenselijkheid op school. Door de toename van allochtone leerlingen op Nederlandse basisscholen is genoemde vraag met dwingender karakter gesteld. Ook in deze tekst wordt de vraag in dit perspectief geplaatst.

## 2 Eerste- en tweede-taalverwerving

Na een korte bespreking van enkele terminologische kwesties besteden we achtereenvolgens aandacht aan belangrijke overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving, aan structurele en temporele kenmerken van het proces van tweede-taalverwerving en aan de mate van afhankelijkheid tussen beide leerprocessen.

### 2.1 Enkele terminologische kwesties

Analoog aan het in de Angelsaksische literatuur gangbare onderscheid tussen 'first/second/foreign language learning' kan men spreken over het leren van een eerste, tweede en vreemde taal (vgl. ook Extra, 1982a):

– bij *eerste-taalverwerving* is sprake van het leren van de taal die gehanteerd wordt in de primaire sociale omgeving van het kind (meestal het gezin); men spreekt in dit verband ook wel van de *thuis taal*; Nederlands is niet voor alle kinderen in Nederland de thuis taal;

– bij *tweede-taalverwerving* is sprake van het leren van een andere taal in een omgeving waarin die taal voertaal is; vaak gaat het

daarbij om het leren van een hoge-prestige taal door autochtone of allochtone minderheidsgroepen die van huis uit een lage-prestige taal als voertaal hanteren (vgl. het leren van Nederlands door Turkse kinderen in Nederland);

– bij *vreemde-taalverwerving* is tenslotte sprake van het leren van een andere taal in een omgeving waarin die taal *geen* voertaal is; meestal blijft in dergelijke leersituaties het taalaanbod beperkt tot onderwijs in die taal (vgl. het leren van Frans op Nederlandse scholen, of het leren van Nederlands aan een buitenlandse universiteit).

Ter aanduiding van het onderscheid tussen *eerste* en *tweede* taal bedienen we ons van de kwalificaties T1 en T2. Omdat T2-leren zowel in als buiten onderwijsituaties geschiedt en zich voorts tot alle leeftijdscategorieën uitstrekt (kinderen, jongeren en volwassenen), gebruiken we voorts de verzamelterm *T2-leerder*.

### 2.2 Overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving

Een tweede taal kan *tegelijk met* (simultaan) of *na* (successief) een eerste taal worden geleerd. Wanneer kinderen pas door kennismaking met de school in aanraking komen met een tweede taal, is hun eerste taal al in zekere mate ontwikkeld. Veel allochtone kinderen komen vooral via school in contact met Nederlandstalige leeftijdgenoten en volwassenen. Vanaf dat moment is er in hun T2-ontwikkeling sprake van binnen- en buitenschools leren. Het feit dat de tweede taal via beide kanalen wordt geleerd, maakt het zeer moeilijk om de effecten van speciale T2-instructie vast te stellen: in het meest negatieve geval kunnen T2-vaardigheden van kinderen zelfs toenemen ondanks onderwijs in die taal. Eenzelfde evaluatieprobleem doet zich uiteraard ook voor bij via onderwijs begeleidde T1-ontwikkeling.

Over het verloop van taalontwikkelingsprocessen kunnen twee te onderscheiden vragen worden gesteld: – *hoe* verloopt dit proces? – *hoe snel* verloopt dit proces?

De eerste vraag heeft betrekking op de *structuur of volgorde* van taalontwikkeling, de tweede op het *tempo of succes* van taalontwikkeling (zie ook Extra, 1982a en Verhoeven & Extra, 1983). Het onderscheid tussen beide vragen is van belang in een bespre-

king van het verloop van zowel T1- als T2-leren, maar wordt vooral in de beschikbare literatuur over T2-leren helaas onvoldoende gemaakt. Dit laatste kan onder meer aan de literatuur over de factor 'leeftijd' bij T2-leren (zie McLaughlin, 1978, p. 47-71 voor een overzicht) worden geïllustreerd: deze literatuur is impliciet meer gericht op de vraag of jongeren *sneller* leren dan ouderen dan op de minstens zo fundamentele vraag of jongeren *anders* leren dan ouderen.

De processen van T1- en T2-leren vertonen zowel overeenkomsten als verschillen. Om met enkele opvallende *overeenkomsten* te beginnen:

- zowel bij T1- als T2-leren kan een grotere individuele variatie worden geconstateerd in het *tempo van leren* dan in de *volgorde van leren*;

- wat deze volgorde van leren betreft: in beide gevallen zien taalleerders zich geplaatst voor een *vergelijkbare taak* (de ontwikkeling van een hiërarchisch georganiseerde taalcode (van micro- tot macroniveau bestaande uit fonemen/woorden/woordgroepen/zinnen/teksten) en lijken ze gebruik te maken van *vergelijkbare ontdekkingsprincipes* (zie 2.2) om die taak te volbrengen;

- in beide gevallen is voorts sprake van *asymmetrie* tussen taalproductie en taalbegrip: zowel voor T1-leren als voor T2-leren geldt dat veel structuurkenmerken van taal eerder worden begrepen dan spontaan worden geproduceerd: een zekere mate en duur van taalaanbod is in beide gevallen een noodzakelijke voorwaarde om tot taalproductie te kunnen komen;

- in beide gevallen vertoont het *taalaanbod* ten opzichte van taalleerders tenslotte opmerkelijke overeenkomsten: zowel T1- als T2-leerders worden voorzien van een betrekkelijk eenvoudig, consistent en aangepast taalaanbod; waar nodig attenderen bovendien zowel T1- als T2-leerders hun omgeving op vergelijkbare manieren op te complex taalgebruik.

Naast deze overeenkomsten doen zich ook *verschillen* tussen beide leerprocessen voor:

- wat de *structuur of volgorde* van taalontwikkeling betreft, beschikken T2-leerders reeds over vaardigheden in een eerste taal; we gaan in 2.3 in op de vraag welke invloed

T1-vaardigheden onder welke omstandigheden kunnen hebben op het verloop van T2-leerprocessen;

- wat het *tempo of succes* van taalontwikkeling betreft, is er bij T2-leren sprake van een veel grotere individuele variatie dan bij T1-leren: T1-leren heeft plaats in interactie met de primaire sociale omgeving (meestal een gezin), terwijl T2-leren onder zeer uiteenlopende voorwaarden kan geschieden; dit verschil in tempo/succes tussen T1- en T2-leren verklaart mede de grotere aandacht voor temporele factoren in studies over T2-leren.

### 2.3 *Structuur van tweede-taalverwerving*

Talen verschillen. Dit is niet alleen een constatering die door taalkundigen kan worden bevestigd, maar vormt ook een ervaringsgegeven van elke T2-leerder. Vóór 1970 werd vrijwel algemeen verondersteld dat de structuur van T2-leerprocessen wordt bepaald door de mate van verschil tussen het T1- en het T2-systeem. Deze gelijkstelling tussen taalverschil en leermoeilijkheid vormde de voornaamste voedingsbodem voor de bloei van de zogenaamde *contrastieve analyse* (voortaan CA). CA is gericht op een beschrijving/verklaring van specifieke overeenkomsten en verschillen tussen twee (of meer) talen. Op de voornaamste problemen daarbij (*wat kan/moet worden vergeleken in Tx en Ty, en met behulp van welk taalkundig model?*) kunnen we in dit bestek niet ingaan.

Wel moet worden opgemerkt dat CA's werden uitgevoerd en gemotiveerd zonder enige wetenschappelijke belangstelling voor de vraag hoe het proces van T2-ontwikkeling feitelijk verloopt. Afwijkingen van de T2-norm bij T2-leerders werden beschouwd als tragische bijproducten van leergedrag ('fouten'). Dergelijke afwijkingen werden stevast geacht voort te vloeien uit verschillen tussen T1 en T2, en werden gekarakteriseerd als *interferenties*. Klassiek is in dit verband de jarenlang onaangevochten veronderstelling van Weinreich (1953): *Hoe groter het verschil tussen T1 en T2, des te groter de T2-leermoeilijkheid en des te groter de kans op interferentie*.

In navolging van de onstuimige groei van het onderzoek naar T1-ontwikkeling ontstond na 1970 meer wetenschappelijke belangstelling voor de vraag *hoe* een tweede taal wordt geleerd. Sindsdien heeft de CA

om twee redenen het alleenvertoningsrecht verloren: a) CA blijkt leerproblemen te voorstellen die *niet* optreden; b) CA blijkt leerproblemen *niet* te voorstellen die *wel* optreden. Anders gezegd: verschillen tussen T1 en T2 leiden niet automatisch tot T2-leerproblemen, terwijl niet alle T2-leerproblemen kunnen worden herleid tot verschillen tussen T1 en T2.

Over a) kan worden opgemerkt dat sommige taalverschillen kennelijk zo opvallend zijn voor de T2-leerder dat ze niet of nauwelijks tot T2-leerproblemen aanleiding geven. Ondanks andere voorspellingen vanuit de CA produceren Nederlanders in hun Frans bijvoorbeeld zelden of nooit letterlijke woordvolgorde-overnames als: (T2) Hier *suis-je à la gare allé*. (T1) Gisteren *ben ik* naar het station *gegaan*.

Over b) kan allereerst worden opgemerkt dat niet alleen taalverschillen, maar ook *taal-overeenkomsten* tot T2-leerproblemen kunnen leiden. Vergelijk volgende zinsparen in het Engels en Nederlands: *Had I known these facts, I wouldn't have come. Had ik deze feiten geweten, dan zou ik niet gekomen zijn/The cup broke. Het kopje brak/He murdered his mother in cold blood. Hij vermoordde z'n moeder in koelen bloede/*

In de geursiveerde zinsstukken is sprake van volstreekte correspondentie tussen T1 en T2. Het *gebrek aan contrast* kan in zulke gevallen tot *vermijding* leiden, omdat de correspondentie tussen T1 en T2 door de T2-leerder te onwaarschijnlijk wordt geacht. Men spreekt in dit verband wel van 'linguïstisch ongelooft'.

Ten aanzien van b) is daarnaast en vooral onderscheid nodig tussen *interlinguale* en *intralinguale* ontwikkelingskenmerken: terwijl in het eerste geval het leerprobleem wordt veroorzaakt door verschil tussen T1 en T2 (met interferentie als gevolg), komt het leerprobleem in het tweede geval voort uit een specifieke interpretatie van de structuur van de te leren taal (T1) in plaats van de *reeds geleerde* taal (T2). Intralinguale ontwikkelingskenmerken doen zich voor in *elk* taalleerproces (T1, T2, Tn) en worden daarom *universele* verschijnselen genoemd. Zowel T1- en T2-leerders maken gebruik van universele ontdekkingsprincipes (voortaan OPs) om structuurkenmerken van de te leren doeltaal te onderkennen en vervolgens te verwoorden.

Slobin (1973) heeft op basis van taalverwerfingsgegevens uit zo'n 40 verschillende talen een aantal van dergelijke OPs beschreven. We geven de voornaamste weer, min of meer in de formulering van Clark & Clark (1977, p. 340):

OP1: Let op systematische veranderingen in de vorm van woorden.

OP2: Let op markeringen die betekenisverschillen aangeven.

OP3: Gebruik algemene regels en sla geen acht op uitzonderingen.

OP4: Let op wordeindmarkeringen.

OP5: Let op de volgorde van woorden en woorddelen.

OP6: Vermijd onderbreking of herordening van verbale eenheden.

OP1 heeft betrekking op de onderkenning door kinderen van variatie in de vorm van woorden. Vooral inhoudswoorden kunnen veranderingen ondergaan en wel door de morfologische procédés van vervoeging, verbuiging, afleiding en samenstelling (vgl. resp. *speel-de, deur-en, rijk-aard* en *woon-kamer*).

OP2 heeft eveneens betrekking op variatie in de vorm van woorden. Kinderen zullen op grond van dit principe bijvoorbeeld eerder regels voor meervoudsvorming (nomen + /ən/) of *verledentijdsvorming* (verbumstam + /də/) gaan hanteren dan onderscheidingen als *de/het* (bij lidwoorden), *deze/dit* (bij aanw.vnw.) of *onze/ons* (bij bez. vnw.).

OP3 brengt kinderen tot 'overgeneralisaties' als *schippen* (=schepen), *schrijfde* (=schreef), *glasje* (=glaasje), *driede* (=derde), *veler* (=meer), *goedste* (=beste) of uitingen als *ik lust niet appels* (=ongedifferentieerd gebruik van *niet* in plaats van *niet/geen*).

OP4 is verwant met OP1. In Indogermaanse talen (waaronder het Nederlands) hebben systematische veranderingen van woorden meestal plaats in de vorm van wordeindmarkeringen, vgl. onderscheidingen als groot/klein (*huis-je*), één/meer (*appel-s*), nu/toen (*speel-de*), eigenschap/bezitter daarvan (*rijk-aard*): in alle gevallen wordt betekenisverschil veroorzaakt door aan woorden iets tot te voegen en niet door er iets voor te zetten.

OP5 brengt kinderen ertoe om woordvolgorde-regels in acht te nemen en verklaart het ontbreken in kindertaal van vormen als

\*hond de, \*school op, \*sappel (= appels), \*troep (= roept). OP5 is ook van groot belang, omdat woordvolgordeverschillen vaak tot betekenisverschillen leiden (vgl. *de hond bijt de kat* vs. *de kat bijt de hond* vs. *bijt de kat de hond?* vs. *bijt de hond de kat?*).

OP6 verklaart tenslotte waarom jonge kinderen zinnen als *de man die daar loopt is mijn buurman* vermijden en bij imitatietaken nauwelijks reproduceren (vgl. pogingen als *man daar loopt...*). OP6 verklaart ook vormen als *geopruimd* of *gewegpakt* en voorop/achteropplaatsingen van het negatieve element in vroege ontkenkende zinnen, vgl.: *melk drinken niet* (= ik wil geen melk drinken); *niet in de bed slapen* (= ik wil niet in dat bed slapen); *hierop maken niet* (= ik wil dat niet hierop zetten).

Genoemde zes ontdekkingsprincipes geven enig inzicht in wat voor kinderen gemakkelijk of moeilijk te leren is.

Empirische studies naar het verloop van T2-leerprocessen hebben na 1970 gegevens opgeleverd die wijzen op soortgelijke ontdekkingsprincipes. Een van de vroegste verwijzingen in de literatuur naar dergelijke *intra-linguale* T2-ontwikkelingskenmerken biedt Corder (1967, 167) naar aanleiding van de volgende observatie bij kinderen die Engels als T2 leren: *I seed him* (= I saw him). Een dergelijke uiting verwijst niet naar gebruikmaking van structuurkenmerken uit de uitgangstaal (T1), maar naar gebruikmaking van structuurkenmerken uit de doeltaal (T2) (vgl. het eerder besproken OP3). Naast dergelijke intralinguale of universele OPs manifesteren zich in T2-leerprocessen *interlinguale* ontwikkelingskenmerken die niet tot de structuur van de doeltaal, maar tot die van de uitgangstaal kunnen worden herleid. In dat laatste geval kan de T2-leerder gebruik maken van één van de volgende OPs:

OP7: Neem aan dat er correspondentie bestaat tussen T1 en T2.

OP8: Neem aan dat er geen correspondentie bestaat tussen T1 en T2, en vermijd structurele gelijkvormigheid.

Om met OP8 te beginnen: dit OP is het resultaat van wat we eerder als 'linguïstisch ongelooft' hebben aangeduid. Idiomatiche uitdrukkingen zijn goede kandidaten voor dergelijke gevallen van non-transfer (vgl. Kellerman, 1977), zoals ook uit de eerder gegeven

voorbeelden reeds kan blijken.

Toepassing van OP7 leidt – althans waar deze veronderstelling *ten onrechte* wordt gehanteerd – tot interferentie. Anders dan Weinreich (1953) veronderstelde, blijkt een groot verschil tussen T1 en T2 weliswaar tot T2-leermoeilijkheden te leiden, maar daarbij neemt de kans op interferentie juist af in plaats van toe: hoe geringer de verwantschap tussen T1 en T2 is, des te minder mogelijkheden heeft de T2-leerder om T1-structuurkenmerken letterlijk om te zetten in vermeende T2-structuurkenmerken. Beruchte voorbeelden van interferentieverschijnselen in verwante talen vormen de zogenaamde *Schwere Wörter* in het Duits van Nederlanders, of in het Nederlands van Duitsers (vgl. *scheinbar* ≠ *schijnbaar*, *geistig* ≠ *geestig*, *niedrig* ≠ *nederig*, etc.).

Er zijn ten slotte verschillende factoren die de mate van optreden van interferentieverschijnselen (on)gunstig blijken te beïnvloeden (vgl. ook Extra, 1980):

- a) *omvang en aard van het T2-aanbod*: interferentie treedt vooral dan op, wanneer het T2-aanbod beperkt en eenzijdig is; dit is het geval bij T2-leren in een T1-omgeving (bijv. Frans op een Nederlandse school); het meeste onderzoek waarin interferentie een geringe rol speelt, heeft betrekking op T2-leren in een T2-omgeving, waarbij sprake is van een uitgebreid en veelsoortig T2-aanbod;
- b) *taalvaardigheidsaspect*: bij onderzoek naar T2-leren in een T2-omgeving worden vaker en meer interferentieverschijnselen gerapporteerd op het gebied van uitspraak en woordgebruik dan op grammatisch gebied; in hun T2-gebruik behelpen T2-leerders zich regelmatig – bij gebrek aan beter – met T1-woorden en houden zeker ouderen bijna altijd een herkenbaar accent; wat dit laatste betreft: het is voor T2-leerders zeer moeilijk om betekenisonderscheidende klankverschillen in T2 waar te nemen en te realiseren die in T1 geen betekenisonderscheidende functie hebben;
- c) *afstand tussen T1 en T2*: interferentieverschijnselen manifesteren zich vooral in sterke mate bij verwante taalsystemen: de mate van interferentie wordt mede bepaald door de mate van 'vertaalbaarheid' van T1- in vermeende T2-kenmerken;
- d) *T2-leerfase*: interferentieverschijnselen

lijken zich vooral in de beginfase van het T2-leerproces in sterke mate te manifesteren: juist dan heeft de T2-leerder weinig anders om op terug te vallen bij zijn veronderstellingen over de structuur van het T2-systeem; e) *taakstelling*: indien de taakstelling voor T2-gebruik sterker gericht is op grammatische vormgeving dan op communicatie, neemt de kans op interferentie toe; zo vormen schriftelijke vertaaltaken onder tijdsdruk een extreem gunstige conditie voor het optreden van interferentie.

## 2.4 *Tempo van tweede-taalverwerving*

Dat er sprake is van grote individuele variatie in de mate van T2-leersucces kan gemakkelijk worden geconstateerd en leidt onmiddellijk naar de vraag wat de *oorzaken* van (gebrek aan) T2-leersucces zijn. In een nota van de ACLO-Moedertaal (1982: 78-79) over allochtone kinderen op Nederlandse scholen wordt een aantal factoren genoemd die uitenvallen in twee typen: *persoonskenmerken* en *omgevingskenmerken*. Als gangbare persoonskenmerken noemen we:

a) *sociaal-culturele oriëntatie*: belangstelling voor en oriëntatie op de tweede taal/cultuur verhogen de motivatie tot en derhalve het succes van T2-leren;

b) *leeftijd*: hoe jonger met T2-leren wordt begonnen, des te langer kan ermee worden doorgegaan en des te groter is de kans op T2-leersucces;

c) *T1-achtergrond*: grote verschillen tussen T1 en T2 bieden de T2-leerder weinig houvast aan zijn reeds aanwezige T1-kennis/vaardigheden en leiden tot een langdurig T2-leerproces;

d) *persoonlijkheid*: behoefte aan sociaal contact, extrovertie en zelfvertrouwen in de aanvaardbaarheid van eigen T2-gebruik zijn persoonlijkheidskenmerken die bevorderlijk zijn voor T2-leersucces.

Als relevante omgevingskenmerken noemen we daarnaast:

e) *aard en mate van contact met 'native speakers'*: een ruim en gevarieerd T2-aanbod is bevorderlijk voor T2-leersucces;

f) *sociaal-economische positie*: een lage sociaal-economische positie is niet bevorderlijk voor leersucces op school;

g) *kwaliteit van T2-onderwijs*: slecht T2-onderwijs leidt tot lage T2-leerprestaties.

Genoemde kenmerken zijn niet altijd onafhankelijk van elkaar en kunnen daardoor evenmin volkomen onafhankelijk van elkaar worden onderzocht. Voorzover temporele factoren zijn onderzocht (vgl. met name Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; Schumann, 1978, p. 69-100 en Klein & Dittmar, 1979, p. 97-100, 198-209), is de looptijd van dergelijk onderzoek bovendien zelden langer dan één jaar. Daardoor bestaat weinig inzicht in mogelijke afvlakking, stilstand of zelfs achteruitgang van T2-vaardigheid. Dat dergelijke verschijnselen zich manifesteren, is echter een veel waargenomen ervaringsgegeven. In Nederland hebben ondermeer Van der Erve (1980, p. 24-39) en De Vries (1981, p. 45-68, 95-102) aandacht besteed aan uiteenlopende tempo/succesfactoren bij T2-leren.

Bovengenoemde veronderstellingen over de rol van persoons- en omgevingskenmerken behoeven nuanceringen en worden niet altijd door onderzoekresultaten ondersteund. Om met enkele nuanceringen te beginnen:

ad a): de motivatie voor T2-leren lijkt toe te nemen naarmate belangrijke maatschappelijke instituties (waaronder voor kinderen en hun ouders vooral de school) meer aandacht besteden aan het ontwikkelen/onderhouden van T1;

ad b): voor een gunstige T2-ontwikkeling lijkt een zekere drempelvaardigheid in T1 een noodzakelijke voorwaarde: in de zogenaamde *afhankelijkheidshypothese* wordt verondersteld dat een onvoldoende ontwikkelde T1-vaardigheid beperkingen oplegt aan de mogelijkheden om T2 te leren (zie ook 2.5);

ad f): een lage sociaal-economische positie is niet direct beïnvloedbaar door onderwijs: de negatieve invloed ervan op schoolersucces geeft aan dat dergelijk succes niet uitsluitend via school tot stand gebracht kan worden;

ad g): slecht T2-onderwijs kan teruggaan op een hele verzameling van factoren: onvoldoende geschoolde T2-docenten, onvoldoende onderwijsleermiddelen en diagnostische toetsen, en onvoldoende overige (niet)personele faciliteiten.

Binnen het bestek van deze tekst moet hiermee worden volstaan. Voor een uitgebreide bespreking van structurele en temporele ken-



merken van tweede-taalverwerving verwijzen we naar Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os & Janssen-van Dielen (1984).

### 2.5 *Afhankelijkheid tussen eerste- en tweede-taalverwerving*

Wanneer kinderen vooral via school met een tweede taal in aanraking komen, geldt als belangrijke vraag wat voor consequenties een abrupte 'onderdompeling' in uitsluitend de tweede taal heeft voor de verdere ontwikkeling van zowel hun eerste als tweede taal. Deze vraag is in verschillende landen onderzocht en heeft tot schijnbaar tegenstrijdige resultaten geleid. In Canada bleken programma's voor Engelstalige leerlingen, waarbij begonnen werd met onderwijs in het Frans (T2) en Engels (T1) pas later geleidelijk werd geïntroduceerd, te leiden tot een hoog T2-niveau, zonder dat het T1-niveau achterbleef (Lambert & Tucker, 1972). Vergelijkbare resultaten werden gevonden in de Verenigde Staten, bij Engelstalige kinderen die aanvankelijk in het Spaans (T2) werden geïnstrueerd met Engels (T1) als vak (Cohen & Swain, 1976). Een belangrijke overeenkomst in genoemde programma's was dat T1 in de samenleving de meerderheidstaal vormde en het grootste maatschappelijk prestige genoot.

Geheel tegengestelde onderzoekresultaten werden gevonden in onderwijscondities in de Verenigde Staten en West-Europa waarbij T2 de meerderheidstaal en T1 de minderheidstaal vormde. Volgens Cummins (1978) leiden deze laatste programma's doorgaans tot een laag beheersingsniveau in zowel T1 als T2.

Lambert (1978) en Cummins (1979) hebben een verklaring proberen te geven voor het feit dat onderdompeling in een tweede taal bij kinderen die van huis uit een meerderheidstaal spreken tot een hoog niveau van functionele tweetaligheid leidt, terwijl een vergelijkbare aanpak bij kinderen die van huis uit een minderheidstaal spreken tot een laag niveau in beide talen leidt. Lambert (1978) onderscheidt 'additieve taalverwervingscontexten', waarin T1 dominant is en een hoog prestige bezit en geen gevaar loopt door T2 te zullen worden vervangen, naast 'subtractieve taalverwervingscontexten', waarin een onvoldoende ontwikkelde T1 door een T2 wordt vervangen. Volgens Cum-

mins (1979) is de taalverwervingscontext in studies waarin onderdompeling in T2 positieve resultaten te zien geeft overwegend additief van aard, terwijl die in studies met negatieve gevolgen voornamelijk subtractief van aard is.

Om redelijke schoolprestaties te kunnen bereiken moeten tweetalige kinderen volgens Cummins (1979) bij de aanvang van het onderwijs over een zeker drempelniveau in één van beide talen beschikken. Hij spreekt hier van de *drempelhypothese*, waarin in feite van twee drempels wordt uitgegaan: een hoge en een lage. Bij leerlingen die zich boven de hoge drempel bevinden, spreekt hij van 'additieve tweetaligheid'. Deze leerlingen beschikken over een adequaat beheersingsniveau in beide talen, hetgeen goede schoolprestaties voorspelt. Bij leerlingen die zich tussen beide drempels bevinden, spreekt Cummins van 'dominante tweetaligheid'. In dat geval is één van beide talen voldoende ontwikkeld, terwijl het ontwikkelingsniveau van de andere taal duidelijk achterblijft. Voor deze leerlingen worden geen uitgesproken positieve of negatieve schoolprestaties verwacht. De leerlingen die beneden de lage drempel zitten, zouden over een geringe mate van beheersing in beide talen beschikken. Bij deze leerlingen zou volgens Cummins sprake zijn van 'semilingualisme', een vorm van tweetaligheid die negatieve schoolprestaties voorspelt. Semilingualisme is echter een nogal omstreden begrip, zie bijvoorbeeld Paulston (1982, p. 41-43) en Edelsky, Altwerger, Barkin, Flores, Hudelson & Jilberg (1983).

Wat het beheersingsniveau van tweetalige kinderen op elk van beide talen betreft, geldt als belangrijke vraag in hoeverre van een afhankelijkheidsrelatie sprake is. Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976; 1977) vinden empirische steun voor wat zij de *afhankelijkheidshypothese* noemen. In deze hypothese wordt verondersteld dat het bereikbare beheersingsniveau in T2 bij tweetalige leerlingen afhankelijk is van het bereikte beheersingsniveau in T1 op het moment dat met intensief T2-leren via onderwijs begonnen wordt. Skutnabb-Kangas & Toukoma wilden nagaan op welke wijze de taalontwikkeling van Finse kinderen van verschillende leeftijden werd beïnvloed door immigratie naar Zweden. Daarbij bleek dat kinderen die

op tienjarige leeftijd (met een redelijke beheersing van T1) immigrerden, geen negatieve gevolgen ondervonden; bij kinderen die op zevenjarige leeftijd geïmmigreerd waren, bleek het T1-verwervingsproces te zijn belemmerd hetgeen tevens een negatief effect had op het verloop van T2-verwerving. De conclusie van de onderzoekers was dat de mate van T1-ontwikkeling een functionele betekenis heeft voor de verwerving van T2 en dat een laag T1-beheersingsniveau negatieve gevolgen heeft voor het proces van T2-verwerving. De door Skutnabb-Kangas & Toukomaa geformuleerde afhankelijkheids-hypothese is door Cummins (1982, p. 10) als volgt uitgewerkt:

*To the extent that instruction in  $L_x$  is effective in promoting proficiency in  $L_x$ , transfer of this proficiency to  $L_y$  will occur provided there is adequate exposure to  $L_y$  (either in school or environment) and adequate motivation to learn  $L_y$ .*

In deze vorm voorspelt de hypothese niet alleen overdracht van T1 naar T2, maar ook andersom van T2 naar T1. De beide voorwaarden die Cummins noemt (taalcontact en motivatie), geven de nieuw gevormde hypothese de verwachting mee dat onderwijs in een minderheidstaal de verwerving van die taal én van de meerderheidstaal stimuleert, maar dat het omgekeerde niet het geval zal zijn. Het positieve effect van T2-onderwijs op T1-verwerving binnen additieve verwervingscontexten kan zo worden verklaard.

Bij vornoemde afhankelijkheidshypothese zijn vooralsnog verscheidene kanttekeningen te plaatsen. In de eerste plaats is de hypothese door zijn vele gelijktijdige assumpties (effectieve  $T_x$ -instructie, redelijke mate van taalcontact en van motivatie) die bovendien ieder op zich al lastig te controleren zijn, niet erg helder. Vervolgens blijkt dat evidentie voor de hypothese tot nog toe steeds is aangedragen vanuit correlatieve studies (voor een overzicht: zie Cummins 1982), waarbij slechts de samenhang tussen variabelen kon worden getoetst en niet bepaalde in de afhankelijkheidshypothese veronderstelde oorzaak/gevolg-relaties. Ten slotte geldt dat in het tot dusverre uitgevoerde onderzoek verzuimd is na te gaan in hoeverre één of meer andere variabelen een gevonden samenhang tussen  $T_x$  en  $T_y$  kunnen verklaren. Zo wijzen

enkele onderzoekers op de mogelijkheid dat een gevonden  $T_x/T_y$ -samenhang grotendeels kan worden verklaard vanuit een samenhang van beide variabelen met niet-onderzochte cognitieve capaciteit (zie Ekstrand, 1978; McLaughlin, 1978; Oller, 1981).

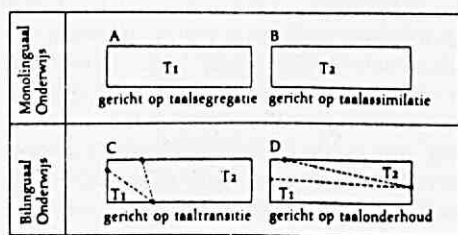
### 3 Argumenten voor tweetalig basisonderwijs

Alvorens in te gaan op verschillende soorten argumenten voor tweetalig basisonderwijs (leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke), onderscheiden we eerst verschillende modellen voor T1/T2-onderwijs.

#### 3.1 Verschillende onderwijsmodellen

Figuur 1 laat zien welke onderwijsmodellen ten behoeve van kinderen die van-huis-uit een minderheidstaal (T1) spreken die verschilt van de dominante meerderheidstaal (T2) in hun omgeving, kunnen worden onderscheiden (zie ook Extra & Vermeer, 1984).

Model A en B gaan uit van een eentalige benadering, model C en D van een tweetalige. Model A is gericht op taalsegregatie: op school is de minderheidstaal vak/voertaal en kinderen worden niet in aanraking gebracht met de meerderheidstaal. Model B is gericht op taalassimilatie en leidt op school tot de omgekeerde situatie. In model C wordt op school begonnen met T1, wordt T2 van meet af aan of kort nadien eveneens geïntroduceerd, en maakt T1-onderwijs op enigerlei tijdstip (meestal in een vroeg stadium van de schoollooptijd) plaats voor een 'second language approach'. In model D is tenslotte de beginsituatie gelijk aan die in model C, maar houdt T1-onderwijs enigerlei plaats gedurende de gehele schoollooptijd.



Figuur 1 Vier modellen voor onderwijs aan taalminderheden (horizontaal: schoollooptijd klas 1-n, verticaal: mate van aandacht voor  $T_x$ )

Zowel in als buiten Nederland wordt uitgebreid gediscussieerd over voor- en nadelen van monolinguaal tegenover bilinguaal onderwijs. Wat daarbij met monolinguaal onderwijs wordt bedoeld, is echter meestal veel duidelijker dan wat met bilinguaal onderwijs wordt bedoeld: in het eerste geval hebben pleitbezorgers het onveranderlijk over tweede-taalonderwijs (model B), in het tweede geval wordt een nadere keus tussen model C en D onvoldoende onderkend en nog minder gemaakt. Achtereenvolgens gaan we in op leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke argumenten voor tweetalig (basis)onderwijs.

### 3.2 *Leerpsychologische argumenten*

Exclusief T2-onderwijs aan kinderen die van huis uit niet de dominante meerderheidstaal van hun omgeving spreken, blijkt vaak tot zwakke schoolprestaties te leiden. Dit ervaringsgegeven vormde een belangrijke aanleiding voor empirische studies naar mogelijk positieve effecten van bilinguaal onderwijs. In deze studies ging het niet zozeer om de vraag in hoeverre aan T1 binnen het schoolcurriculum een tijdelijke dan wel een permanente plaats moest worden toebedeeld (model C versus D in Figuur 1); veeleer probeerde men aannemelijk te maken dat een ruime aandacht voor T1 in de beginfase van het onderwijs een positieve invloed heeft op het verloop van de T2-ontwikkeling en op uiteindelijk schoolsucces. De in 2.5 aangehaalde hypothesen van Cummins vormden voor deze aanname meestal het theoretisch raamwerk. Volgens Cummins (1980) dient bij taalvaardigheid onderscheid te worden gemaakt tussen *basic interpersonal communicative skills* en *cognitive/academic language proficiency*. Onder de eerste verstaat hij vaardigheden die aan communicatieve competentie refereren: formuleervaardigheden en vaardigheden in het toepassen van taalgebruiksregels. De laatste zouden daarentegen verwijzen naar algemene cognitieve vaardigheden (metalinguïstische vaardigheden en probleemoplossingsvaardigheid). Ervan uitgaande dat bij tweetalige kinderen beide soorten vaardigheden in T1 en T2 een wederzijdse afhankelijkheidsrelatie kennen, bepleitte Cummins een centrale plaats voor T1 in bilinguaal onderwijs. In dat geval zouden deze vaardigheden in T1 tot een adequaat ni-

veau ontwikkeld kunnen worden, waarna de ontwikkeling van T2-vaardigheden tot een vergelijkbaar niveau mogelijk zou zijn. Cummins (1981) geeft zelf een overzicht van empirische studies die deze stellingname lijken te ondersteunen.

Volgens Paulston (1978) is een positieve transfer van T1- naar T2-vaardigheden vooral aangetoond voor het leren lezen en schrijven. Klassiek op dit terrein is de studie van Modiano (1968). In deze studie is het leesleerresultaat van Mexicaans-Indiaanse kinderen onderzocht die eerst in hun eigen taal en vervolgens in het Spaans gingen lezen. Na drie jaar bleken de resultaten van deze kinderen beduidend beter dan die van kinderen die van meet af aan in het Spaans (T2) hadden leren lezen. Een overzichtstudie van Chu Chang (1980) wijst eveneens op een positieve transfer van T1- naar T2-leesvaardigheid, in geval T1 de minderheidstaal (meestal Spaans) en T2 de meerderheidstaal (meestal Engels) vormde.

Ondanks een groot aantal empirische studies is de leerpsychologische argumentatie inzake bilinguaal onderwijs nog verre van eenduidig te noemen. Interpretatie van de onderzoekresultaten wordt op twee manieren bemoeilijkt. Allereerst staat de methodologische kwaliteit van veel studies ter discussie (vgl. Edelsky et al. 1983; Baker & DeKanter, 1983). In de tweede plaats loopt de sociale context waarbinnen onderwijsexperimenten plaatsvonden sterk uiteen, hetgeen een generalisatie van onderzoekresultaten in de weg staat. Wel kan op grond van tot dusver behaalde resultaten geconcludeerd worden dat een vroege eenzijdige oriëntatie op een tweede taal in het onderwijs aan kinderen die van huis uit een andere (minderheids)taal spreken, vaak negatieve gevolgen heeft op de schoolresultaten van deze kinderen. Bovendien mag worden aangenomen dat het leren lezen en schrijven vanuit T1 tot een positieve transfer op de ontwikkeling/beheersing van schriftelijke vaardigheden in T2 leidt.

### 3.3 *Sociaal-psychologische argumenten*

Sociaal-psychologische factoren blijken van grote invloed op het tempo van T2-verwerving. Volgens Ekstrand (1980) neemt de leermotivatie van kinderen toe naarmate zij met een gestelde onderwijstaak meer ver-

trouwd zijn en zij zich bovendien in staat achten die taak in redelijke mate te volbrengen. Volgens Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) voelen veel Finse kinderen in Zweden met een geringe T2-beheersing een aversie tegen het Zweeds, omdat ze via die taal steeds tot zwakke schoolprestaties komen. In 2.4 hebben we reeds aangegeven dat de motivatie voor T2-leren lijkt toe te nemen naarmate belangrijke maatschappelijk instituties (waaronder voor kinderen en hun ouders vooral de school) meer aandacht besteden aan het ontwikkelen/onderhouden van T1. Christian (1976) wijst erop dat de keuze voor mono- dan wel bilinguaal onderwijs consequenties kan hebben voor de identiteitsontwikkeling van kinderen: tweetalig onderwijs kan voorkomen dat een negatief zelfbeeld ontstaat, terwijl exclusief T2-onderwijs ertoe kan leiden dat de eigen taal/cultuur als inferieur wordt gezien. Evidentie voor een positieve invloed van ruime aandacht voor de moedertaal op de ontwikkeling van het zelfbeeld van leerlingen is gevonden door Blanco (1978) en Hanson (1979). Volgens Skutnabb-Kangas (1983) kan deze positieve invloed worden verklaard, doordat met T1-onderwijs de emotionele band van kinderen met hun ouders zo goed mogelijk in tact kan blijven; dit zou kinderen een besef geven dat de eigen identiteit door de school wordt geaccepteerd.

Onderwijs in de eigen taal/cultuur kan tenslotte een bindend element vormen binnen het wijder verband van de betrokken minderheidsgroep (vgl. ACLO-Moedertaal, 1982, p. 61-62). Het maakt een verdieping van gemeenschappelijke culturele normen en waarden mogelijk, waardoor contacten tussen generaties worden vergemakkelijkt.

### 3.4 *Taalpolitieke argumenten*

Spolsky (1971) wijst erop dat de vormgeving van het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen niet op de eerste plaats door psychologische en/of linguïstische, maar door politieke factoren wordt bepaald. De taalpolitieke doelen die door lokale, regionale of nationale overheidsinstanties worden nagestreefd bepalen volgens Spolsky in grote lijnen de organisatie van het onderwijs aan minderheidsgroepen. Grosjean (1982, p. 207) sluit zich hierbij aan door op te merken dat de kans op onderwijs in minderheidstalen ge-

ring zal zijn bij een overheidsbeleid dat eenzijdig gericht is op assimilatie; bij een beleid dat op culturele pluriformiteit gericht is, zou de kans op linguïstische diversiteit in het onderwijs veel groter zijn. Volgens Grosjean wordt onderwijsbeleid mede bepaald door het prestige van de betrokken minderheidstalen, de geografische concentratie van sprekers van deze talen, hun sociale en godsdienstige structuur, en door attitudes met betrekking tot taal/cultuur binnen meerderheids- en minderheidsgroepen.

In onderzoek naar bilinguaal onderwijs worden doorgaans instructietalen als onafhankelijke, en schoolresultaten als afhankelijke variabelen gekozen (vgl. de beide voorgaande paragrafen). Paulston (1977; 1982) bestempelt deze benaderingswijze als een zoeken naar technocratisch-pedagogische oplossingen ten behoeve van het onderwijs aan minderheidsgroepen. Daarbij wordt volgens haar voorbijgegaan aan een analyse van de macro-sociale factoren die tot bepaalde onderwijsprogramma's hebben geleid. Zij pleit ervoor om als uitgangspunt van onderzoek niet de relatie tussen onderwijsmodellen en schoolresultaten te nemen, maar de relatie tussen maatschappelijke factoren en onderwijsmodellen. Alleen dan zouden de politieke factoren die tot kansenongelijkheid van minderheidsgroepen in het onderwijs leiden, blootgelegd kunnen worden. Uitgaande van een dergelijk onderzoekparadigma laat Skutnabb-Kangas (1980) zien, hoe linguïstisch geïnspireerde onderzoekers in Zweden en West-Duitsland tot tegengestelde aanbevelingen komen voor het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen. In Zweden wordt als reactie op een eenzijdig op assimilatie gericht overheidsbeleid voortdurend (en met succes) gepleit voor meer aandacht voor T1-onderwijs; daarentegen wordt in bepaalde deelstaten in West-Duitsland als reactie op een op segregatie en remigratie gericht beleid juist meer aandacht voor T2 bepleit.

In het licht van de relatie tussen taalpolitiek en onderwijs wijst Fishman (1977) op nadelige consequenties die transitieel bilinguaal onderwijs kan hebben. Het transitieel model is door zijn compensatorische aard absorberend te noemen ten aanzien van de moedertaal: T1 wordt in het onderwijsproces immers alleen van belang geacht om een zo hoog mogelijke graad van T2-beheersing te

kunnen bereiken. Daardoor neigt dit model volgens Fishman ernaar de talige en culturele achtergrond van kinderen te verwaarlozen. Verder merkt Fishman op dat het taalonderhoudsmodel alleen tot functionele tweetaligheid kan leiden, als in de samenleving beide talen voldoende prestige bezitten. Wanneer de meerderheidsgroep echter niet in minderheidstalen geïnteresseerd is, zou een onderwijsmodel dat op taalonderhoud is gericht zelfs segregatief kunnen werken. Fishman wijst in dit verband op de zelden benutte mogelijkheid tweetalige onderwijsprogramma's voor zowel leerlingen uit de meerderheidsgroep als die uit minderheidsgroepen open te stellen.

#### 4 Ervaringen met tweetalig basisonderwijs in het buitenland

Achtereenvolgens gaan we in op de onderwijssituatie ten behoeve van tweetalige kinderen in de Verenigde Staten, West-Europa (Engeland, Frankrijk, West-Duitsland) en Zweden. Voor een bibliografisch overzicht inzake Engeland, West-Duitsland en Zweden verwijzen we daarnaast naar Stassen (1983).

##### 4.1 Verenigde Staten

Binnen de V.S. bestaan vanouds omvangrijke en uiteenlopende minderheidsgroepen en minderheidstalen. Afgezien van 'Black English' is Spaans momenteel de meest prominente minderheidstaal, op verre afstand gevolgd door Frans, Amerikaans-Indiaans, Portugees en Chinees.

Een discussie over bilinguaal onderwijs kwam in de V.S. pas in het midden van de jaren zestig op gang (zie Extra, 1982b voor een historisch perspectief en verdere literatuur). Twee ontwikkelingen droegen aan deze discussie bij. In de eerste plaats brachten evaluatiegegevens aan het licht dat een exclusief gebruik van Engels als T2 tot een enorme uitval leidde van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Geleidelijk werd onderkend dat deze leerlingen vanaf de start van hun schoolloopbaan ten opzichte van Engelsprekende kinderen in het nadeel waren en dat de school hun nadelige positie slechts consolideerde, zo niet groter maakte. In de tweede plaats begonnen veel minderheidsgroepen onder invloed van de *Civil Rights Movement*

te reageren tegen het assimilatiebeleid van de Amerikaanse overheid. Ze zochten naar mogelijkheden om aan hun etnische identiteit uitdrukking te geven en eisten dat hun talen/culturen binen maatschappelijke instituties gerespecteerd zouden worden (vgl. Fishman, 1979). Vooral als gevolg van deze beide ontwikkelingen drong het besef door dat T1 tenminste in de aanvangfase van het schoolcurriculum voor tweetalige kinderen een plaats verdiende. De eerste experimenten met bilinguaal onderwijs wezen op een geringer uitvalpercentage van leerlingen; daarnaast gaven leerlingen blijk van een grotere leermotivatie en toonden hun ouders een grotere betrokkenheid bij het schoolgebeuren.

In 1968 kwam een federale wet tot stand die in een regeling voorzag voor bilinguaal onderwijs, de zogenaamde *Bilingual Education Act* (BEA). Deze wet maakte het mogelijk modelprogramma's te financieren waarin tevens aandacht kon worden besteed aan leerplanontwikkeling en opleiding van docenten. Er werd in het midden gelaten of deze programma's tot taaltransitie dan wel taalonderhoud zouden moeten leiden. In de praktijk kwam deze onduidelijkheid neer op taaltransitie: leerlingen konden aanspraak maken op bilinguaal onderwijs tot het moment waarop ze dominant Engelstalig zouden zijn (geworden) (vgl. Paulston, 1978).

Van groot belang voor de positie van bilinguaal onderwijs in de V.S. was een gerechtelijke beslissing in de zogeheten *Lau vs. Nichols case* (1974). In deze rechtszaak stelden Chinees-sprekende studenten zich op het standpunt dat aan hen onvoldoende onderwijskansen werden geboden, omdat zij de gehanteerde instructietaal (Engels) onvoldoende beheersten. Onder verwijzing naar de *Civil Rights Act* werd deze aanklacht door het Amerikaanse Hooggerechtshof uiteindelijk onderschreven. Mede dankzij deze beslissing konden enkele amendementen aan de BEA worden toegevoegd (1974; 1978), waardoor ondermeer leden van etnische minderheidsgroepen zelf (ouders) bij de besteding van subsidies werden betrokken. Hoewel de grondgedachte van bilinguaal onderwijs nog altijd transitioneel gericht was, werd aandacht voor T1 gedurende de gehele schoolloopbaan niet uitgesloten. Ondanks deze wettelijke steun bleek in 1979 minder dan 40 procent van de kinderen uit etnische minder-

heidsgroepen met een beperkte kennis van het Engels een tweetalig curriculum te volgen. Beperkte financiële middelen en gebrek aan geschikte leerkrachten maken dat op korte termijn geen substantieel grotere deelname wordt verwacht.

Grosjean (1982) noemt twee aspecten van bilinguaal onderwijs in de V.S. die van meet af aan controversieel waren: de mate van effectiviteit en de keuze tussen taaltransitie en taalonderhoud. Als gevolg van verschillende evaluatiecriteria die onderzoekers blijken te hanteren, leiden studies naar effectiviteit van bilinguale programma's tot uiteenlopende conclusies. Blanco (1978), Troike (1978) en Dulay & Burt (1979) rapporteren allen positieve conclusies: bilinguaal onderwijs verbetert de onderwijskansen van tweetalige kinderen, versterkt hun zelfbeeld en biedt de mogelijkheid tot onderhoud van de eigen taal en cultuur. Epstein (1977) en Baker & DeKanter (1983) echter stellen vragen bij het tot dusver uitgevoerde onderzoek. Volgens Epstein zijn de onderzoekresultaten die bilinguaal onderwijs ondersteunen mager te noemen en dienen de uitgangspunten voor deze vorm van onderwijs opnieuw ter discussie te worden gesteld. Baker & Dekanter hebben vooral de in evaluatie-onderzoek naar bilinguaal onderwijs gehanteerde methoden bekritiseerd. Uitgaande van een reeks methodologische criteria komen zij tot een screening van onderzoekresultaten; op grond daarvan concluderen zij dat de evidentie dat transitioneel tweetalig onderwijs tot betere (T2-)leerresultaten leidt dan exclusief tweede-taalonderwijs niet overtuigend te noemen is. Beide laatstgenoemde publikaties hebben in de V.S. forse kritiek losgemaakt. Terecht staat daarbij vooral de selectiviteit van Baker en Dekanter ter discussie. Toch moet worden geconcludeerd dat de aanvankelijke acceptatie van bilinguaal onderwijs als pedagogisch grondprincipe in de V.S. de laatste vijf jaar onder toenemende druk is komen te staan (vgl. Cummins, 1982, p. 5).

Het tweede controversiële aspect betreft de uiteindelijke doelstelling van bilinguaal onderwijs. Moeten kinderen uit etnische minderheidsgroepen via een compensatorische transitiefase aan het Amerikaanse monolinguale onderwijssysteem worden aangepast, of moet worden voorzien in een mogelijkheid tot onderhoud van de eigen taal en cul-

tuur, zodat kinderen zich zowel bilinguaal als bicultureel kunnen ontwikkelen? Volgens Grosjean (1982) zijn momenteel alle lopende bilinguale programma's in feite transitioneel, maar wordt vanuit diverse minderheidsgroepen aangedrongen op een groter pluralisme binnen deze programma's. In ieder geval zou vermeden moeten worden dat de meerderheidstaal de minderheidstaal uiteindelijk geheel vervangt.

#### 4.2 *West-Europa*

Sinds de jaren vijftig hebben vooral Engeland, Frankrijk en West-Duitsland een grote toestroom van arbeids(im)migranten uit mediterrane landen gekend. Overheidsinstanties in deze landen reageerden op min of meer vergelijkbare manier op deze plotselinge toestroom (vgl. Willeke, 1975; Teunissen, 1982). Tot het midden van de jaren zeventig nam het aantal allochtone leerlingen vooral ten gevolge van gezinshereniging en geboorten sterk toe. In eerste instantie zorgde men op scholen voor extra T2-lessen. In bepaalde gevallen werd op basis van particulier initiatief (ouders, ambassades) gezocht naar mogelijkheden voor T1-onderwijs. Voorzover T1-onderwijs werd gegeven, vond dit meestal buiten school en buiten schooltijd plaats en was het eenzijdig gericht op een eventuele terugkeer naar het land van herkomst. Van een gecoördineerd onderwijsbeleid door de overheid was in deze fase (nog) geen sprake.

Vanaf 1975 ontstond geleidelijk het besef dat vele allochtone kinderen voor langere tijd, zo niet permanent in het immigratieland zouden blijven. Vandaar dat geprobeerd werd nieuwe beleidslijnen uit te zetten. Dit resulteerde onder meer in de volgende richtlijnen, uitgevaardigd door de Ministerraad van de EEG (1977):

1. *Member states must offer reception teaching which will include tuition in the language or in one of the official languages of the host country adapted to the special needs for foreign children.*
2. *They have to take appropriate measures in coordination with the country of origin to promote the teaching of the mother tongue and culture of the country of origin.*

Ofschoon bovenstaande richtlijnen veel discussie opleverden (zie Tosi, 1982, p. 11-14), lijkt hun invloed op het beleid in de afzonderlijke EEG-lidstaten vooralsnog ge-

ring. In Engeland wordt uitsluitend voorzien in extra T2-lessen op school of in aparte taalclassen voor allochtone kinderen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan multicultureel onderwijs. Onderwijs in minderheidstalen wordt daarbij echter meestal buiten beschouwing gelaten; dit onderwijs heeft slechts plaats op particulier initiatief en meestal buiten de school. De situatie in Frankrijk is hiermee vergelijkbaar: ook daar is meestal sprake van exclusief T2-onderwijs; voor een beperkt aantal uren echter wordt binnen het curriculum en in sommige gevallen ook nog daarbuiten onderwijs in de moedertaal gegeven. De organisatie van dit moedertaalonderwijs is overwegend in handen van de consulaten van de betreffende herkomstlanden. In Duitsland wordt de organisatie van het onderwijs aan allochtone kinderen per deelstaat vastgesteld. Volgens Rist (1979) is er sprake van drie onderwijsvarianten. Er zijn deelstaten (bijvoorbeeld Berlijn) die allochtone leerlingen middels exclusief T2-onderwijs zo snel mogelijk in het Duitse onderwijssysteem willen integreren; vaak worden de kinderen gedurende enige jaren in aparte (segratieve) 'Vorbereitungsklassen' geïnstrueerd. Daarnaast zijn er deelstaten (bijvoorbeeld Beieren) waar allochtone leerlingen in 'nationale scholen' worden opgevangen waar zij (eveneens segratief) geïnstrueerd worden in de moedertaal. Deze wijze van opvang dient voornamelijk om een eventuele remigratie zo soepel mogelijk te laten verlopen. Ten slotte zijn er deelstaten (bijvoorbeeld Nordrhein-Westfalen) waarin met tweetalig onderwijs wordt geëxperimenteerd. Het aantal lessen in de eigen taal is daarbij echter doorgaans uiterst beperkt. Het segratieve karakter van beide eerstgenoemde onderwijsmodellen is fel bekritiseerd door Skutnabb-Kangas (1980).

#### 4.3 Zweden

Immigranten in Zweden zijn voornamelijk afkomstig uit Finland en uit mediterrane landen. Als centrale doelstelling van het onderwijs aan allochtone kinderen geldt 'actieve tweetaligheid' (vgl. Yletinen, 1978, p. 20-25). In vrijwel alle gangbare onderwijsmodellen krijgt de moedertaal een belangrijke plaats toebedeeld. Dit is vooral het gevolg van onderzoekresultaten van Skutnabb-Kangas & Toukoma (zie 2.5) waaruit bleek dat het ni-

veau van T1-ontwikkeling bij tweetalige leerlingen van functionele betekenis is voor T2-leersucces. Momenteel zijn in Zweden ten behoeve van allochtone leerlingen drie typen onderwijsprogramma's gangbaar (zie ook Hajer, 1983, p. 51):

1. *Moedertaalklassen* waarin kinderen met een zelfde T1-achtergrond onderwijs in de eigen taal krijgen, met daarnaast Zweeds als instructietaal. Geleidelijk neemt het aandeel van het Zweeds in het curriculum toe. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs wordt het onderwijs vrijwel volledig in het Zweeds gegeven, met daarnaast enkele uren per week onderwijs in de eigen taal.

2. *Geïntegreerde klassen* waarin voor een deel aan Zweedse, voor een deel aan kinderen met een gemeenschappelijke andere taalachtergrond onderwijs wordt geboden. Laatstgenoemde groep krijgt zowel onderwijs in T1 (waaronder aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs) als in T2 (samen met Zweedse kinderen).

3. *T2-klassen* waarin de instructie vrijwel volledig in T2 wordt gegeven met gedurende enkele uren per week T1-onderwijs als vak. Kinderen die bij de aanvang van het basisonderwijs het Zweeds nog onvoldoende beheersen om de instructie te kunnen volgen, worden eerst in een voorbereidingsklas geplaatst waarin zij extra T2-onderwijs krijgen.

De doelstellingen die aan deze programma's ten grondslag liggen, zijn volgens Skutnabb-Kangas (1980) respectievelijk gericht op taalonderhoud, taaltransitie en taalassimilatie. Volgens Paulston (1982, p. 53-54) is er van de zijde van ouders en minderhedenorganisaties vooral belangstelling voor het eerstgenoemde programma; kinderen uit deze groepen zouden echter vooral op de Zweedse taal/cultuur georiënteerd zijn, zodat voor hen het tweede of derde type programma meer opportuun wordt genoemd. Evaluatiegegevens met betrekking tot de drie genoemde programma's zijn momenteel nog in onvoldoende mate voorhanden.

#### 5 *Ervaringen met tweetalig basisonderwijs in Nederland*

In 3.1 hebben we vier modellen voor T1/T2-onderwijs onderscheiden (zie Figuur 1). Al deze modellen komen in meer of mindere

mate op Nederlandse basisscholen voor:

- model A manifesteert zich in beperkte mate in zogenaamde 'nationale' scholen, waarin het onderwijs meestal volledig op remigratie is gericht; vooral voor Spaanstalige kinderen is in het verleden wel van dit model gebruik gemaakt en in Rotterdam wordt een 'Turkse school' onder voorwaarden en op termijn door de overheid gefinancierd;
- model B wordt in Nederland voor veel autochtone en allochtone taalminderheden gepraktiseerd, zeker indien sprake is van geringe concentraties;
- model C wordt in Nederland wel voor allochtone taalminderheden bepleit, maar meestal slechts in een curieuze aanpassing gepraktiseerd: T1 wordt daarbij *pas na verloop van tijd* in het *lager* onderwijs geïntroduceerd, terwijl er geen afstemmingsrelatie bestaat met het gelijktijdig verzorgde zogenaamd 'gewone', 'reguliere' of 'normale' onderwijs in/van de tweede taal;
- model D wordt tenslotte vaak door minderheidsgroepen zelf bepleit, maar hoogst zelden gepraktiseerd: de Friezen vormen in Nederland de enige taalminderheid die dit model in onderwijswetgeving heeft weten om te zetten (zie Extra & Vermeer, 1984, ook voor verdere literatuur). Zoals in 1. aangegeven, richten we onze aandacht hier op allochtone leerlingen.

### 5.1 Differentiatie in het basisonderwijs

Op de toename van allochtone leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs is door scholen zeer verschillend gereageerd. Het reactiepatroon wordt vooral beïnvloed door de *concentratiegraad* van allochtone leerlingen in een bepaalde wijk/school/klas, door de *mate van tweetaligheid* van de betrokken leerlingen en door het *vermogen van scholen* om in te spelen op telkens wisselende (niet-)persoonlijke faciliteiten en om aan deskundigheidsbevordering te werken. In deze context willen we vooral ingaan op 'mate van tweetaligheid'.

Oorspronkelijk ging het vooral om 'neveninstromers': dat wil zeggen kinderen die niet in Nederland geboren zijn en pas op latere leeftijd aan het Nederlandse onderwijs zijn gaan deelnemen, vaak op een ander tijdstip dan aan het begin van het schooljaar. In toenemende mate is echter sprake van 'onderinstromers', dat wil zeggen kinderen die

(meestal) in Nederland geboren zijn en van meet af aan aan het Nederlandse onderwijs deelnemen. Tussen neven- en onderinstromers bestaan grote verschillen in de mate van beheersing van zowel T1 als T2: neveninstromers hebben hun moedertaal meestal reeds in het herkomstland geleerd en zijn niet of nauwelijks 'aanspreekbaar' in het Nederlands, terwijl onderinstromers hun moedertaal meestal in Nederland (dat wil zeggen via een *gereduceerd* taalaanbod) leren en bij de start van hun schoolloopbaan een mate van beheersing van het Nederlands vertonen die naar veler waarneming *geringer* is dan die van Nederlandstalige leeftijdgenoten en bovendien een *grotere variatie* vertoont. Onderzoek van Verhoeven, Verhoeven & Van der Zouw (1983) laat zien dat bij zesjarige Turkse kinderen sprake is van een grote variatie in de mate van zowel T1- als T2-beheersing; de mate van T1-beheersing blijkt voorts overwegend groter dan die van T2-beheersing. Verder blijkt uit Verhoeven & Vermeer (1984) dat bij vier-, zes- en achtjarige Turkse en Surinaamse kinderen eveneens sprake is van een grote mate van variatie in T2-vaardigheid, terwijl het vaardigheidsniveau van de drie groepen Turkse kinderen veel geringer is dan dat van Nederlandstalige leeftijdgenoten. Een grote mate van variatie in T2-vaardigheid bij Turkse/Marokkaanse eersteklassers van lagere scholen is tenslotte ook gevonden bij Vermeer (1983) en Lalleman (1983).

Het eerder gemaakte onderscheid tussen neven- en onderinstromers geeft reeds een indicatie van een verschoven problematiek: ging het bij neveninstromers vooral om de vraag hoe allochtone leerlingen zonder enige beheersing van het Nederlands 'aanspreekbaar' gemaakt moesten worden ter voorbereiding op Nederlands (en impliciet: Nederlandstalig) onderwijs, bij onderinstromers gaat het meer en meer om aanbod en vormgeving van zowel eerste- als tweedetaalonderwijs.

De instroom van allochtone leerlingen op Nederlandse basisscholen heeft geleid tot uiteenlopende vormen van differentiatie op school- en klasniveau. In het overheidsbeleid wordt daarbij veelvuldig gesproken over 'opvang' of 'opvangmodel'. Aan beide begrippen worden echter zeer vage en wisselende interpretaties gegeven (vgl. Everts & Golhof,



	varianten	aanduiding/kenmerken
macro-niveau: differentiatie tussen scholen	• permanente differentië (separaat onderwijs tijdens gehele schoolcurriculum)	• nationale scholen (1 taalgroep) • internationale scholen (soortere taalgroepen)
	• initiële differentië (separaat onderwijs tijdens beginfase)	• opvangklassen in kernscholen
meso-niveau: differentiatie tussen klassen	• permanente parallelklassen	
	• initiële parallelklassen	• opvangklassen in reguliere scholen
	• perm./init. paralleluren	• extra lessen (T2/T1)
micro-niveau: differentiatie binnen klassen	• differentiatie naar niveau/tempo/interesse	• verlaging klassedeler • meer leerkrachten per klas

Figuur 2 Niveaus en vormen van differentiatie

1982, p. 37-38). Voor een bespreking van uiteenlopende opvangvormen bij eerste aanmelding verwijzen we naar Van Esch (1982, p. 105-113). In navolging van Everts & Golhof (1982, p. 59) spreken we echter liever van verschillende niveaus en vormen van differentiatie die we in een aangepaste versie schematisch in Figuur 2 presenteren.

We volstaan hier met een beknopte toelichting van Figuur 2 en richten ons daarbij vooral op mediterrane leerlingen (zie voorts Everts & Golhof, 1982, p. 60-69).

In het kleuteronderwijs komen initiële of permanente opvangklassen nauwelijks voor. Meestal is er sprake van specifieke taalgelerichte activiteiten binnen en/of buiten de reguliere kleutergroep. Deze activiteiten worden soms verzorgd door extra Nederlandse en/of buitenlandse leerkrachten.

In het lager onderwijs komen op macro-niveau spaarzaam (inter)nationale scholen voor ten behoeve van één of meer taalgroepen. Meestal is dan de taal van de eigen groep voertaal op school, terwijl Nederlands als verplicht/optoneel vak wordt gegeven.

In zogenaamde kernscholen met initiële opvangklassen loopt de periode van opvang uiteen van 6 maanden tot 2 jaar, onder meer afhankelijk van de ontwikkeling van de T2-vaardigheid van de leerlingen. In deze opvangklassen ligt soms het accent op onderwijs (in het) Nederlands, soms op onderwijs in/van de eigen taal. In een aantal gevallen is daarnaast sprake van integratielessen (meestal gymnastiek en expressievakken) waarin het onderwijs samen met Nederlandstalige leeftijdgenoten wordt gevolgd.

Op meso-niveau komt binnen reguliere

scholen parallel verzorgd onderwijs voor en wel in de vorm van speciale parallelklassen of paralleluren. Parallel verzorgd onderwijs kan betrekking hebben op T1 en/of T2. T1-onderwijs komt binnen en/of buiten de normale schooltijden voor en wordt zowel binnen reguliere scholen verzorgd als op zogenaamde 'lespuntscholen'.

Op microniveau kan differentiatie binnen klasseverband zich tenslotte manifesteren in een verlaging van de klassedeler (in één, enkele of alle schoolklassen) en in meerdere leerkrachten (meestal buitenlandse leerkrachten en meestal in lagere klassen).

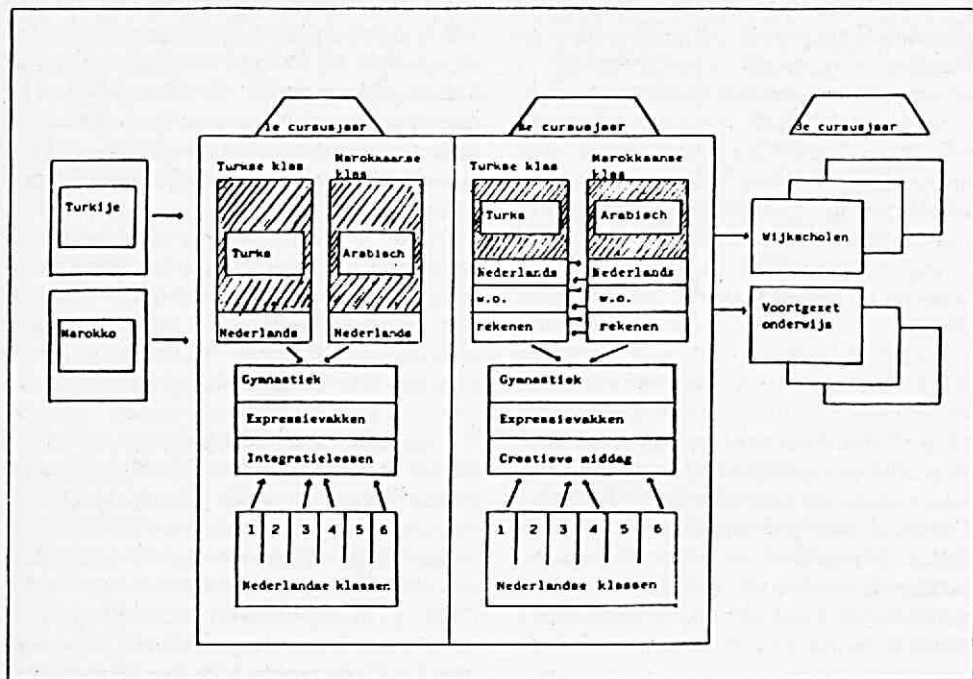
## 5.2 Experimentele projecten

Op tal van Nederlandse basisscholen wordt geëxperimenteerd met de opvang van allochtone leerlingen. Voor momentopnames in verschillende scholen verwijzen we naar Van den Berg-Eldering, Adriaansen & Grebel (1982, p. 61-92) en Van Esch (1982, p. 237-251), voor overwegingen bij de inrichting van T1/T2-onderwijs naar een reeds eerder genoemde nota van de ACLO-Moedertaal (1982).

De experimentele tweejarige opvangklassen voor Turkse en Marokkaanse kinderen in Leiden en Enschede nemen in dit geheel van activiteiten een opvallende plaats in. Beide projecten hebben geleid tot beschrijvingen en beide projecten worden op enigerlei wijze geëvalueerd. Het Leidse project is ontwikkeld voor neveninstromers van verschillende leeftijd, het Enschedese project voor onderinstromers op een met Nederlandse leerlingen vergelijkbare leeftijd. In deze paragraaf besteden we aan deze twee projecten aandacht.

### Het Leidse project

Op de (voormalige) du Rieuschool in Leiden werd in 1977 gestart met een speciale onderwijsvorm voor Turkse en Marokkaanse kinderen van 6-12 jaar die rechtstreeks uit Turkije en Marokko afkomstig waren en nauwelijks of geen Nederlands konden spreken of verstaan. De kinderen werden niet in reguliere klassen ondergebracht, maar in separate tweejarige opvangklassen. In het derde cursusjaar stroomden de leerlingen vervolgens door naar reguliere wijksscholen of naar het voortgezet onderwijs. Figuur 3 laat zien hoe dit onderwijsmodel schematisch kan worden



Figuur 3 *Onderwijs aan Turkse/Marokkaanse kinderen in het Leidse project*

weergegeven (vgl. Appel, Everts & Teunissen, 1979).

In de eerste twee cursusjaren lag het accent op separaat onderwijs. Gedurende het eerste jaar werd rond 75% van de lessen besteed aan onderwijs (in het) Turks/Arabisch, terwijl daarnaast enige speciale instructie in Nederlands als T2 was voorzien. In het tweede jaar nam de aandacht voor Nederlands als instructietaal en als voertaal (vooral bij wereldoriëntatie en rekenen) toe tot rond 55%, ten koste van de aandacht voor Turks/Arabisch. Naast dit separate onderwijs kregen de leerlingen samen met Nederlandse leeftijdgenoten van de school gymnastiek, expressievakken en 'integratielessen' (met informatie over elkaars culturele achtergronden) of een gezamenlijke 'creatieve middag'.

Deze experimentele onderwijsvorm is beschreven en geëvalueerd in diverse interim-rapporten (vgl. Appel, Everts & Teunissen, 1979, en de meerjarige reeks Werkrapporten van Altena & Appel) en in externe publicaties als Appel (1980), Appel & Altena (1982) en Appel (1984). Het evaluatie-onderzoek heeft betrekking op het eerste, tweede en derde schooljaar en op een vergelijking met de

onderwijsleerresultaten van Turkse/Marokkaanse leerlingen op een zestal andere lagere scholen waar weinig of geen T1-onderwijs werd gegeven. In het evaluatie-onderzoek wordt speciale aandacht besteed aan de ontwikkeling van taal- en rekenvaardigheid (met 'taal' wordt in dit verband Nederlands als T2 bedoeld) en aan de ontwikkeling van de sociaal-culturele oriëntatie.

We beperken ons hier tot enkele hoofdkomsten inzake T2-vaardigheid. Na het eerste schooljaar was de T2-vaardigheid van experimentele groep en vergelijkingsgroep ongeveer gelijk, na het tweede schooljaar was die van de experimentele groep wat hoger op mondelinge zaken en vrijwel gelijk op schriftelijke, en na het derde schooljaar hoger op beide soorten taken. De verschillen tussen beide groepen bij mondelinge taken waren in de meeste gevallen niet-significant. Uit dit vergelijkingsonderzoek wordt geconcludeerd dat de aandacht voor T1 *niet* ten koste hoeft te gaan van de ontwikkeling van T2 en op dit leerproces zelfs een positief effect kan hebben. Bij deze conclusie moet het volgende worden bedacht:

- beide onderzoeksgroepen waren gering van omvang (de experimentele groep bestond

oorspronkelijk uit 11 Turkse en 13 Marokkaanse kinderen, de vergelijkgroep uit 15 Turkse en 18 Marokkaanse kinderen);

- beide groepen waren vergelijkbaar inzake sociaal-economische positie, onderwijsveraring van ouders/kinderen in het land van herkomst en nonverbaal intelligentieniveau, maar vertoonden grote individuele variatie inzake leeftijd en - wat betreft de vergelijkgroep - schoolherkomst, en inzake het geconstateerde T2-vaardigheidsniveau;

- gegevens over de aard van het T2-aanbod *binnen* school en over aard en mate van het T2-aanbod *buiten* school werden niet verzameld; verondersteld wordt dat beide groepen op deze taalcontactfactoren vergelijkbaar zijn.

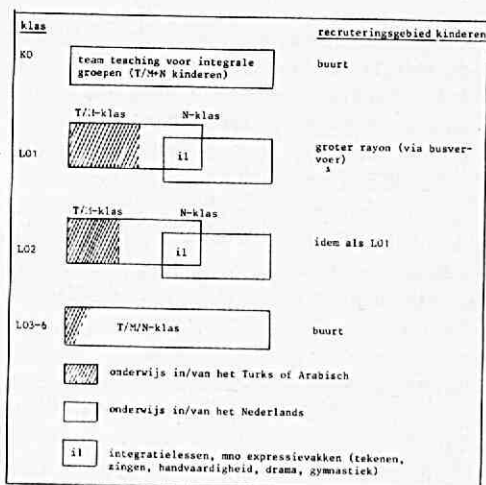
Het project heeft een innoverende betekenis gehad, doordat voor T1 ruimte werd ingebouwd in het schoolcurriculum. In termen van de in Figuur 1 geschetste onderwijsmodellen kan het project als transitieeel worden gekarakteriseerd: de oorspronkelijke aandacht voor T1 (als instructietaal en als voertaal) neemt geleidelijk af en verdwijnt vanaf het derde leerjaar, terwijl die voor T2 (eveneens als instructietaal en als voertaal) geleidelijk toeneemt en na twee jaar in 'reguliere' klassen vrijwel een monopoliepositie verwerft.

#### Het Enschedese project

In 1979 is op twee Enschedese lagere scholen een tweetalig onderwijsmodel geïntroduceerd voor Turkse en Marokkaanse onderin-stromers van 6 à 7 jaar. In toenemende mate namen kinderen deel aan het project die in Nederland geboren zijn en ook het kleuter-onderwijs is om die reden bij het project betrokken geraakt.

In Figuur 4 wordt de onderwijsaanpak in dit project schematisch weergegeven.

In het kleuteronderwijs (KO) is sprake van differentiatie binnen klasseverband, met behulp van een Nederlandse en Marokkaanse of Turkse leerkracht; beide leerkrachten behandelen in de moedertaal vergelijkbare en op elkaar afgestemde thema's voor beide groepen kinderen. In het lager onderwijs (LO) is in de klassen 1 en 2 sprake van parallelgroepen (echter, net als in het Leidse project, met integratielessen), terwijl in de klas-



Figuur 4 Onderwijs aan Turkse/Marokkaanse kinderen in het Enschedese project

sen 3-6 het klasverband weer geheel wordt hersteld. Het aandeel van T1-onderwijs neemt geleidelijk af, maar houdt een plaats gedurende de gehele looptijd van de basisschool: in klas 1 bedraagt dit aandeel 5/9 van alle lessen, in klas 2 4/9 van alle lessen en in de klassen 3, 4, 5 en 6 respectievelijk vier, drie, drie en twee maal 45 minuten per week.

Net als in het Leidse project, zijn ook in dit project enorme samenwerkingsproblemen overwonnen en is een lokaal netwerk tot stand gebracht van ouders, leerkrachten, schoolbesturen, schoolbegeleidingsdienst en inspectie KO/LO. De evaluatie van het project geschiedt vooralsnog overwegend via interne rapporten (vgl. de meerjarige reeks rapportages van Bulthuis & Jacobs te Enschede en de eveneens meerjarige reeks verslagen van Teunissen & Teunissen te Utrecht). De externe evaluatie berust bij het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de R.U. Utrecht. In deze evaluatie wordt vooral aandacht besteed aan de sociale, culturele en emotionele ontwikkeling van de leerlingen en aan hun T1/T2-ontwikkeling. Deze ontwikkelingsgegevens worden bovendien vergeleken met die van andere Turkse en Marokkaanse kinderen (die slechts een paar uur per week T1-onderwijs krijgen) en met die van Nederlandse kinderen uit een vergelijkbaar sociaal-economisch milieu.

Registratie van taalvaardigheid heeft bij Teunissen (1983) plaats aan het eind van

de kleuterperiode en na twee jaar lager onderwijs. Op de kleuterschool bestaat deze registratie uit een begrippentoets en een luistervaardigheidstoets (beide in T2), op de lagere school uit een spreek- en leesvaardigheidstoets (beide in T1 en T2). Luister- en spreekvaardigheidstoetsing geschiedt middels het radiospel van Wijnstra (1976), leesvaardigheidstoetsing met behulp van een losse woordenlijst en enkele gestandaardiseerde leestaken.

Bij vergelijking van het Leidse en Enschedese project vallen overeenkomsten en verschillen op:

- in beide projecten is gedurende twee schooljaren gekozen voor gedeeltelijk separaat onderwijs in 'kernscholen': in Leiden voor neveninstromers van uiteenlopende leeftijden, in Enschede voor onderinstromers van een met Nederlandse leerlingen vergelijkbare leeftijd;

- in Enschede wordt T1 binnen het project vanaf de kleuterschool geïntroduceerd, in Leiden had het project betrekking op lager onderwijs;

- zowel in Leiden als Enschede is sprake van transitioneel onderwijs (door de toename van T2 en de afname van T1), maar in Enschede richt men zich deels op taalonderhoud (zie Figuur 1, model D) door een continuum van beide talen gedurende de hele basisschoolperiode aan te bieden;

- registratie van taalvaardigheid heeft in Leiden uitsluitend betrekking op T2, geschiedt met behulp van open en gesloten procedures (respectievelijk resulterend in spontane taaldata en toetsresultaten) en heeft betrekking op een groot aantal linguïstische deelaspecten; registratie van taalvaardigheid heeft in Enschede betrekking op T1 en T2, geschiedt met behulp van overwegend gesloten procedures en heeft betrekking op een gering aantal linguïstische deelaspecten.

Speciale opvangklassen in 'kernscholen' hebben voor- en nadelen. Teunissen (1983, p. 19 e.v.) noemt de gang naar een andere wijk en het separate karakter van dergelijk onderwijs nadelig. Daartegenover worden als voordelen beschouwd: de acceptatie van deze benadering door ouders, de ontwikkelingsmogelijkheden van T1 (ook relevant bij een keuzeverbreiding van talen in het voortgezet onder-

wijs) en de zelfbevestiging die leerlingen ondervinden door de opwaardering van hun moedertaal tot schooltaal. Voorts wordt zowel in Leiden als Enschede geconstateerd dat tweetalig onderwijs geen lager rendement hoeft op te leveren in de tweede taal dan exclusief tweede-taalonderwijs.

## 6 Besluit

In de Nederlandse discussie over het rendement van tweetalig basisonderwijs voor allochtone leerlingen wordt dit rendement meer afgemeten aan geconstateerde of vermeende effecten op de ontwikkeling/beheersing van de *tweede* taal dan aan geconstateerde effecten op de ontwikkeling/beheersing van *twee* talen. Deze asymmetrische belangstelling voor rendement vormt een getrouwe afspiegeling van opvattingen in de Amerikaanse literatuur over tweetaligheid en tweetalig onderwijs. Valide rendementsonderzoek inzake tweetalig onderwijs dient uitspraken te bevatten over de beheersing/ontwikkeling van T1 én T2.

Een veelgehoord bezwaar tegen tweetalig onderwijs voor allochtone leerlingen is dat er in een dergelijk onderwijsmodel alleen aan deze groep leerlingen een dubbele leertaak is toegedacht. Deze asymmetrie kan althans ten dele worden tegengegaan door het introduceren van *taalbeheersingsdoelen* of *taalbeschouwingsdoelen* inzake allochtone minderheidstalen voor Nederlandstalige leerlingen. Het tweede - minst vergaande - voorstel is alleen al uit attitudeel oogpunt zinvol: basisinformatie over allochtone minderheidstalen kan Nederlandstalige leerlingen (en leerkrachten) op vele manieren van het besef doordringen dat bij allochtone leerlingen geen sprake is van 'taalachterstand', maar van taalverschil.

Voorts rijst de vraag, in hoeverre opzet en uitkomsten van positief beoordeelde experimenten met tweetalig basisonderwijs *overdraagbaar* zijn. Bij de beantwoording van die vraag dient te worden bedacht dat in experimentele projecten vaak een gunstig innovatieklimaat heerst: dat geldt zowel voor de beschikbare personele en niet-personele middelen en voor het enthousiasme van de betrokkenen, als voor de wettelijke mogelijkheden. De Notitie *Onderwijs in de eigen taal*

en cultuur van staatssecretaris Van Leijenhorst (1983) maakt echter duidelijk hoezeer onderwijs in allochtone minderheidstalen aan restricties wordt onderworpen. Op basis van een bespreking van deze Notitie stellen Extra & Vermeer (1984, p. 109) de volgende beperkingen vast:

- het onderwijs wordt beperkt tot het gewoon lager onderwijs en krijgt nog geen plaats in het speciaal onderwijs, terwijl de positie in het kleuteronderwijs onduidelijk is;
- het onderwijs wordt tot vier aangewezen doelgroepen beperkt;
- het wordt aan een getalsminimum van 10 leerlingen verbonden;
- het wordt alleen gegeven, indien ouders dit wensen;
- het wordt tot 2 schooltijden per week (= 5½ uur) beperkt, waarvan de helft buiten normale schooltijden mag worden gegeven;
- het bevoegd gezag moet bereid zijn tot het aanvragen van faciliteiten voor dit onderwijs;
- het bevoegd gezag moet tenslotte bovendien in staat zijn om leerkrachten te vinden die naar het oordeel van het Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen bevoegd zijn, dan wel voor een tijdelijke bevoegdheidsontheffing in aanmerking komen.

Tegen de achtergrond van de in paragraaf 2 en 3 beschreven argumenten pleiten we voor verdere experimenten met tweetalig basisonderwijs waarin T1 een *centrale plaats heeft in de aanvangsfase* van het schoolcurriculum en in elk geval *een plaats houdt gedurende de gehele rest* van dit curriculum. De wijze/mate van realisering van een dergelijke onderwijsdoelstelling is overigens niet alleen afhankelijk van de (experimentele) ruimte die de Wet op het Basisonderwijs biedt, maar ook van de ontwikkeling/beschikbaarheid van leermiddelen voor T1- en T2-onderwijs, van de (na/bij)scholing van leerkrachten en van de begeleiding van schoolteams.

#### Literatuur

ACLO-Moedertaal, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen*. Enschede: SLO, 1982.

- Altena, N. & R. Appel *Tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaanse kinderen. Werkrapporten over de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen uit verschillende onderwijsmodellen*. Utrecht: Inst. voor Ontwikkelingspsychologie, Meerjarige reeks.
- Appel, R., *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*, Dordrecht: Foris, 1984.
- Appel, R., *Onderwijs aan buitenlandse kinderen in het Nederlands of in de eigen taal: de invloed op hun tweede-taalverwerving*. In: R. Appel, C. Cruson, P. Muijsken & J. de Vries (red.), *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Utrecht: Coutinho, 1980, 112-122.
- Appel, R. & N. Altena, *Tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaanse kinderen*. In: R. Stuip & W. Zwanenburg (red.), *Handelingen van het 37e Nederlands Filologencongres*. Amsterdam: Holland Universiteits Pers, 1982, 137-142.
- Appel, R., H. Everts & J. Teunissen, *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen. Vergelijking van een experimenteel onderwijsmodel te Leiden met het onderwijs op een aantal scholen in Amsterdam, Gouda en Utrecht*. Leiden, 1979 (Interimrapport 2).
- Baker, K., & A. DeKanter (Eds.), *Bilingual education: a reappraisal of federal policy*. Massachusetts: Lexington books, 1983.
- Berg-Eldering, L. van den, A. Adriaansen & H. Grebel, *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen. Een exploratieve studie*. Leiden: Centrum voor Onderzoek van Maatschappelijke Tegenstellingen, 1980 (Uitgave 7).
- Blanco, G., *The implementation of bilingual/bicultural education programs in the US*. In: B. Spolsky, & R. Cooper, *Case studies in bilingual education*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.
- Bulthuis, F. & F. Jacobs, *Bicultureel onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen. Rapportages over een experimenteel projekt opvangklassen voor Turkse en Marokkaanse kinderen in Enschede*. Enschede: Pedagogisch Centrum, Meerjarige reeks.
- CBS-katern 7809, *Statistiek van onderwijs en wetenschappen. Leerlingen met buitenlandse nationaliteit bij het kleuteronderwijs, het gewoon lager onderwijs en het buitengewoon onderwijs in het schooljaar 1982/1983*. Den Haag: CBS, 1984.
- Christian, C., *Social and psychological implications of bilingual literacy*. In: A. Simoës jr. (Ed.), *The bilingual child. Research and analysis of existing educational themes*. New York: Academic Press, 1976, 17-40.

- Chu Chang, M., *Oral language and reading*. Paper presented at the IRA-convention. St. Louis, 1980.
- Clark, H. & E. Clark, *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt/Brace/Jovanovich, 1977.
- Cohen, A. & M. Swain, Bilingual education: The immersion model in the North American context. *TESOL Quarterly*, 1976, 10, 45-54.
- Corder, S., The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 1967, 5, 161-170.
- Cummins, J., Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 395-416.
- Cummins, J., Linguistic interdependency and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 1979, 49, 222-251.
- Cummins, J., The construct of language proficiency in bilingual education. In: E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University Press, 1980.
- Cummins, J., The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1981.
- Cummins, J., *Interdependence and bicultural ambivalence: regarding the pedagogical rationale for bilingual education*. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1982.
- Dulay, H. & M. Burt, Bilingual education: a close look at its effects. *Focus, No 1*. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1979.
- Edelsky, C., B. Altwerger, F. Barkin, B. Flores, S. Hudelson & K. Jilberg, Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 1983, 4, 1-22.
- Ekstrand, L., Migrant adaptation: a cross-cultural problem. In: R. Freudenstein (Ed.), *Teaching the children of immigrants*. Bruxelles: Didier, 1978, 27-123.
- Ekstrand, L., Bilingualism and biculturalism: introductory comments. *International Review of Applied Psychology*, 1980, 29, 1-6.
- Els, Th. van, Th. Bongaerts, G. Extra, A. Janssen-van Dielen & Ch. van Os, *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold, 1984.
- Epstein, N., *Language, ethnicity and the schools*. Washington: George Washington Institute for Educational Leadership, 1977.
- Erve, E. van der, *Tweede-taalverwerving en taalonderwijs aan buitenlandse vrouwen en mannen*. Amsterdam: Publ. Instituut Algemene Taalwetenschap nr. 29, 1980.
- Esch, W. van, *Etnische groepen en het onderwijs. Een verkennende studie*. Harlingen: Flevodruk, 1982 (SVO-reeks 54).
- Everts, H. & A. Golhof, *Schoolorganisatie in het onderwijs aan Mediterrane kinderen*. Utrecht: Huisdrukkerij IPAW/RUU, 1982.
- Extra, G., Tweede-taalverwerving; taalleerproblemen van buitenlanders. In: G. Geerts & A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische Studies I. Bijdragen uit het Nederlandse taalgebied*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980: 317-344.
- Extra, G., Nederlands en toch geen moedertaal. *Tilburg Studies in Language and Literature*, 1982a, 3, 35-61.
- Extra, G., Taalminderheden en onderwijs in vergelijkend perspectief. *Levende Talen*, 1982b, 368, 2-12.
- Extra, G. & A. Vermeer, Minderheidstalen in het basisonderwijs. *Levende Talen*, 1984, 389, 101-110.
- Fishman, J. et al. *Language loyalty in the United States*. New York: Arno Press, 1979.
- Fishman, J., The social science perspective. In: *Bilingual education. Current perspectives: Social sciences*. Arlington, Va: Center for Applied linguistics, 1977, 1-49.
- Grosjean, F., *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- Hagen, A., *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Een studie over monitoring van taalgebruik*. Muiderberg: Coutinho, 1981.
- Hagen, A. & J. Sturm, *Dialect en school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Hajer, M. *Taalonderwijs aan immigranten in Zweden*. Enschede: SLO, 1983.
- Hanson, G., *The position of the second generation of Finnish immigrants in Sweden*. Paper presented at the symposium on the position of the second generation of Yugoslav immigrants in Sweden, Split, 1979.
- Hos, H., H. Kuijper & H. van Tuijl, *Dialect op de basisschool. Het Kerkradeproject: van theorie naar onderwijspraktijk*. Enschede: SLO en Den Haag: SVO, 1981.
- Kellerman, E., Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1977, 2/1, 58-145.
- Klein, W., & N. Dittmar, *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin: Springer Verlag, 1979.
- Lalleman, J., Turkse kinderen in Nederland. De relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, 3/2, 134-151.
- Lambert, W., Psychological approaches to bilin-

- gualism, translation and interpretation. In: D. Gerver & H. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.
- Lambert, W. & G. Tucker, *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.
- Leijenhorst, G. van, *Notitie Onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1983.
- McLaughlin, B., *Second-language acquisition in childhood*. New York: Erlbaum, 1978.
- Modiano, N., National or mother tongue language in beginning reading: a comparative study. *Research in the teaching of English*, 1968, 2, 32-43.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern & A. Todesco, *The good language learner*. Toronto: Research in Education Series 7, 1978.
- Oller, J., A language factor deeper than speech: more data and theory for bilingual assessment. In: E. Alatis (Ed.) *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University Press, 1981.
- Paulston, C., Theoretical perspectives on bilingual education programs. *Working Papers on Bilingualism*, 1977, 13, 130-177.
- Paulston, C., Education in a bi-multilingual setting. *International Review of Education*, 1978, 24, 3, 309-328.
- Paulston, C., *Swedish research and debate about bilingualism*. Stockholm: National Swedish Board of Education, 1982.
- Rist, R., On the education of guest-worker children in Germany. *School Review*, 1979, 242-268.
- Schumann, J., *The pidginization process, a model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.
- Skutnabb-Kangas, T., *Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities*. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1980.
- Skutnabb-Kangas, T., All children in the Nordic countries should be bilingual. Why aren't they? Roskilde: *ROLIG-papir* 28, 1983.
- Skutnabb-Kangas, T. & P. Toukomaa, *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tutkimuksia research reports no. 15. Tampere-Finland, Dept. of Sociology and Social Psychology, 1976.
- Slobin, D., Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ch. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt/Rinehart/Winston, 1973, 175-208.
- Spolsky, B., The language barrier to education, Interdisciplinary approaches to language. *CILT Reports and papers*, 6, 8-17, 1971.
- Stassen, P., *Literatuur over het onderwijs aan kinderen van allochtonen in Engeland, West-Duitsland en Zweden*. Utrecht: Huisdrukkerij IPAW/RUU, 1983.
- Stijnen, S. & T. Vallen, *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. 's Gravenhage: Staatsdrukkerij, 1981 (SVO-reeks 50).
- Teunissen, J., Immigratie en onderwijspolitiek: een overzicht van het onderwijsbeleid in Frankrijk, Engeland en West-Duitsland. In: J. van Amersfoort & H. Entzinger (red.), *Immigrant en Samenleving*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982.
- Teunissen, J., *Beknopt verslag van de externe evaluatie van projekt moedertaalklassen te Enschede*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde RU, 1983.
- Tosi, A., Issues in im/migrant bilingualism, 'semi-lingualism' and education. *AILA Bulletin*, 1982, 1, 1-35.
- Toukomaa, P., & T. Skutnabb-Kangas, *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Tutkimuksia research reports no. 26. Tampere-Finland, Dept. of Sociology and Social Psychology, 1977.
- Troike, R., Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *NABE Journal*, 1978, 3, 13-24.
- Verhoeven, L. & G. Extra, Turkish children's process of learning to read Dutch as a second language. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1983, 7/1, 37-53.
- Verhoeven, L., W. Verhoeven & K. van der Zouw, Tweetalig leesonderwijs aan Turkse kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1983, 17, 182-203.
- Verhoeven, L., & A. Vermeer, Operationalisering van T2-vaardigheid. *Tilburg Papers in Language and Literature*, 54, 1984.
- Vermeer, A., Het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, 3/2, 102-114.
- Vries, M. de, *Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige allochtonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Ministerie CRM, 1981.
- Weinreich, U., *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic circle of New York, 1953. (The Hague: Mouton 1974.)
- Wijnstra, J., *Het onderwijs aan van huis uit friestalige kinderen. Verslag van een evaluatie-onderzoek in een meertalige regio* (diss.). 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1976.
- Willke, I., Schooling of immigrant children in West Germany, Sweden and England: the educationally disadvantaged. *International Review of Education*, 1975, 21, 357-401.

Yletinen, R., *Probleme der Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern. Schweden als Bildungspolitisches Beispiel*. Berlin: Technische Universität, 1978.

### *Curricula vitae*

G. Extra (1946) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Promoveerde in 1978 aan de KUN op het proefschrift 'Nederlands van buitenlanders'. Verbleef op basis van een ZWO-stipendium in 1978/1979 aan het Dept. of Linguistics van Stanford en de School of Education van Berkely (Californië). Is sinds 1981 hoogleraar Taal & Minderheden aan de Subfaculteit Letteren i.o. van de Katholieke Hogeschool Tilburg. Publiceerde over taalverwerving en taalonderwijs, vooral met be-

trekking tot Nederlands als tweede taal.

L. Verhoeven (1950) studeerde Ontwikkelingspsychologie en Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Was van 1978-1982 als wetenschappelijk medewerker werkzaam op de afdeling Basisonderwijs van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem. Werkte sinds 1982 binnen de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool te Tilburg aan een door ZWO gesubsidieerd onderzoekproject over leesleerprocessen in het Nederlands bij Turkse kinderen. Publiceerde over taalverwerving en taalonderwijs.

*Adres:* Katholieke Hogeschool, Subfaculteit Letteren, Postus 90153, 5000 LE Tilburg.

*Manuscript aanvaard 9-10-'84*

### **Summary**

Extra, G. & Verhoeven, L. Th. 'Bilingualism and bilingual education at elementary school level'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 3-24.

After a discussion on the concept of bilingualism in the Netherlands, an outline will be given of similarities and differences between first and second language acquisition, structural versus temporal characteristics of second language acquisition, and the degree of interdependency between both learning processes. Moreover, different models and cognitive, social, and political arguments for bilingual education will be discussed. Furthermore a review is given of experiences with bilingual education at elementary school level in the Netherlands and abroad. Experiences in the United States, Western Europe and Sweden will be outlined, as well as different levels and ways of differentiation, and two experimental projects in the Netherlands. Finally, some perspectives of bilingual education in the Netherlands will be given.



# Leesvaardigheid van Nederlandse en cumi-leerlingen\*

J. M. WIJNSTRA

*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling,  
Arnhem*

## Samenvatting

*In dit onderzoek is nagegaan of er een relatie bestaat tussen het percentage leerlingen uit etnische en culturele minderheidsgroepen (cumi-leerlingen) op school en de leesvaardigheid van Nederlandse arbeiderskinderen en cumi-leerlingen. Het onderzoek werd uitgevoerd in het tweede leerjaar van 37 scholen in Rotterdam. Er werden geen aanwijzingen gevonden dat het voor de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen verschil maakt hoe hoog het percentage cumi-leerlingen is. Een soortgelijk beeld kwam tevoorschijn voor kinderen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst. Hun leesvaardigheid lag daarbij op ongeveer hetzelfde niveau als die van de Nederlandse kinderen. De leerlingen van Turke en Marokkaanse herkomst scoorden gemiddeld aanmerkelijk lager. Tegelijkertijd bleek dat deze kinderen op scholen met 50% of minder cumi-leerlingen significant hoger presteerden dan Turkse en Marokkaanse kinderen op scholen met meer dan 50% cumi-leerlingen. Deze gegevens worden besproken met het oog op hun beleidsrelevantie.*

## 1 Inleiding

In 1981 telde volgens Claessens (1983) ongeveer de helft van alle kleuter- en lagere scholen een of meer leerlingen uit etnische en culturele minderheidsgroepen (in dit artikel verder: cumi-leerlingen). De spreiding van de

cumi-leerlingen over Nederland is niet evenredig (vgl. CBS, 1984). Ook binnen de concentratiegebieden, met name de steden in de randstad en de industriesteden in het oosten en zuiden van het land, is de spreiding over de scholen zeer ongelijk. Zonder dat er overigens feitelijk veel beleidsmogelijkheden zijn, laait van tijd tot tijd de discussie over de wenselijkheid van spreiding of concentratie weer op vanuit verschillende gezichtspunten, bijvoorbeeld de mogelijkheden tot integratie van autochtone en cumi-leerlingen, de efficiëntie en effectiviteit van (extra) faciliteiten, de belasting van de leerkracht en de schoolvorderingen van autochtone en cumi-leerlingen. Over het algemeen is voor een rationele discussie echter bijzonder weinig feitenmateriaal voorhanden.

In dit artikel wordt nagegaan of er verband is tussen het percentage cumi-leerlingen op school en de leesprestaties van respectievelijk Nederlandse arbeiderskinderen en cumi-leerlingen die in Nederland zijn geboren of op jonge leeftijd gearriveerd. Aan de bevindingen zouden argumenten kunnen worden ontleend voor concentratie of spreiding van cumi-leerlingen. Het onderzoek is uitgevoerd in Rotterdam als een nevenactiviteit in een project dat de verwijzing van cumi-leerlingen naar het buitengewoon onderwijs tot onderwerp heeft (vgl. Wijnstra, 1984a). Voorafgegaan door een beknopte weergave van relevant Amerikaans en Brits onderzoek in par. 2, worden in par. 3 de opzet en resultaten van het onderzoek in Rotterdam aan de orde gesteld. Het artikel wordt in par. 4 afgesloten met een beschouwing naar aanleiding van de bevindingen.

## 2 Onderzoek in de Verenigde Staten en Engeland

In 1954 veroordeelde het Amerikaanse Hooggerechtshof segregatie van etnische groepen in het onderwijs als ongrondwettig. De eerste tien jaar daarna heeft dit vonnis niet erg veel effect gehad op de feitelijke rea-

\* Met dank aan M. H. Broxterman-van Engelenburg, R. Haccou, H. C. P. van den Munckhof, Th. J. J. M. Theunissen, L. T. W. Verhoeven en M. A. Zwarts voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

lisering van desegregatie. Die is pas goed op gang gekomen na de aanvaarding van Civil Rights Act in 1964 en de naar aanleiding daarvan uitgevoerde Equality of Educational Opportunity Survey (Coleman et al., 1966). Het verslag hiervan, dat beter bekend is als het Coleman-report, heeft de desegregatie en het onderzoek naar de effecten daarvan, sterk gestimuleerd.

Het Coleman-report heeft veel stof doen opwaaien door de conclusie dat verschillen tussen scholen slechts een gering deel van de variantie in leerlingprestaties verklaren, als vooraf gecorrigeerd wordt voor verschillen in gezinskenmerken. Voor blanke kinderen bedraagt het percentage verklaarde variantie ongeveer 10. De proportie variantie die verklaard wordt door verschillen tussen scholen, is het grootst (20 à 30%) voor leerlingen uit minderheidsgroepen, de leerlingen die in het algemeen het minst goed voorbereid op school komen en gemiddeld de laagste resultaten behalen (Coleman et al., 1966, p. 297). De belangrijkste kenmerken van scholen zijn in dit verband dan niet de beschikbare faciliteiten en de inhoud van het curriculum, maar de samenstelling van de schoolbevolking, met name het percentage blanke kinderen (met uitzondering van de kinderen met Mexicaanse en Puerto Ricaanse origine), althans hun verdere achtergrondkenmerken. Coleman et al. (1966, p. 305) veronderstellen dat deze kenmerken een modifierend effect hebben op de waardenoriëntatie van de cumi-leerlingen, wat leidt tot een niveaueverhoging van de schoolvorderingen. Deze 'lateral transmission of values'-hypothese (vgl. Gerard, 1983) komt voor zwarte kinderen in de gegevens vooral tot uiting vanaf klas 6. Hoewel ook een gedeelte van de variantie in de scores van de Mexicaanse en Puerto Ricaanse leerlingen verklaard wordt door achtergrondkenmerken van de Anglo schoolgenoten, blijkt voor deze kinderen in klas 3 ook al een zelfstandig effect van de omvang van de proportie blanke (Engelstalige) kinderen, terwijl in de hogere klassen (6, 9 en 12) dit effect groter is dan voor de zwarte kinderen (vgl. Coleman et al., 1966, p. 310, tabel 3.23.4).

De bevindingen uit het Coleman-report zijn aan diverse kritische heranalyses onderworpen, met name voor de zwarte en blanke leerlingen. De conclusies van Coleman en

zijn medewerkers werden over het algemeen in essentie bevestigd (vgl. Mosteller & Moynihan, 1972; zie voor een overzicht Bradley & Bradley, 1977) en hebben ten grondslag gelegen aan desegregatiemaatregelen in een groot aantal plaatsen (het meest bekend zijn de 'busing'-experimenten geworden). De veronderstelling hierbij was dat vermindering van de concentratie van cumi-leerlingen een positief effect zou hebben op de schoolvorderingen van deze leerlingen, terwijl de negatieve effecten voor blanke kinderen te verwaarlozen zouden zijn. Mede door allerlei methodologische problemen (vgl. Bradley & Bradley, 1977) was in eerste instantie de evidentie van die positieve effecten niet al te duidelijk, wat aanleiding heeft gegeven tot nogal wat discussie (vgl. Hawley, 1978). De meta-analyse van Crain & Mahard (1981) wijst echter wel op positieve resultaten. Zij analyseerden de (grootte van de) effecten zoals die in 93 onderzoeken waren gebleken (met in totaal 323 steekproeven) en kwamen tot de conclusie dat desegregatie consistent positieve effecten heeft voor zowel zwarte als van huis uit Spaanstalige kinderen. Met betrekking tot de laatste groep is de hoeveelheid onderzoek echter beperkt. De effecten die Crain & Mahard (1981) vinden liggen maximaal in de orde van grootte van een derde standaarddeviatie, wat op zichzelf niet erg veel is. De effecten zijn het grootst als 70 à 80% van de schoolbevolking blank is na de desegregatie en de leerlingen vanaf het begin van hun schoolperiode in de nieuwe situatie onderwijs krijgen. De effecten nemen echter niet toe met de duur van de periode van desegregatie (in de gegevens uit het Coleman-report blijken wel grotere verschillen tussen oudere leerlingen dan tussen jongere leerlingen). Gezien de hiervoor gesignaleerde methodologische problemen in nogal wat onderzoeken, is het ten slotte opvallend dat de effecten het grootst zijn in onderzoeken met het sterkste design: een experimenteel design of een benadering daarvan.

In Europa is op dit terrein slechts weinig grootschalig onderzoek uitgevoerd. Het enige onderzoek dat mij bekend is, is uitgevoerd in Engeland. In het kader van de Inner London Education Authority Literacy Survey, een longitudinaal cohort-onderzoek dat tussen 1968 en 1976 plaatsvond, rapporteert Little (1975a; b) over de leesprestaties van

autotochtone en cumi-leerlingen in Londen. Hij komt tot de conclusie dat voor autochtone achtjarige tweedeklassers het percentage cumi-leerlingen van weinig belang is voor de leesprestaties als rekening wordt gehouden met de beroepsgroep van de ouders en de 'educational priority rank' van de school (een index voor sociale deprivatie in de schoolomgeving).

Phillips (1979) komt in een onderzoek in een stad in de West Midlands tot een soortgelijke conclusie. Hoewel ook in Londen de cumi-leerlingen (voornamelijk van Westindische, Aziatische en Cypriotische herkomst) aanzienlijk lagere prestaties leveren dan de autochtone leerlingen, net als in de Verenigde Staten, vindt Little (1975a; b) geen samenhang van betekenis met het percentage cumi-leerlingen op school. Jammer genoeg is in het vervolg van dit cohortonderzoek (zie Mabey, 1981) aan dit aspect verder geen aandacht besteed, zodat niet nagegaan kan worden of het percentage cumi-leerlingen in een later stadium van belang is voor de schoolvorderingen van cumi-leerlingen.

### 3 Opzet en resultaten van het onderzoek in Rotterdam

#### 3.1 Opzet van het onderzoek

In het kader van het in de inleiding genoemde project werden in november 1983 de toetsen Technisch lezen 2 in Lees en begrip 1 (B) van het Cito klassikaal door toetsassistenten met een ruime onderwijservaring afgenomen bij de leerlingen uit het tweede leerjaar van 45 aan het project deelnemende scholen. De oorspronkelijke bedoeling hiervan was een indicatie te verkrijgen van het prestatieniveau van de deelnemende scholen. Met het oog op de hier te rapporteren analyses werden via de leerkrachten ook gegevens verzameld over de etnische groep van de leerlingen en de beroepsgroep van de vader (of eventueel de moeder). Van 37 scholen met in totaal 710 leerlingen werden voldoende gegevens verkregen om de analyses uit te kunnen voeren. Het Bureau Leerlingzaken van de gemeente Rotterdam verstreekte over de leerlingen van (ouders van) Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse herkomst gegevens over de inschrijvingsduur in het Rotterdamse onderwijs (de 96 leerlingen uit ver-

schillende andere herkomstgroepen blijven hier verder buiten beschouwing). Dit bureau leverde ook de gegevens om de scholen te classificeren naar het percentage leerlingen van niet-Nederlandse herkomst (voornamelijk cumi-leerlingen; gemakshalve wordt verder deze term gebruikt, hoewel ook kinderen uit EG-landen in dit percentage zijn inbegrepen). Voor de indeling van de scholen in de groepen A ( $\leq 25\%$ ), B (26-50%) en C ( $> 50\%$ ) werd het gemiddelde genomen van de percentages per 16 januari 1983 en 1984. Tabel 1 bevat een overzicht van het aantal leerlingen per herkomstgroep per categorie van scholen.

Tabel 1 Overzicht van het aantal leerlingen per herkomstgroep per categorie van scholen

% cumi-leerlingen	aantal scholen	herkomstgroep			Totaal	
		Ned.	Sur./Ant.	Turks/Mar. overige		
A $\leq 25$	12	175	21	13	11	220
B 26 - 50	11	116	37	42	39	234
C $> 50$	14	53	36	121	46	256
Totaal	37	344	94	176	96	710

In par. 3.2 worden de resultaten van de Nederlandse leerlingen besproken, waarna in par. 3.3 en 3.4 de resultaten van de Surinaamse en Antilliaanse, respectievelijk Turkse en Marokkaanse leerlingen aan de orde komen.

#### 3.2 Resultaten van de Nederlandse leerlingen

In totaal waren er van 344 Nederlandse leerlingen scores op beide leestoetsen beschikbaar voor de analyses. De verdeling van de beroepsgroepen van de ouders per categorie van scholen wordt weergegeven in Tabel 2. Zoals te verwachten, treedt er binnen de groepen A + B bij beide leestoetsen een significant milieu-effect op (groep C is hierbij buiten beschouwing gelaten in verband met de milieuverdeling binnen deze groep). Aangezien de verdeling van de beroepsgroepen over de categorieën van scholen niet evenredig is ( $p$ -waarde  $\chi^2$ -toets  $< 0.01$ ), heeft dit als consequentie dat we in de verdere analyses milieu als afzonderlijke factor moeten opnemen of constant moeten houden. In verband met anders optredende complicaties door lege cellen, is gekozen voor de laatste methode door de analyses te beperken tot de arbeiderskinderen (beroepsgroep 1), de meest kwetsbare groep in het algemeen.

Tabel 2 *Verdeling van de beroepsgroepen van de ouders van de Nederlandse leerlingen per categorie van scholen*

% cumi- leerlingen	beroepsgroep*					Totaal
	1	2	3	4	9	
A ≤ 25	90	35	14	31	5	175
B 26 - 50	71	17	8	12	8	116
C > 50	41	9	1	1	1	53
Totaal	202	61	23	44	14	344

\* 1: geschoolde en ongeschoolde handarbeiders, inclusief uitkeringsgerechtigden voor de Algemene Bijstandswet

2: lagere employees

3: kleine middenstanders

4: middelbare en hogere employees en vrije beroepen

9: onbekend

Uit onderzoek blijkt soms dat arbeiderskinderen in scholen met overwegend arbeiderskinderen verhoudingsgewijs lagere schoolprestaties leveren dan arbeiderskinderen in scholen met minder leerlingen uit deze beroepsgroep (vgl. Meijnen, 1979; 1982). Daarom is binnen de groepen A + B eerst nagegaan of dit verband in deze situatie ook aangetoond kon worden (in groep C is dit onderscheid niet relevant gezien de samenstelling van de schoolbevolking). In de groepen A + B zitten 29 arbeiderskinderen in klassen met minder dan 50% Nederlandse arbeiderskinderen. Vergeleken met de overige 132 kinderen uit deze beroepsgroep in scholen met meer dan 50% arbeiderskinderen, scoren zij op geen van de beide leestoetsen significant hoger. Daarom is er in dit opzicht geen bezwaar om alle leerlingen uit beroepsgroep 1 in de analyses te betrekken. In Tabel 3 worden de gemiddelden en standaarddeviaties vermeld, alsmede de F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses.

Tabel 3 *Gemiddelden en standaarddeviaties van de Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1 op de toetsen Technisch lezen 2 en Lees en begrip 1(B) en F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses*

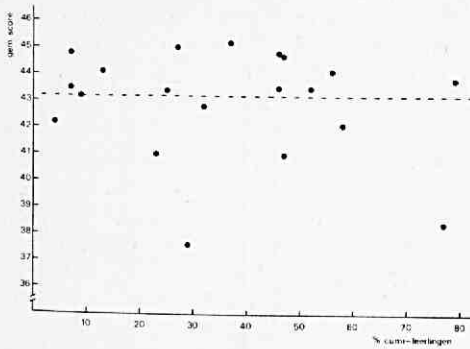
school- categorie	n	Technisch lezen 2		Lees en begrip 1(B)	
		M	s	M	s
A	90	43.66	3.74	20.74	4.50
B	71	43.07	4.78	20.24	5.86
C	41	42.24	5.08	18.39	6.06
Totaal	202	43.16	4.42	20.09	5.39
F df 2, 199		1.47 (n.s)		2.78 (n.s)	

De verschillen tussen de groepen A en B zijn te verwaarlozen, zoals uit Tabel 3 blijkt. Op beide leestoetsen is het gemiddelde van groep C wat lager dan van de beide andere groepen en de standaarddeviatie wat groter. Een enkelvoudige variantie-analyse levert in beide gevallen een niet-significant resultaat op, hoewel voor begripend lezen  $p < 0.10$ . Bij dit resultaat kunnen verschillende aantekeningen worden gemaakt. Allereerst dat beide toetsen, die oorspronkelijk zijn ontworpen voor gebruik aan het einde van het eerste leerjaar (en met een andere doelstelling dan waarvoor hier toegepast), te lijden hebben van een plafond-effect. Dit effect is bij Technisch lezen 2 relatief sterker dan bij Lees en begrip 1(B). Als deze plafond-effecten niet aanwezig zouden zijn geweest, zouden de gemiddelden meer uit elkaar kunnen zijn getrokken, waardoor eventueel wel een significant verschil tussen de groepen zou kunnen zijn gebleken.

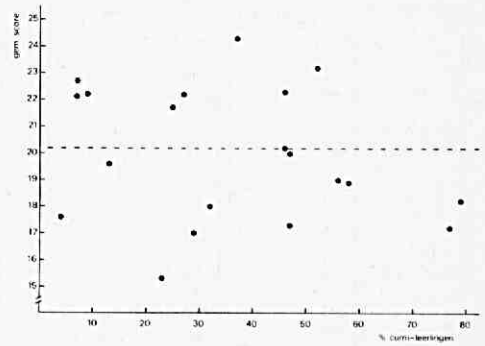
Een tweede aantekening betreft het gehanteerde onderzoeks- en analysedesign. Dit veronderstelt dat de groepen op alle andere van belang zijnde aspecten onderling niet verschillen. In experimenteel onderzoek bereikt men dit door random toewijzing van de proefpersonen aan de onderzoekscondities. In ons geval is hiervan geen sprake en een quasi-experimenteel design zoals hier toegepast, is altijd erg vatbaar voor kritiek. Mogelijke alternatieve verklaringen zijn niet vooraf onder controle te krijgen, hooguit achteraf door controle op relevante factoren. In ons geval zou een alternatieve verklaring voor een eventueel significant resultaat bijvoorbeeld gezocht kunnen worden in een ongelijke verhouding tussen het aantal kinderen van geschoolde en ongeschoolde arbeiders in de drie onderscheiden groepen, of in verschillen tussen de scholen die niet als zodanig samenhangen met de aanwezigheid van cumi-leerlingen, zoals de kwaliteit van de gebruikte leesmethode of de kwaliteit van de leerkrachten.

Veel mogelijkheden tot controle achteraf hebben we in dit onderzoek niet en daarom moeten de resultaten ook met enige reserve beschouwd blijven worden. Eén mogelijkheid tot controle is wel aanwezig, en dit betreft de factor 'school'. Om na te gaan in hoeverre er verschillen tussen scholen optreden (binnen de groepen A, B en C en totaal),

### A Technisch lezen 2



### B Lees en begrijp 1 (B)



Figuur 1 Schoolgemiddelden van scholen met tenminste vijf Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1 in relatie tot het percentage cumi-leerlingen

en in hoeverre deze van invloed zijn op verschillen tussen de groepen, hebben we de correlaties berekend tussen de schoolgemiddelden en het percentage cumi-leerlingen en de enkelvoudige variantie-analyses herhaald met de school als genestelde factor. Om dit mogelijk te maken, zijn alle scholen met minder dan vijf Nederlandse arbeiderskinderen in de tweede klas buiten beschouwing gelaten. Er blijven dan 20 scholen over met in totaal 174 leerlingen (groep A: 80; groep B: 63; groep C: 31). De schoolgemiddelden worden in Figuur 1 grafisch weergegeven.

Op het oog lijkt er in Figuur 1 nauwelijks verband te zijn tussen de hoogte van het schoolgemiddelde en het percentage cumi-leerlingen. De niet-significante correlaties bedragen  $-0.17$  en  $-0.23$ , respectievelijk voor Technisch lezen 2 en Lees en begrijp 1(B). Dit wijst op een overlap in variantie van maximaal 5%. Een vertekende factor hierbij is dan nog het geringe aantal scholen met meer van 60% cumi-leerlingen (zie Figuur 1). Als we de correlaties berekenen voor de 18 scholen met 60% of minder cumi-leerlingen komen we voor Technisch lezen 2 uit op 0.02 en voor Lees en begrijp 1(B) op  $-0.05$ . Zoals de gegevens in Figuur 1 doen verwachten, leveren de genestelde enkelvoudige variantie-analyses wel een significant schooleffect op en geen significant schoolcategoric-effect (percentage cumi-leerlingen).

Hoewel we lang niet alle factoren die van belang zouden kunnen zijn, hebben kunnen controleren, wijzen deze gegevens erop dat er een te verwaarlozen samenhang is tussen de

leesprestaties van Nederlandse arbeiderskinderen en het percentage cumi-leerlingen op school.

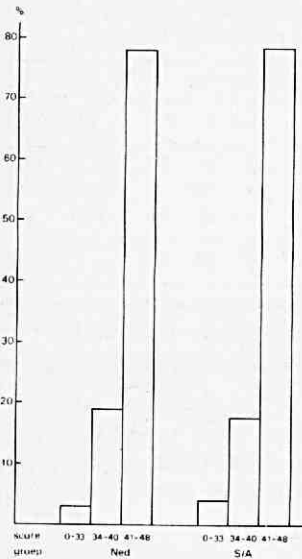
### 3.3 Resultaten van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen

Van de 94 Surinaamse en Antilliaanse leerlingen waren er op 1 januari 1981 51 ingeschreven op een Rotterdamse kleuterschool. De scores van deze kinderen, die tenminste anderhalf jaar in Nederland woonden voordat zij naar de lagere school gingen, zijn gebruikt in de analyses. Van de overige 43 waren er 21 op een latere datum dan 1 januari 1981 ingeschreven, terwijl 22 niet (voldoende) geïdentificeerd konden worden in het bestand van het Bureau Leerlingzaken.

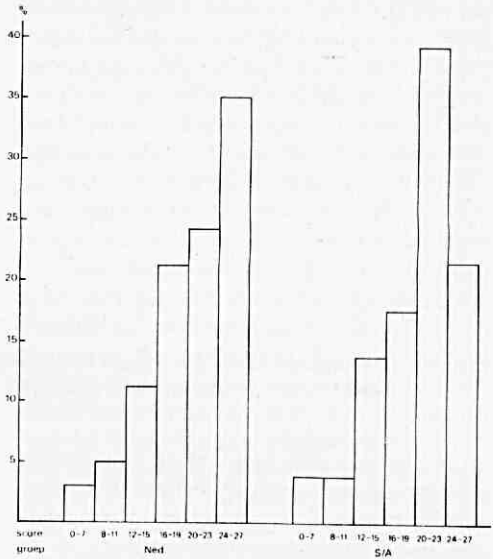
In Figuur 2 worden allereerst de frequentieverdelingen van de 51 Surinaamse en Antilliaanse leerlingen weergegeven in vergelijking met de frequentieverdelingen van de scores van de Nederlandse arbeiderskinderen ( $n = 202$ , zie Tabel 3). De groepering van de scores is overeenkomstig de handleidingen van de toetsen (vgl. Van der Schoot, 1980 en Verhoeven, 1980).

De scoreverdelingen bij Technisch lezen 2 zijn vrijwel identiek. Gelet op de verdelingen bij Lees en begrijp 1(B) zou men hier eventueel weer de werking van het plafond-effect kunnen veronderstellen. Bij begrijpend lezen vallen van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen verhoudingsgewijs minder scores in de hoogste categorie en meer in de op een na hoogste. Het percentage Surinaamse en Antilliaanse kinderen met extreem lage scores ligt bij begrijpend lezen in dezelfde orde

## A Technisch lezen 2



## B Lees en begrip 1 (B)



Figuur 2 Frequentieverdelingen van de geclassificeerde scores van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen op de toetsen Technisch lezen 2 en Lees en begrip 1(B) in vergelijking met die van de Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1

van grootte als bij de Nederlandse kinderen en op beide toetsen verschillen de gemiddelden maar weinig, als we de gegevens uit Tabel 4 vergelijken met die uit Tabel 3.

De enkelvoudige variantie-analyses op de gegevens uit Tabel 4 leveren in geen van beide gevallen significante resultaten op. Met de nodige reserves in verband met de kleine aantallen, de ongelijke varianties en het quasi-experimentele design, kunnen we ook hier stellen dat er geen aanwijzingen zijn voor een systematisch verband tussen de scores van de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen en het percentage cumi-leerlingen op school.

### 3.4 Resultaten van de Turkse en Marokkaanse leerlingen

Van de 176 Turkse en Marokkaanse leerlin-

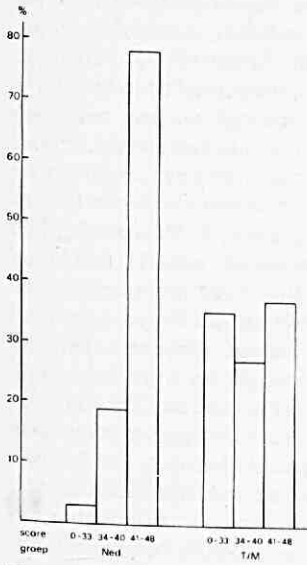
Tabel 4 Gemiddelden en standaarddeviaties van de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst en F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses

school-categorie	n	Technisch lezen 2		Lees en begrip 1(B)	
		M	s	M	s
A	13	44.69	2.72	20.08	4.82
B	20	43.75	3.48	20.15	3.83
C	18	42.44	4.72	17.78	7.48
Totaal	51	43.53	3.84	19.29	5.61
F df 2, 48		1.37 (n.s)		1.02 (n.s)	

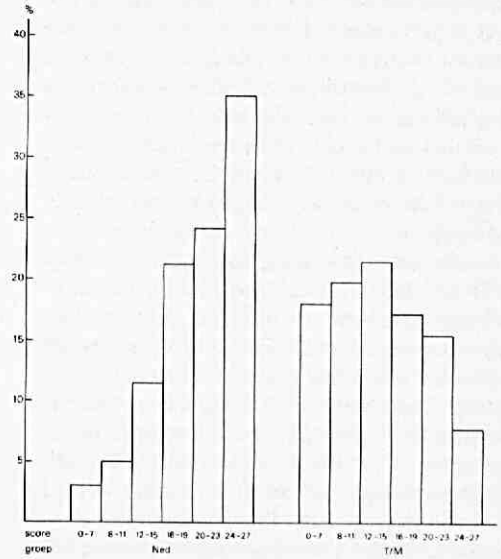
gen waren er per 1 januari 1981 38 nog niet ingeschreven in het Rotterdamse kleuteronderwijs, terwijl van 22 niet vastgesteld kon worden sinds wanneer zij stonden ingeschreven. In de analyses gaan we uit van de 116 kinderen die tenminste anderhalf jaar kleuteronderwijs in Nederland hebben gehad. In Figuur 3 worden de gegroepde frequentieverdelingen van de scores weergegeven in vergelijking met die van de Nederlandse arbeiderskinderen, terwijl in Tabel 5 de gemiddelden, standaarddeviaties en F-waarden van de variantie-analyses worden vermeld. In deze tabel zijn de schoolcategorieën A en B gecombineerd, omdat in deze categorieën slechts 9 en 23 leerlingen overbleven. Tevens is groep C in twee subgroepen gesplitst vermeld: de leerlingen van acht scholen met een percentage cumi-leerlingen tussen 51 en 75 (C<sub>1</sub>) en de leerlingen van de zes scholen met meer dan 75% cumi-leerlingen (C<sub>2</sub>). Bijna 50% van de Turkse en Marokkaanse leerlingen zit op deze laatste categorie scholen.

Het beeld is bij de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst geheel anders dan bij de Nederlandse leerlingen. Nog geen 40% van de Turkse en Marokkaanse kinderen heeft na ruim een jaar leesonderwijs het technisch lezen voldoende onder de knie (score

## A Technisch lezen 2



## B Lees en begrijp 1 (B)



Figuur 3 Frequentieverdelingen van de geclassificeerde scores van de Turkse en Marokkaanse leerlingen op de toetsen Technisch lezen 2 en Lees en begrijp 1(B) in vergelijking met die van de Nederlandse leerlingen uit beroepsgroep 1

$\geq 41$ ), dat is minder dan de helft van het percentage bij de Nederlandse kinderen. Het percentage met een onvoldoende beheersing (score  $\leq 33$ ) is ruim 35. Bij begrijpend lezen is het beeld vergelijkbaar: nog geen kwart heeft een score  $\geq 20$ , terwijl een kleine 40% op een score  $\leq 11$  uitkomt.

Als we de leesscores van de leerlingen uit de categorieën A + B vergelijken met die van de leerlingen uit de totale groep C, is bij beide leestoetsen het verschil tussen de gemiddelden significant. Als we groep C splitsen in de genoemde subgroepen en enkelvoudige variantie-analyses uitvoeren over de groepen A + B, C<sub>1</sub> en C<sub>2</sub>, is de F-waarde bij Technisch lezen 2 net niet significant ( $p < 0.10$ ). Op de toets Lees en begrijp 1(B) is  $p < 0.001$ . Bij

paarsgewijze vergelijking van de groeps-gemiddelden met behulp van de test van Newman-Keuls (vgl. Winer, 1970) zijn de verschillen tussen de gemiddelden van de groepen A + B en C<sub>1</sub>, respectievelijk C<sub>1</sub> en C<sub>2</sub> niet significant. Het verschil tussen de twee uiterste groeps-gemiddelden (A + B en C<sub>2</sub>) is wel significant ( $p < 0.01$ ). Hoewel ook hier reserves in acht moeten worden genomen in verband met de onderzoekopzet, die niet alle alternatieve verklaringen uitsluit, is dit een aanwijzing dat het voor Turkse en Marokkaanse leerlingen, tenminste bij begrijpend lezen, wel verschil maakt hoe hoog het percentage cumi-leerlingen op een school is.

## 4 Bespreking

Uit de gegevens in de vorige paragraaf blijkt dat het niet aannemelijk is dat de leesprestaties van Nederlandse arbeiderskinderen in de tweede klas samenhangen met het percentage cumi-leerlingen op school. Wel zijn er significante verschillen tussen (de groepjes leerlingen van) de scholen. Voor de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen blijkt een soortgelijke situatie, waarbij we door de kleine aantallen leerlingen per school het schooleffect niet

Tabel 5 Gemiddelden en standaarddeviaties van de leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst en F-waarden van de enkelvoudige variantie-analyses

school-categorie	n	Technisch lezen 2		Lees en begrijp 1(B)	
		M	s	M	s
A + B	32	39.16	7.31	17.19	6.66
C <sub>1</sub> (51-75%)	27	36.19	7.24	14.89	5.89
C <sub>2</sub> (> 75%)	57	35.46	7.14	12.25	5.35
C <sub>i</sub> (> 50%)	84	35.69	7.14	13.10	5.63
Totaal	116	36.65	7.32	14.22	6.18
F df 1, 114 (A + B/C <sub>i</sub> )		5.39	( $p < 0.05$ )	11.04	( $p < 0.01$ )
F df 2, 113 (A + B/C <sub>1</sub> /C <sub>2</sub> )		2.77	(n.s.)	7.48	( $p < 0.001$ )

konden nagaan. Voor Turkse en Marokkaanse kinderen ziet het er naar uit dat het wel verschil maakt hoe hoog de concentratie van cumi-leerlingen op school is. Hoewel we ook hier in de analyses van de verschillen tussen de categorieën van scholen (ingedeeld naar het percentage cumi-leerlingen) niet tegelijkertijd ook de verschillen tussen individuele scholen konden nagaan, mag worden aangenomen – overigens net als voor Surinaamse en Antilliaanse leerlingen – dat er wel verschillen tussen scholen zijn. Een aanwijzing hiervoor vormen de enkelvoudige variantie-analyses die zijn uitgevoerd op de schoolgemiddelden van acht scholen uit categorie C met vijf of meer Turkse of Marokkaanse leerlingen (waarvan zes scholen uit de subgroep C<sub>2</sub>). Bij Technisch lezen 2 bleek geen significant schooleffect, echter wel bij Lees en begrip I(B). Dat er verschillen aangevoeld kunnen worden tussen scholen, wil overigens geenszins zeggen dat deze verschillen veroorzaakt worden door schoolkenmerken in engere zin, dat wil zeggen de inhoud van het curriculum, de organisatievormen en dergelijke. Uitgesloten is het ook niet. In het onderzoek van de laatste tien jaar naar de effectiviteit van scholen, is een aantal belangwekkende factoren naar voren gekomen die ook relaties hebben naar het vorderingenniveau van de leerlingen (vgl. Mackenzie, 1983). De verschillen tussen scholen kunnen echter ook samenhangen met andere, niet gecontroleerde factoren in de onderzoeksofzet, bijvoorbeeld de verblijfsduur in Nederland of het pedagogisch klimaat in het gezin. Hoewel voor onderzoeksdoeleinden een categorisering vaak onontkoombaar is, houdt dat nog niet in dat er geen verschillen zouden zijn tussen gezinnen uit een bepaalde beroepsgroep. Dit geldt mutatis mutandis natuurlijk evenzo voor de gehanteerde herkomstcategorieën.

De voorgaande relativering geldt in zekere zin ook voor de bevindingen ten aanzien van de verschillen tussen de categorieën van scholen, met name vanwege het gehanteerde quasi-experimentele onderzoeks- en analyse-design. De onderscheiden categorieën van scholen behoeven niet alleen te verschillen wat betreft het percentage cumi-leerlingen. De ongelijke verdeling van de Nederlandse kinderen uit de beroepsgroepen 2-4 is bijvoorbeeld al gememoreerd in par. 3.1. Ook

het niveau van de niet in de analyses opgenomen leerlingen uit andere etnische herkomstgroepen kan verschillen tussen de categorieën van scholen. Gezien de resultaten van de Surinaamse en Antilliaanse kinderen is in dit opzicht de verdeling van deze leerlingen over de scholen een bijzonder geval, omdat het percentage cumi-leerlingen mede op de aanwezigheid van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen is gebaseerd. Daarom hebben we de analyses herhaald, waarbij de scholen werden ingedeeld naar het percentage cumi-leerlingen exclusief de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst. In geen van de gevallen leidt dit tot wijziging van de conclusies. In het geval van de Turkse en Marokkaanse leerlingen blijkt dat op beide toetsen leerlingen op scholen met minder dan 40% cumi-leerlingen zich significant onderscheiden van leerlingen op de twee andere categorieën scholen (40-60% en meer dan 60%). Deze analyses vormen daarmee een bevestiging van de gepresenteerde resultaten in de vorige paragraaf.

De negatieve samenhang tussen het percentage cumi-leerlingen op school en de leesprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen, is in overeenstemming met de aangehaalde bevindingen uit het Coleman-report (vgl. par. 2). Dat deze samenhang niet blijkt bij de leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse herkomst heeft vermoedelijk in de eerste plaats te maken met een grotere (mondelijke) taalvaardigheid en (daardoor ook) een hoger niveau van de leesprestaties van deze kinderen. Het gemiddelde van de totale groep Surinaamse en Antilliaanse leerlingen verschilt op beide leestoetsen niet significant van dat van de Nederlandse kinderen uit beroepsgroep 1. Van de Surinaamse en Antilliaanse kinderen valt weliswaar ongeveer 20% niet in beroepsgroep 1 (volgens opgave van de leerkrachten), maar de scores van deze kinderen, op twee na afkomstig uit beroepsgroep 2, zijn niet zodanig dat daarmee het beeld verandert. Ook uit andere onderzoeken blijkt dat Surinaamse en Antilliaanse kinderen vergeleken met andere cumi-leerlingen, relatief hogere niveaus van schoolvorderingen bereiken. In een onderzoek naar prestaties van cumi-leerlingen op de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito bleek dat Surinaamse en Antilliaanse leerlingen die hun gehele schoolperiode in Neder-



land hadden doorgebracht, gemiddeld ruim een halve standaarddeviatie onder het landelijk gemiddelde uitkwamen (Wijnstra, 1984b; zie ook Van Esch, 1983). Dit niveau ligt niet ver van het geschatte niveau van Nederlandse arbeiderskinderen op deze toets. Er is de laatste tijd nogal wat discussie over de aard en mate van achterstand c.q. achterstelling van Surinaamse kinderen in Nederland (vgl. Van Esch, 1982; Koot & Tjon-A-Ten, 1982; Koot, 1983; Koot et al., z.j.). Ook Dors et al. (1984) plaatsen in een iets ruimer kader, in een beschouwing over het onderwijsvoorrrangsplan, kanttekeningen bij de verschillen tussen 'blanke arbeiderskinderen en allochtone kinderen die afkomstig zijn uit de sociaal-economische lagere strata.' (p. 53). De hier gepresenteerde gegevens wijzen erop dat de Surinaamse en Antilliaanse kinderen die op jonge leeftijd in Nederland zijn aangekomen of in Nederland zijn geboren, zich niet onderscheiden van Nederlandse arbeiderskinderen qua leesprestaties in het tweede leerjaar. Tegelijkertijd moet erkend worden dat de schooluitval onder de op latere leeftijd in Nederland aangekomen kinderen groot is. Dit blijkt onder andere uit de relatieve oververtegenwoordiging van Surinaamse en Antilliaanse kinderen in MLK-scholen (vgl. Beker, 1983; Claessens, 1984; Wijnstra, 1984a; 1984c).

De situatie van in Nederland geboren of op jonge leeftijd gearriveerde Turkse en Marokkaanse kinderen ziet er veel somberder uit dan die van de kinderen van Surinaamse en Antilliaanse origine. Het algemeen gemiddelde van de Turkse en Marokkaanse leerlingen ligt tenminste een standaarddeviatie onder dat van de Nederlandse arbeiderskinderen. Uit de gepresenteerde gegevens blijkt dat deze kinderen op scholen met een hoge concentratie cumi-leerlingen extra risico's lopen op aanzienlijke onderwijsachterstanden in een vroeg stadium, waarbij het niet ondenkbaar is dat deze achterstanden nog zullen toenemen. Kennelijk slaagt het onderwijs er met de tegenwoordig ter beschikking staande personele en materiële middelen niet in om deze kinderen (gemiddeld) in hetzelfde tempo te leren lezen als Nederlandse en er is niet veel reden om aan te nemen dat de situatie elders in Nederland veel anders zal zijn dan in Rotterdam. De achtergrond van deze problemen moet vermoedelijk voor een

groot deel worden gezocht in een geringe acculturatie en een gebrekkige beheersing van het Nederlands, waarbij de kinderen in scholen met hoge concentraties cumi-leerlingen extra in het nadeel zijn, omdat zij slechts weinig contactmogelijkheden met Nederlandse kinderen hebben. Dit probleem vormt voor de nabije toekomst een grote opgave voor het onderwijs in Nederland en de verzorgingsinstelling. Ervan uitgaande dat het onderwijs aan deze kinderen in de meeste gevallen in het Nederlands zal moeten worden gegeven, lijkt het voor de hand liggend om de komende tijd veel energie te steken in de ontwikkeling en implementatie van effectieve taal- en acculturatieprogramma's voor jonge kinderen. De scholen zullen hiervoor adequate organisatievormen moeten vinden. Tegelijkertijd moet men overigens zeker niet te optimistisch zijn over de mogelijkheden van het onderwijs om in deze situatie verandering te brengen, al was het alleen maar door de beperkte onderwijstijd. Als men de resultaten van de desegregatiemaatregelen in de Verenigde Staten tot voorbeeld neemt (zie par. 2), zou daarnaast van een zekere spreiding voor de groep met de grootste achterstanden een (beperkt) gunstig effect verwacht mogen worden. De beleidsmogelijkheden daartoe zijn in Nederland echter gering. Nu in verband met de vorming van basischolen, in combinatie met de sterk teruggelopen leerlingenaantallen, het scholenbestand in veel gevallen gereorganiseerd moet worden, zou men daarbij rekening kunnen houden met het percentage cumi-leerlingen in de te vormen basisscholen. Echter, in een wijk met meer dan 50% cumi-leerlingen is het uitgesloten om scholen te vormen met gemiddeld een lager percentage cumi-leerlingen.

Ten slotte nog het volgende. In dit onderzoek is aandacht geschonken aan de relatie tussen de leesprestaties van tweedeklassers en het percentage cumi-leerlingen op school om na te gaan in hoeverre daaraan argumenten kunnen worden ontleend voor spreiding of concentratie van cumi-leerlingen. Ook al maakt het dan bijvoorbeeld voor Nederlandse arbeiderskinderen (en veronderstellenderwijs voor kinderen uit andere milieus) weinig verschil of een school 25% of 75% cumi-leerlingen telt, vanuit andere gezichtspunten kan het wel verschil maken. Als een klas

slechts twee of drie Nederlandse leerlingen telt, is het de vraag of dat een gunstige uitgangspositie is voor de integratie van kinderen uit de autochtone bevolking en de etnische en culturele minderheidsgroepen. Omgekeerd is het de vraag of de specifieke problemen van cumi-leerlingen in een klas of school met nagenoeg alleen autochtone leerlingen, voldoende kunnen worden onderkend en adequaat aangepakt (vgl. ook de in par. 2 aangehaalde bevindingen van Crain en Mahard). Kortom, in dit artikel is één gezichtspunt centraal gesteld. Voor de beleidsvorming dient men ook andere gezichtspunten in de overwegingen te betrekken.

### Literatuur

- Beker, M., *Kinderen met problemen; extra zorg in het onderwijs*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, 1983.
- Bradley, L. A. & G. W. Bradley, The academic achievement of black students in desegregated schools: a critical review. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 399-449.
- CBS, *Leerlingen met buitenlandse nationaliteit bij het kleuteronderwijs, het gewoon lager onderwijs en het buitengewoon onderwijs in het schooljaar 1982/'83*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek, 1984 (Mededeling nr. 7809).
- Claessens, W. J., CuMi-leerlingen in het buitengewoon onderwijs. *Speciaal*, 1983, 2, nr. 1, 10-13.
- Claessens, W. J., Buitengewoon onderwijs in cijfers. In: *Symposium Rotterdam, 20 februari 1984: De huidige en toekomstige zorg voor kinderen met problemen in het onderwijs*. Rotterdam: Pedologisch Instituut, 1984 (Contactblad Buitengewoon Onderwijs Rotterdam, speciaal nummer, 39-73).
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld & R. L. York, *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Crain, R. L. & R. E. Mahard, Minority achievement: policy implications of research. In: W. D. Hawley (Ed.), *Effective school desegregation*. Beverly Hills, Cal.: Sage, 1981, 55-84.
- Dors, H., W. van Esch, B. Boekhorst & B. Lamers, Themanotitie 3: Meerderheid/minderheden. In: *Algemene notitie en themanotities ten behoeve van de Studieconferentie Onderwijsvoorrang - 11 mei 1984*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1984, 51-58.
- Esch, W. van, *De onderwijssituatie van Surinaamse leerlingen op Rotterdamse lagere scholen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1982.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1983.
- Gerard, H. B., School desegregation: the social science role. *American Psychologist*, 1983, 38, 869-877.
- Hawley, W. D., The new mythology of school desegregation. *Law and Contemporary Problems*, 1978, 42, 214-233.
- Koot, W., Surinamese children in The Netherlands: the new Pygmalions? In: L. van den Berg-Eldering, F. J. M. de Rijcke & L. V. Zuck (Eds.), *Multicultural education; a challenge for teachers*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris, 1983, 137-144.
- Koot, W. & V. Tjon-A-Ten, Een slecht rapport voor de overheid; Surinaamse kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. *Intermediair*, 1982, 18, nr. 24, 19-23.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten & P. Uniken Venema, *Surinaamse kinderen in Nederland*. Utrecht: Faculteit der Sociale Wetenschappen, z.j.
- Little, A., Performance of children from ethnic minority backgrounds in primary schools. *Oxford Review of Education*, 1975a, 1, 117-135.
- Little, A., The educational achievement of ethnic minority children in London schools, In: G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), *Race and education across cultures*. London: Heinemann, 1975b, 48-69.
- Mabey, C., Black British literacy: a study of reading attainment of London black children from 8 to 15 years. *Educational Research*, 1981, 23, 83-95.
- Mackenzie, D. E., Research for school improvement: an appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 1983, 12, no. 4, 5-17.
- Meijnen, W., Schoolkenmerken en milieuspecifieke leerprestaties. In: J. L. Peschar (red.), *Van achteren naar voren*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979 (SVO-reeks nr. 22, 286-315).
- Meijnen, W., *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Groningen: Sociologisch Instituut, 1982.
- Mosteller, F. & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Random House, 1972.
- Phillips, C. J., Educational under-achievement in different ethnic groups. *Educational Research*, 1979, 21, 116-130.
- Schoot, F. C. J. A. van der, *Lees en begrijp 1; handleiding*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1980.
- Verhoeven, L. T. W., *Technisch lezen 2; handleiding*, Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1980.
- Winer, B. J., *Statistical principles in experimental*

*design*. London: McGraw-Hill, 1970.

Wijnstra, J. M., Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager en buitengewoon onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984a, 23, 360-371.

Wijnstra, J. M., *Verantwoording Eindtoets Basisonderwijs 1982*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, 1984b (Specialistisch Bulletin nr. 27).

Wijnstra, J. M., Uitval van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het kleuter- en lager onderwijs in Rotterdam. In: K. B. Koster & N. J. M. Kwantes (red.), *Schoolbegeleiding en leerproblemen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984c.

### *Curriculum vitae*

*J. M. Wijnstra* (1946) studeerde na zijn opleiding tot onderwijzer tussen 1967 en 1973 pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (specialisatie onderwijskunde) en promoveerde in 1976 op het proefschrift 'Het onderwijs aan van huis uit friestalige kinderen'. Sinds 1978 is hij als medewerker verbonden aan het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling in Arnhem, tegenwoordig als hoofd van de afdeling Onderzoek en psychometrische dienstverlening.

*Adres:* Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

*Manuscript aanvaard 19-9-'84*

### **Summary**

Wijnstra, J. M. 'Reading achievement of indigenous and minority students'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.

In this study the relationship between proportion of minority students and reading achievement of indigenous working class children and minority students was investigated in grade 2 of a sample of 37 elementary schools in Rotterdam. No evidence was found that indigenous working class children's reading achievement covaried with the proportion of minority students in school. A similar pattern appeared for the students of Surinamese and Antillian origin who attended kindergarten in Holland for at least 1½ years. Their level of achievement was comparable to that of the indigenous sample. The students of Turkish and Moroccan origin who attended kindergarten in Holland scored markedly lower than the Dutch sample. At the same time evidence was found that Turkish and Moroccan children in schools with 50% or less minority students performed significantly higher than those in schools with more than 50% minority enrollment. These findings are discussed with regard to their policy relevancy.

# Onderzoek naar psycho-sociale problemen van migrantenkinderen: een literatuurstudie\*

H. M. Y. KOOMEN &  
M. C. T. G. RÖGELS  
Vrije Universiteit Amsterdam

## Samenvatting

*Slechts op beperkte schaal is onderzoek gedaan naar de psycho-sociale problemen van migrantenkinderen. Het artikel geeft een beeld van vooral Duitstalig onderzoek op dit gebied. In dit onderzoek wordt aangenomen dat de leefsituatie van migrantenkinderen dermate verstoord is dat de kinderen psychisch vaak zwaar belast raken. Deze psychische belasting zou gemiddeld zwaarder zijn dan die van autochtone leeftijdgenoten en frequenter voorkomen. Onder invloed van deze vooronderstellingen heeft het onderzoek zich voornamelijk geconcentreerd op de vraag naar de verschillen in uitingen van psycho-sociale problemen tussen autochtone en allochtone kinderen. Naar de factoren in de gezins- en schoolsituatie die geacht worden de psycho-sociale problemen mede te veroorzaken, is relatief minder onderzoek gedaan. Zowel de beperkte vraagstelling als de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd zijn in dit artikel onderwerp van kritiek. Op basis van de literatuurstudie wordt aanbevolen de aandacht te richten op de achtergronden en aard van de psycho-sociale problema-*

*tiek door middel van kleinschalig explorand diepteonderzoek.*

## 1 Inleiding

In de tijd dat de aanwezigheid van migrantenkinderen op Nederlandse c.q. Westeuropese scholen een relatief nieuw verschijnsel was, werd veel aandacht besteed aan de direct in het oog springende problemen op het gebied van taal en onderwijsorganisatie. Hoewel taal en onderwijsorganisatie onderwerp van blijvende zorg vormen, treedt er de laatste jaren enige verschuiving op in de aandacht voor problemen met betrekking tot migrantenkinderen: naast genoemde probleemgebieden wordt in toenemende mate gewezen op een psycho-sociale problematiek. Een en ander stelden we vast in een literatuurstudie en veldoriëntatie die we ter voorbereiding van een onderzoek naar allochtone kinderen\*\* uitvoerden. Op het moment dat taalproblemen bij de kinderen minder urgent worden, krijgen mensen oog voor het feit dat de leefsituatie van het migrantenkind dermate verstoord kan zijn, dat het welzijn van het kind gevaar loopt. Daarnaast roepen leer- en gedragsproblemen in een aantal gevallen bij leerkrachten en onderzoekers de vraag op naar de aanwezigheid van een psycho-sociale problematiek, samenhangend met de specifieke leefomstandigheden van het migrantenkind. Leerkrachten stellen leerproblemen vast, die niet te verklaren zijn uit een taalachterstand en maken melding van problemen in het gedrag van migrantenkinderen variërend van apathie tot sterk aandachttrekkend gedrag en/of agressiviteit.

Hoewel door verschillende auteurs gewezen wordt op een (mogelijke) psycho-sociale problematiek van migrantenkinderen (Van den Berg-Eldering, 1978; Van den Berg-Eldering, Adriaansen & Grebel, 1980; Eppink, 1981; Van Esch, 1982), is in Nederland op dit terrein tot dusver beperkt onderzoek gedaan. Genoemd moet worden het onderzoek van Koot, Tjon-A-Ten, Uniken-

\* Met dank aan drs. F. J. Faber, prof. dr. J. Tennekes, dr. B. Venema en in het bijzonder dr. A. van der Leij voor hun commentaar op het concept van dit artikel.

\*\* Het betreft het interdisciplinaire onderzoeksproject 'Psychosociale problematiek m.b.t. Turkse kinderen in Nederland', dat in een samenwerkingsverband tussen de vakgroepen CA/NWS (Culturele Antropologie en Niet Westerse Sociologie) en OPS (Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek) wordt uitgevoerd aan de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Venema (1983) naar de relatie tussen schoolprestaties en identiteit bij Surinaamse kinderen. Daarnaast zijn met betrekking tot dit onderwerp slechts verkennende studies verricht (Eppink et al., 1979; Kabel, 1974; Nederlands Instituut voor Kinderstudie, 1983; Verkuyten, Masson & De Jong, 1984).

In andere Europese immigratielanden (Groot-Brittannië, Zweden, West-Duitsland) is meer onderzoek gedaan naar de psychosociale problemen van migrantenkinderen. In een aantal emigratielanden (Griekenland, Turkije, Tunesië) is nagegaan welke de psychische uitwerking op het kind is van de afwezigheid van een of beide ouders door migratie. Verder is het gedrag onderzocht van kinderen die terugkeerden naar het land van herkomst van hun ouders.

In het artikel beperken we ons tot een bespreking van voornamelijk Duitstalige literatuur. Wij hebben hiervoor gekozen omdat de Duitstalige literatuur zich concentreert op kinderen, waarvan de ouders afkomstig zijn uit het mediterrane gebied. Migrantenkinderen uit deze regio hebben, vanwege ons onderzoek, onze bijzondere belangstelling.

Nog een opmerking vooraf: de termen *migranten-* en *allochtone* kinderen worden in dit artikel door elkaar gebruikt ter aanduiding van dezelfde groep, namelijk de kinderen van migranten met een culturele achtergrond die afwijkt van die van de ontvangende samenleving. Niet tot deze categorie behoren migrantenkinderen met een westerse culturele achtergrond en kinderen van etnische minderheden wier ouders geen migratieverleden hebben.

## 2 Aard en frequentie van psycho-sociale problemen

### 2.1 Vooronderstellingen omtrent aard en frequentie van psycho-sociale problemen

In de literatuur wordt met behulp van vooronderstellingen en onderzoeksgegevens een beeld geschetst van de psycho-sociale problematiek van migrantenkinderen. De vooronderstellingen omtrent aard en frequentie van psycho-sociale problemen gaan vaak in de richting van een typering van het migrantenkind als een psychisch zwaar belast kind (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976; Charbit, 1979; Hurst, 1973). Op grond van het-

geen bekend is over de problemen waarmee migrantengezinnen te kampen hebben, neemt men aan dat het allochtone kind aan meer én sterkere invloeden die psychische druk veroorzaken, bloot staat dan het autochtone kind. Zo leidt kennis omtrent de levensomstandigheden van Italiaanse kinderen in Zwitserland, de psychologe Hurst tot de veronderstelling dat deze kinderen het gevaar lopen belemmerd te worden in hun ego-opbouw en identiteitsontwikkeling. Ze spreekt van gevoelens van angst, onzekerheid, van contact- en aanpassingsmoeilijkheden en noemt de mogelijkheid van stoornissen op emotioneel gebied en in de driftstructuur. Het gevaar van een neurotische ontwikkeling is bij migrantenkinderen niet denkbeeldig, aldus Hurst (1973, p. 35-36). Ook Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 143-144) achten de kans op psychische stress bij allochtone kinderen als gevolg van de bedreiging die de nieuwe situatie voor hen oplevert, aanzienlijk. Genoemde auteurs verwachten dat de kinderen, vanwege de beperkte mogelijkheden om daadwerkelijk iets aan hun problematische situatie te veranderen, noodgedwongen andere stressreducerende mechanismen zoals agressie, afweer en terugtrekking in de strijd werpen. Op grond van dergelijke overwegingen stellen zij als hypothesen dat er bij allochtone kinderen sprake is van een relatief hoge frequentie van gedragsstoornissen en een verhoogde psychische belasting (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 156, 229). Boos-Nünning (1976, p. 82) suggereert een aantal *gradaties* met betrekking tot psycho-sociale problemen van migrantenkinderen. De desoriëntatie van het kind zou zich, volgens haar, in het minst erge geval uiten in aanpassingsproblemen op sociaal gebied, namelijk in afwijkend gedrag. Daarnaast onderscheidt ze de mogelijkheid dat problemen zich naar binnen richten en dat ze tot psychische stoornissen leiden. In het ergste geval zouden laatstgenoemde stoornissen zich tot een psychische ziekte kunnen ontwikkelen.

In beschouwingen over psycho-sociale problematiek van migrantenkinderen wordt vaak de aandacht gevestigd op problemen die op kunnen treden bij de *vorming van de persoonlijkheid*. Vanwege mogelijke storingen in en remmingen van dit proces zijn de kinderen, volgens sommige auteurs, kwets-

baarder dan hun ouders (Boos-Nünning, 1976, p. 79; Charbit, 1979, p. 130-131). Tegenover een gevaarlopende persoonlijkheidsontwikkeling benadrukken anderen echter juist de grotere aanpassingselasticiteit van de kinderen. Volgens deze visie vormen de *ouders* de kwetsbare groep (Bayer, Gärtner-Harnach, 1976, p. 150; Schmidtke, 1978, p. 98).

Met het oog op deze geremde of verstoorde persoonlijkheidsvorming gaan bepaalde auteurs ervan uit dat, afhankelijk van de *aankomstleeftijd*, sommige kinderen meer gevaar lopen dan andere (Schrader, 1976, p. 69; Boos-Nünning, 1976, p. 81). Schrader verdeelt op basis van dit criterium de populatie migrantenkinderen in drie groepen met een verschillend risico<sup>1</sup>. De indeling van Schrader wordt, al dan niet voorzien van kritische kanttekeningen, veelvuldig aangehaald in de literatuur (Akpinar, 1977; Boos-Nünning, 1976; Neumann, 1980; Schmidtke, 1978; Van Esch, 1982).

Wat tot dusver aan vooronderstellingen naar voren is gebracht, ligt allemaal in eenzelfde lijn, namelijk in het verlengde van de aanname dat allochtone kinderen – of subgroeperingen daarvan – psychisch zwaarder belast zijn dan autochtone kinderen. Dit veel gehanteerde uitgangspunt wordt *bekritiseerd* door de Zweedse onderzoeker Ekstrand (1981)<sup>2</sup>. Ekstrand constateert, dat de berichten over sociale en emotionele stoornissen onder grote aantallen migrantenkinderen veelal niet meer dan veronderstellingen zijn, slechts ondersteund door onbetrouwbaar, anecdotisch bewijsmateriaal. Het emotionele leven en de persoonlijkheid van migrantenkinderen ondervinden, aldus Ekstrand (1981, p. 199-201), zeker een bepaalde invloed van de migratie en het leven in een nieuwe cultuur, maar in de meeste gevallen blijven de gevolgen binnen de grenzen van de normale, non-pathologische variatie. Hij heeft de indruk dat er met betrekking tot frequentie en intensiteit van psychische stoornissen tussen allochtone en autochtone kinderen geen verschil van betekenis bestaat. Dat er in *kwantitatieve* zin weinig verschil lijkt te zijn, sluit volgens Ekstrand (1981, p. 197) echter de mogelijkheid niet uit, dat de stoornissen die er zijn (ten dele) een verschillende oorzaak hebben bij allochtone en autochtone kinderen. Er zou sprake kunnen

zijn van een *kwantitatieve* variatie. Hij benadrukt in dit verband de mogelijke invloed van factoren, die specifiek betrekking hebben op de situatie van allochtone kinderen, zoals migratie, cultuurschok (de ervaring van een abrupte confrontatie met een andere cultuur ten gevolge van migratie) en gebrek aan taalbeheersing.

## 2.2 Onderzoekingen naar aard en frequentie van psycho-sociale problemen

De hiervoor beschreven vooronderstellingen hebben aantoonbaar invloed gehad op de wijze waarop het onderzoek naar psycho-sociale problemen zijn beslag heeft gekregen. In de lijn van de heersende opvattingen heeft men relatief veel aandacht besteed aan de vraag naar *frequentie* en *intensiteit* van de problemen. Het onderzoek kenmerkt zich door een sterke gerichtheid op het *individu*. Men beperkt zich overwegend tot probleemuitingen/-gedragingen van het migrantenkind, tot stoornissen waarin problemen zich in het kind verankerd hebben. Buiten beschouwing blijft veelal de problematiek zoals deze zich manifesteert tussen het kind en zijn directe omgeving: in de *interacties* met ouders, leerkrachten, broertjes en zusjes en leeftijdgenoten.

Een eerste probleem in het onderzoek naar de aard en frequentie van psycho-sociale problemen doet zich voor bij de *operationalisatie* van het begrip psycho-sociale problemen: hoe kunnen psycho-sociale problemen van migrantenkinderen meetbaar gemaakt worden? In de literatuur worden in dit kader verschillende suggesties gedaan zoals ziekte/gezondheid van de kinderen, schoolprestaties (Charbit, 1979), de aanwezigheid van gedragsstoornissen (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976) en de druk van problemen zoals die door de kinderen ervaren worden (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976; Schmidtke, 1978). Van een aantal van deze indicatoren wordt in het onderzoek naar psycho-sociale problemen daadwerkelijk gebruik gemaakt.

Het is niet eenvoudig om aan de hand van gekozen indicatoren vast te stellen wat een ieder nu precies onderzoekt. Door verwarrende, niet eenduidige benamingen zijn de indicatoren, uit de verschillende onderzoekingen, moeilijk van elkaar te onderscheiden en ten opzichte van elkaar te plaatsen. Er wordt

onder andere gebruik gemaakt van de volgende termen: gedragsstoornissen, opvallend gedrag, afwijkend gedrag, probleembeasting, psychische stoornissen en emotionele stoornissen. Temidden van deze wirwar van termen hebben wij drie lijnen geconstateerd, waarlangs onderzoekers de psycho-sociale problematiek van migrantenkinderen benaderen:

- men poogt psycho-sociale problemen aan te tonen door middel van - wat men beschouwt als - objectieve *metingen*: de aanwezigheid van gedragsstoornissen en psychische stoornissen;

- men onderzoekt de (subjectieve) *ervaring* van de problemen *door de kinderen zelf*;

- men doet onderzoek naar de (subjectieve) *ervaring* van opvallend leerlinggedrag *door leerkrachten*.

### 2.2.1 Objectieve metingen van aard en frequentie van psycho-sociale problemen

#### a. Gedragsstoornissen

Het begrip 'gedragsstoornissen' wordt door de diverse onderzoekers gebruikt in de brede betekenis van het woord. De term heeft niet uitsluitend betrekking op afwijkend gedrag in de zin van storend gedrag, maar op allerlei soorten van afwijkend gedrag (waaronder motoriek, spraak, etc.) en dus ook op schijnbaar onopvallende, maar toch afwijkende gedragingen als terugtrekken, apathie, e.d. In het kader van hun onderzoekingen naar psychische stoornissen en problemen van migrantenkinderen in Duitsland houden Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976) zich bezig met de vaststelling van gedragsstoornissen bij Joegoslavische, Turkse, Italiaanse, Griekse, Spaanse en Duitse kinderen<sup>3</sup>. Zij laten leerkrachten het gedrag van 563 allochtone en 504 Duitse middelbare scholieren beoordelen aan de hand van een uitgewerkt *gedragsdiagnose-schema*, met de bedoeling de frequentie en intensiteit van gedragsstoornissen bij allochtone kinderen in vergelijking met Duitse kinderen vast te stellen. Dit gedragsdiagnose-schema is een verkorte versie van het instrument dat Thalmann (1971) ter vaststelling van gedragsstoornissen bij *autochtone* kinderen in de lagere schoolleeftijd gebruikt. Thalmann ontleent het schema op zijn beurt aan Jonsson & Kälvesten. Laatstgenoemde Zweedse onderzoekers hebben

voor 32 in de psychologie en psychiatrie veel voorkomende psychische ziektebeelden/symptomen *schalen* geconstrueerd, bestaande uit vijf operationeel gedefinieerde gradaties met betrekking tot intensiteit en frequentie (Thalmann, 1971, p. 54-55). Anders dan Jonsson & Kälvesten en Thalmann is bij Bayer, Gärtner-Harnach et al. het onderzoeksdoel niet dat aan kinderen uit de onderzoekpopulatie door experts per symptoom een graad van gestoordheid toegekend wordt. Bij de laatstgenoemde onderzoekers gaat het om een *vergelijking* van de frequentie en intensiteit van gedragsstoornissen bij leerlingen van verschillende nationaliteiten (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 169).

Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976) vergelijken de groepen allochtone en Duitse scholieren op 21 symptomen. Een factoranalyse verschaft 3 interpreteerbare factoren:

I. *afwijkend gedrag* (als uitdrukking van verwaarlozing); gekenmerkt door b.v. sadisme, liegen, verstoord eigenwaardegevoel;

II. *affektieve stoornissen*; gekenmerkt door b.v. gevoelens van angst, overgevoeligheid, humeurigheid;

III. *motoriek en spraak*; hieronder vallen o.a. tics, spraakmoeilijkheden en duimzui-gen.

De onderzoekers geven als resultaat van de *leerkrachtregistratie* van gedrag middels schalen het volgende aan:

- bij allochtone middelbare scholieren zijn met betrekking tot de factor *affektieve* stoornissen significant vaker symptomen te constateren dan bij Duitse leerlingen, bovendien zijn deze symptomen significant zwaarder;

- op de dimensie *afwijkend gedrag* hebben allochtone kinderen gemiddeld zwaardere gedragsstoornissen. Het verschil in frequentie van symptomen is statistisch niet significant, wel is er een tendens in de richting van vaker optreden bij allochtone kinderen;

- met betrekking tot de factor *motoriek en spraak* is er geen verschil tussen allochtone en Duitse scholieren (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 178).

Naast deze discrepantie *tussen* migrantenkinderen en Duitse kinderen constateren Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 209) ook *binnen* de groep allochtone kinderen ver-

schillen: van de Duitse en Joegoslavische leerlingen was 17% symptoomvrij, van de Griekse en Spaanse leerlingen 12% en van de Italiaanse en Turkse leerlingen slechts 9%. Hoewel deze verschillen statistisch niet significant zijn (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 213), wijst de tendens volgens de onderzoekers op een invloed van *cultuur-specifieke* socialisatie, die verschillende reacties op stress en daarmee verschillend optreden van gedragsstoornissen veroorzaakt (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 209).

De onderzoekers voeren zelf al ter relativeering van hun resultaten aan, dat de waarde ervan sterk afhangt van de inschatting van de *betrouwbaarheid van leerkrachttuitspraken*. Ze vragen zich – ons inziens terecht – af in hoeverre leerkrachten daadwerkelijk in staat zijn op een objectieve manier gedragsstoornissen bij hun leerlingen te diagnostiseren en in hoeverre dit niet bemoeilijkt wordt door fenomenen als vooroordelen of sociale wenselijkheid (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 207).

Naast leerkrachtoordelen zijn er andere methoden denkbaar om gedragsstoornissen vast te stellen. Schmidtke (1978) noemt in dit verband *testscores*. Dié leerlingen van wie het *totale gedrag* – met in het oog houden van een bepaalde variatiebreedte – afwijkt van dat van de *doorsneeleerling*, worden beschouwd als gedragsopvallend. Hierbij gaat het om een afwijking van een als normaal beschouwde meerderheid (Schmidtke, 1978, p. 118-119). Bij de bruikbaarheid van *norm-referenced*<sup>4</sup> benaderingen voor *allochtone* kinderen kunnen echter de nodige vraagtekens geplaatst worden (Schmidtke, 1978, p. 120). In paragraaf 5 besteden we hier aandacht aan.

Genoemde onderzoeksmethoden – leerkrachtoordelen en tests – zijn beide gericht op het diagnostiseren van gedragsstoornissen. Hoewel deze overeenkomst doet vermoeden dat ze zich met metingen van dezelfde verschijnselen bezighouden, zijn hun onderzoeksresultaten volgens Schmidtke ongelijksoortig. Leerlingen, die door leerkrachten – in een onderzoek als dat van Bayer, Gärtner-Harnach et al. – als opvallend worden aangemerkt, zullen vaker tot de categorie (in de onderwijsleersituatie), *storende* leerlingen behoren, dan tot de categorie aan-

gepast lijkende, maar in wezen *neurotische* leerlingen (Schmidtke, 1978, p. 123). Schmidtke komt dan ook tot de conclusie dat het noodzakelijk is, voor de twee fenomenen waar het hier om gaat, – stoornissen van de allochtone leerling en het oordeel van de leerkracht over de allochtone leerling –, onderscheid te maken in terminologie en methode van onderzoek. Hij reserveert de term *gedragsopvallend* voor de allochtone leerlingen, die de leerkracht als zodanig beoordeelt. Een bespreking van dit gedeelte van zijn onderzoek volgt onder paragraaf 2.2.3. De leerlingen die volgens testresultaten psychisch of sociaal duidelijk afwijkingen laten zien, noemt Schmidtke *belaste* leerlingen. Met betrekking tot deze belasting concentreert hij zich op twee fenomenen, namelijk *angst* en (gebrek aan) *concentratie/doorzettingsvermogen*. Voor deze keuze beroept hij zich op de literatuur over schoolproblematiek van allochtone kinderen. Gebrek aan concentratie wordt volgens Schmidtke (1978, p. 128) aangemerkt als een kernsymptoom binnen de gedragsstoornissen en angst wordt geacht een centrale rol te spelen in het ontstaan van stoornissen in gedrag.

Schmidtke verricht onderzoek bij 495 Spaanse kinderen in de leeftijd van 9 tot 15 jaar. Hij meet hun *concentratie/doorzettingsvermogen* met behulp van de *Pauli-test*<sup>5</sup>. Deze test laat bij de onderzochte groep Spaanse kinderen een duidelijk belemmerd concentratie- en doorzettingsvermogen zien: meer dan 43% haalt een lage waarde (Schmidtke, 1978, p. 167).

#### b. *Psychische stoornissen*

Naast de aandacht voor gedragsstoornissen is er bij bepaalde onderzoekers belangstelling waar te nemen voor, aan het gedrag ten grondslag liggende, psychische stoornissen.

Zoals hiervoor reeds vermeld werd, kent Schmidtke aan *angst* een centrale betekenis toe in de verklaring van gedragsstoornissen. Hij onderzoekt deze factor met behulp van de *Kinder-Angst-Test*<sup>6</sup>. Deze test geeft als resultaat een duidelijk verhoogde angst onder Spaanse kinderen te zien: een derde van de leerlingen haalt een lage waarde (Schmidtke, 1978, p. 167).

Hurst (1973) heeft in Zwitserland onderzoek verricht bij 32 Italiaanse migrantenkinderen in de leeftijd van 8 tot 10 jaar. Zij con-



centreert zich in haar onderzoek op *ego-opbouw* en *identiteitsontwikkeling*. Ook deze onderzoekster maakt gebruik van een test, namelijk de *Zulliger-plaatstest*<sup>7</sup>. Ze combineert de testgegevens met anamnestiche informatie uit drie bronnen – een gesprek met het kind en door ouders en leerkracht ingevulde vragenlijsten – en met een kort intelligentieonderzoek (twee subtests). Conclusie van het onderzoek is dat migrantenkinderen in hun ego-opbouw en identiteitsontwikkeling belemmerd worden en dat ze het gevaar lopen zich tot affectief onrijpe, geremde, overgecontroleerde of labiele persoonlijkheden te ontwikkelen. Hurst spreekt van persoonlijkheidsconflicten die bij deze kinderen vaak intrapsychisch werkzaam zijn, in de vorm van tegen zichzelf gerichte agressie. Het aangepaste gedrag is volgens haar veel meer een teken van psychische stoornissen zoals angst, onzekerheid en remmingen, dan van een succesvolle socialisatie. Tenslotte vermeldt zij een negatieve invloed van bovengenoemde persoonlijkheidsproblematiek op de intelligentieontwikkeling van het migrantenkind (Hurst, 1973, p. 37).

### 2.2.2 De ervaring van problemen door migrantenkinderen

Zoals in 2.2.1 beschreven is hebben Bayer, Gärtner-Harnach et al. zich – in het kader van hun onderzoek naar psycho-sociale problemen van allochtone middelbare scholieren – intensief beziggehouden met het bepalen van gedragsstoornissen aan de hand van leerkrachtoordelen. Daarnaast richten zij zich, in een ander gedeelte van hun onderzoek, op de door de allochtone leerlingen *zelf ervaren probleembelasting* in vergelijking met die van Duitse leerlingen. Deze probleembelasting wordt onderzocht aan de hand van *vragenlijsten* die vier probleemgebieden bestrijken: 1. school; 2. thuis (de relatie ten opzichte van de ouders, opvoedingsstijl, familielevens); 3. psychische en emotionele problemen (aanpassingsproblemen, schuldgevoelens, angst, neerslachtigheid, sociale contacten); 4. relatie jongens-meisjes. De antwoorden op deze vragen tonen dat migrantenkinderen op alle vier genoemde gebieden zeer veel meer problemen ervaren dan Duitse kinderen (Paul, 1977, p. 235-236). Jammer is echter dat de steekproef van dit onderzoek niet dezelfde is als die van het

gedragsstoornissen-onderzoek, waardoor leerkrachtoetspraken en de inschatting van de kinderen van hun probleembelasting niet aan elkaar gerelateerd kunnen worden (Schmidtke, 1978, p. 113)<sup>8</sup>.

Ook Schmidtke houdt zich bezig met informatie, die migrantenkinderen zelf verschaffen betreffende hun situatie. Hij beschouwt dit als een noodzakelijke aanvulling van de gegevens uit de angst- en concentratietest. Anders dan Bayer, Gärtner-Harnach et al., gebruikt Schmidtke de leerlinginterviews niet ter indicatie van psychische belasting, maar uitsluitend voor onderzoek naar achtergrondfactoren van de – door middel van Kinder-Angst-Test en Pauli-Test gemeten – psychische belasting. De bespreking van dergelijke achtergrondgegevens volgt in 3.2.

### 2.2.3 De ervaring van opvallend gedrag door leerkrachten

De hiervoor beschreven onderzoekingen richten zich uitsluitend op probleemuitingen/-gedragingen van het migrantenkind. Het onderzoek naar psycho-sociale problemen heeft zich voornamelijk hiertoe beperkt. Naast onderzoekingen gericht op het individu, wijst Schmidtke op het belang van onderzoek naar de *interactie* tussen leerkracht en allochtone leerling. In dit verband houdt hij zich bezig met het *interviewen van leerkrachten*. Middels interviews probeert hij een beeld te verwerven van hun beoordeling van het gedrag van de Spaanse kinderen en in het bijzonder van de frequentie van opvallend gedrag, die leerkrachten bij deze kinderen waarnemen. In deze interviews blijkt dat de leerkrachten 11% van de Spaanse leerlingen uit voorbereidings- en gewone klassen in vier grote steden van het Rijnland-Westfalens industriegebied als opvallend benoemen. Een aandeel dat volgens Schmidtke duidelijk boven dat van een vergelijkend onderzoek met autochtone kinderen ligt (Schmidtke, 1978, p. 166-167).

Deze leerkrachtgegevens met betrekking tot opvallend gedrag relateert Schmidtke aan de testgegevens met betrekking tot belasting van dezelfde populatie kinderen. Bij de vergelijking van deze gegevens blijkt dat niet alle belaste leerlingen ook opvallende leerlingen zijn en dat slechts een deel van de opvallende leerlingen in de tests als belast naar vo-

ren treedt. Schmidtke concludeert dat we enerzijds te maken hebben met psychische stoornissen aan de kant van de allochtone leerlingen (belaste leerlingen, opvallend en niet opvallend) en anderzijds met storingen van het interactieproces tussen leerkracht en leerling, die zich (nog) niet tot psychische stoornissen bij de leerlingen verankerd hebben (opvallende, niet belaste leerlingen). Voor de kinderen die door de leerkracht als opvallend worden aangemerkt, doch volgens de tests niet belast zijn, heeft hij een speciale interesse. Bij deze groep kinderen vermoedt hij dat 'het probleem' niet in het kind, maar in de definiërende leerkracht gezocht moet worden. Hier zouden toeschrijvingsprocessen werkzaam zijn, die op den duur tot (psychische) problemen bij het kind aanleiding zouden kunnen geven. De toeschrijving van een bijzondere status aan de allochtone leerling en de daarmee samenhangende verwachting van opvallend gedrag van de kant van de leerkracht zou een proces in gang kunnen zetten, waarvan het gevolg de daadwerkelijk opvallende, belaste en in zijn identiteit gestoorde leerling is (Schmidtke, 1978, p. 15).

### 3 Achtergronden van psycho-sociale problemen

#### 3.1 Veronderstellingen versus empirische gegevens

In de literatuur wordt tal van factoren aangevoerd ter verklaring van het ontstaan van psycho-sociale problemen bij migrantenkinderen. In dergelijke uiteenzettingen laat men zich veelal leiden door samenhangen, die geconstateerd zijn in analoge situaties met autochtone kinderen of door rationale overwegingen op grond van kennis over de leefsituatie van migrantenkinderen. Men verwacht een specifieke-psycho-sociale problematiek bij deze kinderen als gevolg van de bijzondere positie van het migrantengezin in de samenleving en de speciale situatie van het allochtone kind op school. Van een groot aantal factoren van zeer verschillende aard wordt vermoed dat ze psychisch belastend kunnen zijn voor migrantenkinderen.

De factoren, die in de literatuur worden genoemd, kunnen worden ondergebracht in de volgende categorieën:

- gezinsfactoren (3.2);
- schoolfactoren (3.3);
- factoren die betrekking hebben op de omringende samenleving (3.4);
- discrepanties tussen thuismilieu enerzijds en omringende samenleving, en in het bijzonder het schoolmilieu, anderzijds (3.5).

De eerste drie groepen factoren corresponderen met de verschillende *milieus*, waarbinnen de socialisatie van het migrantenkind zich voltrekt. Daarnaast onderscheiden we als aparte factor de discrepanties tussen deze milieus, waarmee het kind geconfronteerd wordt. Deze vierde factor wordt onder de noemer *culturele verschillen* een belangrijke rol toebedeeld in de literatuur. De door ons geraadpleegde auteurs gaan allen uit van een invloed van *meer dan een* factor op het ontstaan van psycho-sociale problemen. Mono-causale verklaringen hebben we niet aangetroffen. Wel zijn er auteurs die zich in hun analyse voornamelijk richten op een bepaald gedeelte van de levenssituatie van het migrantenkind, bijvoorbeeld op het gezin of op de school, waardoor men zich slechts bezighoudt met een beperkt aantal belastende factoren.

Het ontbreekt in de literatuur niet aan *hypothesen* over achtergrondfactoren van psycho-sociale problemen van migrantenkinderen. Echter, slechts een beperkt aantal onderzoekers heeft zich beziggehouden met de *empirische onderbouwing* van de veronderstelde samenhang tussen een bepaalde factor en psycho-sociale problemen. Zo zijn sommige van de gezins- en schoolfactoren op hun samenhang met psycho-sociale problemen onderzocht. Met betrekking tot vele andere factoren heeft een dergelijk toetsend onderzoek (nog) niet plaatsgevonden. Van de factoren, die betrekking hebben op de omringende samenleving en van de discrepanties tussen thuismilieu en schoolmilieu/omringende samenleving, kan zelfs gesteld worden, dat deze nog nauwelijks geëxploreerd zijn.

Het is van belang in het oog te houden dat de diverse onderzoekers zich niet steeds op dezelfde (uitingen van) psycho-sociale problemen concentreren: Ekstrand (1981) gaat na of er significante samenhangen zijn gevonden met *psycho-pathologisch gedrag*; Schmidtke (1978) onderzoekt de relatie met *psychische belasting*; Bayer, Gärtner-

Harnach et al. (1976) ten slotte bekijken enerzijds het verband met *gedragsstoornissen* en anderzijds de relatie met de, door kinderen zelf aangegeven, *probleembelasting*.

In paragraaf 3.2 tot en met 3.5 zullen, in de literatuur naar voren gebrachte, achtergrondfactoren van psycho-sociale problemen besproken worden. Hierbij zal steeds onderscheid gemaakt worden tussen veronderstellingen die men betreffende samenhangen hanteert en de empirische ondersteuning die hiervoor beschikbaar is.

### 3.2 Gezinsfactoren

#### 3.2.1 Veronderstellingen omtrent de invloed van gezinsfactoren

Volgens de literatuur kan het leven binnen het gezin, zowel door de *migratiegeschiedenis* als door de *maatschappelijke positie* in het migratieland, voor het allochtone kind een bron van spanning zijn. In dit kader besteedt men aandacht aan de volgende factoren:

- a. de effecten van migratie: fragmentatie van het gezin, veranderingen in rollen en posities binnen het gezin en 'cultuurschok';
- b. de sociaal-economische positie van het gezin: de invloed van de arbeids-, inkomens- en woonsituatie;
- c. de sociale positie van het gezin: isolatie en discriminatie.

#### a. Effecten van migratie

Door de migratie zijn ouders (onderling) en kinderen in een groot aantal gevallen voor kortere of langere tijd gescheiden geweest. Volgens Neumann (1980) zijn slechts van zes procent van de Turkse gezinnen in Duitsland, alle gezinsleden gelijktijdig geëmigreerd. Gemiddeld reisde de man de vrouw drie jaar vooruit en moeders arriveerden op hun beurt gemiddeld weer een jaar eerder dan hun kinderen. Ook is het, aldus Neumann, niet ongewoon dat een deel van de schoolgaande kinderen in het land van herkomst achterblijft en dat een ander deel – vaak de jongsten – bij de ouders in het migratieland woont (Neumann, 1980, p. 59-60). Deze *fragmentatie van het gezin* kan volgens auteurs leiden tot vervreemding tussen de partners, tussen ouders en kinderen en tussen de kinderen onderling. Dit wordt algemeen beschouwd als een bron van psychische

spanningen (Boos-Nünning & Hohmann, 1977, p. 302; Hurst, 1973, p. 35; Kluge, Metternich & Sellner, 1976, p. 36; Neumann, 1980, p. 62; Schrader, Nikles & Griese, 1976, p. 82). Afhankelijk van de leeftijd en de duur van de scheiding zou het kind, dat in zijn jeugd door verzorgers of moeder in het thuisland opgevoed wordt, een psychisch trauma oplopen (Aksoy & Doyran, 1977; Charbit, 1979). Volgens Hurst (1973, p. 35) en Neumann (1980, p. 62) wordt dit trauma niet uitgewist bij gezinshereniging. Het kan zelfs nog versterkt worden door de scheiding van de verzorgers met wie het kind een vertrouwensband heeft ontwikkeld. Niet iedere fragmentatie van het gezin heeft volgens de literatuur dezelfde problematische situatie ten gevolge. Zo hoeft *de afwezigheid van de vader* volgens Charbit (1979) niet per se als een probleem ervaren te worden. Migratie kan een geaccepteerd sociaal verschijnsel zijn, bijvoorbeeld als er een traditie van seizoensmigratie is of als een groot aantal huisvaders is geëmigreerd. Kinderen verkeren dat niet in een uitzonderingspositie en dat maakt acceptatie van de afwezigheid van de vader gemakkelijker. Bovendien zou een overname van de vaderrol door een broer van de vader of moeder het gemis kunnen compenseren. Tenslotte heeft volgens Charbit (1979, p. 122) de wijze waarop de moeder de scheiding van haar echtgenoot verwerkt invloed op het kind.

In de literatuur worden verschillende *rol- en positieveranderingen* als mogelijke spanningsbron beschreven:

– Door *de overgang van 'extended family' naar kerngezin* zouden ouders voor opvoedingstaken gesteld worden die vroeger door verwanten werden vervuld. Dit zou in het ene geval een laissez-faire houding ten opzichte van de kinderen (Kluge et al., 1976, p. 36) en eventueel zelfs verwaarlozing (Neumann, 1980, p. 62) tot gevolg kunnen hebben. In het andere geval zou dit volgens Neumann juist kunnen leiden tot het vasthouden aan traditionele – autoritaire – opvoedingspatronen vanwege de onzekerheid over de rolinvulling en het gebrek aan sociale controle in de vreemde omgeving (Neumann, 1980, p. 96).

– Volgens Neumann kan het *buitenshuis werken van de moeder* ertoe leiden, dat de

vrouw een verandering van haar positie en taken in het gezin gaat nastreven (Neumann, 1980, p. 62). Wanneer dit tegen de wensen van man en kinderen ingaat, kan dit spanningen opleveren (Kudat, 1975, p. 78; Neumann, 1980, p. 62). In een dergelijke situatie zou de man, uit vrees voor aantasting van zijn gezag en gezichtsverlies, pogingen kunnen doen op rigide wijze zijn autoriteit te handhaven (Neumann, 1980, p. 86).

- Naar de mening van diverse auteurs kan de positie van kinderen ten opzichte van hun ouders versterkt worden door hun grotere kennis van de westerse maatschappij en de taal. Dit zou autoriteitsverlies van de ouders ten gevolge kunnen hebben (Boos-Nünning, 1976, p. 76; 1977, p. 305; Schmidtke, 1978, p. 95). Akpınar, Lopez-Blanco & Vink, 1977, p. 29) spreken in dit verband van een omkering van de opvoedingsrelatie. Volgens deze auteurs zijn het niet de ouders die de kinderen inwijden in de omringende samenleving, maar de kinderen die de ouders leren zich te bewegen en handhaven in de westerse maatschappij.

Naast de beschreven veranderingen in het gezin wijst een aantal auteurs op een 'cultuurschok'<sup>9</sup> die de migratie ten gevolge zou hebben. De plotselinge verandering van klimaat, woonomgeving, voedsel, omgangsvormen en sociale status zou zeer belastend zijn voor het gezin (Kluge et al., 1976, p. 35; Schmidtke, 1978, p. 103). Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 149-150) spreken in termen van een stress-situatie. Van den Berg-Eldering et al. (1980, p. 23-24) constateren echter, dat men nauwelijks weet welke effecten de overplaatsing in een nieuw opvoedings- en onderwijsmilieu op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de leerprestaties van het migrantenkind heeft.

#### b. De sociaal-economische positie van het gezin

In literatuur wordt veelvuldig gewezen op de negatieve invloed van de arbeids-, inkomens- en woonsituatie van het gezin op het migrantenkind.

De arbeidssituatie van de ouders wordt psychisch en fysiek zwaar geacht: migranten verrichten monotoon werk dat laag gewaardeerd wordt, en niet zelden gebeurt in ploegdienst. In gevallen waarin beide ouders buitenshuis werkzaam zijn, zou er weinig tijd

en/of energie overblijven voor de opvang van de kinderen (Den Hollander, 1955, p. 21; Neumann, 1980, p. 86). In die situatie dreigt volgens Kabela (1974, p. 301) emotionele en pedagogische verwaarlozing. Vooral het buitenshuis werken van de moeder, en haar dubbele belasting dientengevolge, wordt aangehaald als factor, die schade zou kunnen berokkenen (Kluge, 1976, p. 16; Neumann, 1980, p. 86; Savvidis, 1975, p. 50-51). Voorts zouden vaders hun negatieve ervaringen op de werkvloer en frustraties over hun lage sociale positie soms compenseren door op een rigide manier hun autoriteit in het gezin te benadrukken of door zich agressief te gedragen (Kluge et al., 1976, p. 16; Neumann, 1980, p. 83).

Het besteedbare inkomen van migrantengezinnen zou door hoge lasten - onder andere vanwege de morele verplichting tot onderhoud van familieleden in het land van herkomst - en het spaargedrag om de terugkeer mogelijk te maken, gemiddeld lager zijn dan dat van het autochtone gezin. Dit kan volgens Neumann (1980, p. 68, 83) resulteren in relatieve deprivatiegevoelens bij allochtone kinderen. Migrantenkinderen zouden zich in materiële zin achtergesteld voelen bij hun autochtone leeftijdgenoten.

De woonsituatie van migranten wordt tenslotte, in vergelijking met die van autochtonen, als gemiddeld slecht beoordeeld: de gezinnen wonen vaak in oude, (te) kleine huizen in vervallen buurten (Kluge et al., 1976, p. 16, 36). Neumann (1980, p. 67) is van mening dat de kleine behuizing een negatieve invloed kan uitoefenen op de interacties tussen ouders en kinderen. Door de te beperkte ruimte zouden conflicten eerder versterkt dan afgebouwd en autoritaire, controlerende tendenzen in de opvoeding gestimuleerd worden.

#### c. De sociale positie van het gezin

De sociale positie van het migrantengezin wordt overal in de literatuur als geïsoleerd beschreven. Deze geïsoleerde positie heeft volgens Boos-Nünning (1976, p. 75) zowel betrekking op contacten met autochtonen als op contacten met allochtonen van dezelfde nationaliteit. Veel auteurs constateren dat omgang met autochtonen vrijwel beperkt blijft tot de arbeidsplaats en daarbuiten sporadisch voorkomt (Boos-Nünning, 1976, p.

75; Kabela, 1974, p. 299; Kluge et al., 1976, p. 36). De isolatie zou niet uitsluitend het gevolg zijn van de *afwijzing* van het gezin door de omringende samenleving, maar in sommige gevallen ook een bewuste *keuze* van de migranten zelf om negatief geachte invloeden te weren (Boos-Nünning, 1976, p. 75; Kabela, 1974, p. 300; Neumann, 1980, p. 94). De keuze voor een geïsoleerde positie hangt volgens Kabela (1974, p. 300) samen met de gerichtheid van de ouders op terugkeer naar het land van herkomst. Om dit perspectief in stand te houden poogt men, door middel van een zekere afscherming van de buitenwereld, te voorkomen dat kinderen integreren in het migratieland en vervreemden van de culturele achtergrond van het gezin. In deze strijd tegen ongewenste invloeden neigt men volgens Kabela zelfs tot *overprotectie* van de kinderen, hetgeen ernstige gevolgen zou kunnen hebben voor de psychische ontwikkeling (Kabela, 1974, p. 301). Daarnaast wordt in de literatuur nog een andere – voor het kind – negatieve consequentie van de geïsoleerde positie van het migrantengezin signaleerd, namelijk het feit dat de ouders hun kinderen geen adequaat gedrag voor de omringende samenleving kunnen aanleren (Boos-Nünning & Hohmann, 1977, p. 304; Neumann, 1980, p. 97).

### 3.2.2 Empirische ondersteuning voor samenhangen

Van de in 3.2.1 beschreven veronderstellingen omtrent samenhangen tussen psychosociale problemen en gezinsfactoren is een aantal empirisch onderzocht.

#### a. Effecten van migratie

Volgens Ekstrand (1981, p. 197) die zich voornamelijk baseert op een overzichtsstudie van Kantor<sup>10</sup> over de aanpassing van migrantenkinderen, leidt migratie niet tot psychopathologisch gedrag. Psychische stoornissen komen volgens hem *niet* significant meer voor bij migrantenkinderen dan bij andere kinderen. Bij bovengenoemde stelling maakt Ekstrand echter een voorbehoud, namelijk voor kinderen die uit het gezin worden gehaald. In een dergelijke situatie is er volgens hem wél sprake van een vergrote kans op psychische stoornissen. Deze constatering correspondeert met de bevindingen van Aksoy & Doyran (1977, p. 260). Deze onderzoek-

kers stelden vast, dat in Turkije *achtergebleven* kinderen gemiddeld zwaarder belast zijn en meer opvallend gedrag vertonen dan hun leeftijdgenoten uit niet-migrantengezinnen. Ook Charbit (1979, p. 123) bespreekt een aantal onderzoeken, waarin meer opvallend gedrag geregistreerd wordt bij kinderen die, vanwege migratie van hun ouders, niet in een kerngezin woonden. In het Turkse<sup>11</sup> onderzoek dat hij aanhaalt, zijn de vaders op het moment van meting definitief teruggekeerd bij hun gezin. Desondanks blijken er significante verschillen: kinderen van ex-migranten zijn gemiddeld minder sociaal aangepast en hebben meer psycho-sociale problemen. Echter, dit betreft geen problemen waarvoor psychiatrische hulp nodig is: in de groep migrantenkinderen treft men niet significant meer zwaar gestoorde kinderen aan, die therapie behoeven. Deze bevinding lijkt Ekstrands bewering dat de verschillen binnen de non-pathologische variatie blijven, te ondersteunen. Schmidtke (1978, p. 163) daarentegen kan geen significante verschillen ontdekken tussen kinderen die tijdelijk van een of beide ouders gescheiden hebben geleefd en andere migrantenkinderen.

Schmidtke's onderzoeksresultaten laten wel een verband zien tussen *de leeftijd waarop het kind in het migratieland arriveert* en de graad van psychische belasting. Kinderen die op lagere schoolleeftijd migreren zijn, blijkens dit onderzoek, beduidend angstiger dan kinderen die als baby of peuter arriveren. Ook met betrekking tot concentratie en doorzettingsvermogen constateert Schmidtke (1978, p. 157) verschillen, maar deze zijn niet significant.

Tenslotte bestaat er volgens de onderzoeksresultaten van Bayer, Gärtner-Harnach et al. een verband tussen de *verblijfsduur* en de mate van probleembelasting die het kind aangeeft: hoe langer het kind in het migratieland woont, des te minder zou het zich onder druk voelen staan. De onderzoekers vermoeden dat deze positieve verandering bewerkstelligd wordt door een grotere kennis van de taal, een daarmee samenhangende verbetering van de leerprestaties en communicatie en een mogelijk veranderde opstelling van de ouders (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 292).

b. *Het buitenshuis werken van de moeder*  
Deze factor hangt volgens de onderzoeksresultaten van Schmidtke (1978, p. 163) niet significant samen met psychische belasting van migrantenkinderen. Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 297) stellen weliswaar de tendens vast dat kinderen, van wie de moeder werkt, meer zorgen en problemen uiten, maar overeenkomstig de bevindingen van Schmidtke concluderen ook zij, dat deze probleembelasting niet significant zwaarder is dan de belasting van kinderen, van wie alleen de vader werkt.

### 3.3 *Schoolfactoren*

#### 3.3.1 *Veronderstellingen omtrent de invloed van schoolfactoren*

De schoolfactoren die in de literatuur als belastend voor het migrantenkind naar voren worden gebracht zijn van zeer verschillende aard. Naast de min of meer voor de hand liggende taal- en daarmee samenhangende leerproblemen, wordt in dit kader aandacht besteed aan problemen die de organisatorische randvoorwaarden en de diverse interacties tussen betrokkenen bij de onderwijsleersituatie in zich bergen voor allochtone kinderen.

#### a. *Taal- en leerproblemen*

Het *taaltkort* van het allochtone kind zou zowel in de interactie met de autochtone leerkracht als in de interactie met autochtone leerlingen een storende factor vormen. Volgens Hurst (1973, p. 35) kan dit een geïsoleerde positie en een ontwikkelingsachterstand voor het kind ten gevolge hebben. Daarnaast wijzen Toukoma & Skutnabb-Kangas op het feit dat een gebrekkige beheersing van de moedertaal en het ontbreken van onderwijs in de moedertaal tot een identiteitscrisis kunnen leiden, die versterkt wordt door de minderheidspositie. Deze identiteitscrisis zou op den duur stoornissen veroorzaken (Toukoma & Skutnabb-Kangas, z.j., z.p. in: Ekstrand, 1981, p. 201).

De met de taalproblematiek samenhangende *leerproblemen* worden door diverse auteurs verantwoordelijk geacht voor gevoelens van minderwaardigheid bij allochtone kinderen. Deze minderwaardigheidsgevoelens zouden zich manifesteren in agressief,

wantrouwend of teruggetrokken gedrag (Boos-Nünning, 1976, p. 63; Charbit, 1979, p. 94). Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 512) en Hurst (1973, p. 37) zijn van mening dat de psychische belasting, die door veelvuldig falen ontstaat, op haar beurt een verdere ontwikkeling van de intelligentie in de weg staat.

#### b. *Organisatorische randvoorwaarden*

In de literatuur wordt gewezen op de negatieve consequenties, die een aantal organisatorische randvoorwaarden zou hebben voor migrantenkinderen:

– De dubbele belasting, die het onderwijs in de nieuwe- én in de moeder-taal voor het allochtone kind oplevert, zou te zwaar zijn voor de allochtone kinderen (Aksoy & Doyran, 1977, p. 225).

– De wisseling van leerkracht – klasseleerkracht, allochtone leerkracht en extra leerkracht voor anderstaligen – waarmee het kind in de dagelijkse schoolgang geconfronteerd wordt, zou de ontwikkeling van een stabiele, persoonlijke band met leerkrachten bemoeilijken (Schmidtke, 1978, p. 31).

– De verschillen in onderwijsstijl/-methode tussen autochtone en allochtone leerkrachten zouden verwarring scheppen voor allochtone kinderen (Schmidtke, 1978, p. 38, 52).

– Speciale voorbereidingsklassen voor migrantenkinderen zouden een gettosituatie scheppen en daardoor stigmatiserend werken (Schmidtke, 1978, p. 25).

– De veel voorkomende plaatsing van allochtone kinderen in groepen die niet corresponderen met hun leeftijd, alsmede de terugplaatsing naar lagere groepen zou moeilijk te verwerken zijn (Schmidtke, 1978, p. 149).

#### c. *Interacties tussen betrokkenen bij de onderwijsleersituatie*

Daarnaast worden allerlei belastende momenten gesignaleerd in de interacties tussen betrokkenen bij de onderwijsleersituatie. Hierbij gaat het niet uitsluitend om de interactie tussen autochtone leerkracht en allochtone leerling. Ook de relaties tussen allochtone en autochtone leerkrachten, de interacties tussen autochtone en allochtone leerlingen en niet in de laatste plaats het contact tussen de school en het ouderlijk huis worden genoemd als bronnen van psychische belasting

voor migrantenkinderen.

*De interactie autochtone leerkracht – allochtone leerling:* Boos-Nünning (1976, p. 64) maakt melding van een *ongeïnteresseerde* of *afwijzende* houding tegenover migrantenkinderen bij sommige leerkrachten. Zij wijt dit onder andere aan overbelasting: de autochtone leerkracht zou – niet opgewassen tegen en onvoorbereid op zijn taak – op bepaalde momenten reageren met terugtrekking of hulpeloos gedrag. Daarnaast worden door een aantal auteurs de *lage verwachtingen* benadrukt, die leerkrachten zouden hebben van de leerprestaties van allochtone kinderen (Spindler & Spindler, 1982, p. 26; Koot et al., 1983, p. 140). Op basis daarvan zouden zij de leerdoelen voor allochtone kinderen lager stellen dan die voor autochtone kinderen (Boos-Nünning, 1976, p. 65; Schmidtke, 1978, p. 50-51). Schmidtke (1978, p. 51) tenslotte, vermeldt het voorkomen van situaties waarin de – overbelaste – leerkracht het allochtone kind onder druk zet door te dreigen met zittenblijven of overplaatsing naar een school voor buitengewoon onderwijs.

Van gedragingen van de autochtone leerkracht, die in de lijn van het hierboven beschrevene liggen, wordt verondersteld dat ze het migrantenkind diep raken. Volgens Piepho (Piepho, 1972, z.p. in: Kluge et al., 1976, p. 38) zijn allochtone kinderen vaak sterk gericht op hun leerkracht. Als juist deze identificatiefiguur het kind met lage verwachtingen tegemoet treedt, zal het snel ontmoedigd raken (Kluge et al., 1976, p. 38). Boos-Nünning (1976, p. 63) spreekt in dit verband van gevoelens van achterstelling en minderwaardigheid.

*De interactie allochtone leerling – autochtone leerlingen:* Over de interacties tussen allochtone en autochtone leerlingen wordt verschillend gedacht. Een aantal auteurs is van mening dat het migrantenkind in sociaal opzicht niet geïntegreerd is in de klas. Volgens deze auteurs zijn de interacties tussen allochtone en autochtone kinderen anders van aard en geringer van frequentie dan die tussen autochtone leerlingen onderling (Boos-Nünning, 1976, p. 70; Kluge et al., 1976, p. 45; Paul, 1976, p. 239). Malhotra (1973, p. 109) gelooft echter niet dat de problemen zo groot zijn. Zij constateert op basis van sociometrisch onderzoek, dat allochtone kinderen

weliswaar gemiddeld minder *gekozen*, maar ook minder *afgewezen* worden dan autochtone kinderen. Op grond van soortgelijke gegevens uit Boos-Nünning (1976, p. 70-71) de veronderstelling, dat de sociale isolatie van allochtone kinderen mogelijk meer een gevolg is van genegeerd worden door autochtone kinderen, dan van expliciete afwijzing. Of er nu sprake is van expliciete afwijzing door autochtone kinderen of niet, in beide gevallen wordt aangenomen dat sociale isolatie psychisch belastend werkt. Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 512) benadrukken in dit verband het feit dat allochtone kinderen zich afgewezen *voelen* en Boos-Nünning (1976, p. 76) geeft aan dat de frequentie van het feitelijke contact met autochtone kinderen lager is dan door de allochtone kinderen gewenst wordt.

*De interactie autochtone leerkracht – allochtone ouders:* Volgens Schmidtke (1978, p. 43) hebben spanningen en conflicten tussen ouders en school altijd hun uitwerking op de kinderen. Tussen autochtone leerkrachten en migrantenouders ontbreken volgens hem de – verholde – conflicten en spanningen zeker niet. Molony & Pechler (1982, p. 12, 23) wijten dit ten dele aan het ontbrekende contact tussen ouders en leerkrachten. Door gebrek aan contact met de ouders leven bij leerkrachten volgens haar onjuiste ideeën over de opvattingen van ouders. Volgens Schmidtke (1978, p. 43-46) hebben leerkrachten vaak geen hoge dunk van het belang dat allochtone ouders hechten aan de schoolopleiding van hun kinderen. En men zou dit – veelal zonder informatie van de ouders zelf – nogal eens interpreteren als een gebrek aan betrokkenheid bij de kinderen. De onderzoeken van Neumann (1980, p. 157, 177) scheppen een heel ander beeld van de interesse van allochtone ouders. Deze zouden *wel* belang hechten aan een goede scholing van hun kinderen. Naar de mening van Boos-Nünning (1976, p. 75-76) nemen de ouders in de westerse samenleving evenwel soms een andere, meer afwachtende of afwijzende houding aan tegenover het onderwijs, omdat ze bang zijn dat de school een negatieve invloed heeft en het kind van hen vreemdt.

*De interactie autochtone leerkracht – allochtone leerkracht:* Ook in deze interacties worden door bepaalde auteurs problemen

waargenomen. Boos-Nünning (1976, p. 66-68) wijst op een gebrek aan contact tussen allochtone en autochtone leerkrachten. Volgens Schmidtke (1978, p. 41) wordt de allochtone leerkracht geconfronteerd met een gereserveerde houding van autochtone leerkrachten, een geringe bereidheid tot samenwerking en de verwachting van aanpassing. Door dergelijke fricties zou de *brugfunctie*, die allochtone leerkrachten kunnen vervullen voor de school en allochtone kinderen en ouders, worden bedreigd (Boos-Nünning, 1976, p. 66).

### 3.3.2 Empirische ondersteuning voor samenhangen

Onderzoekingen naar verbanden tussen psycho-sociale problemen en schoolfactoren hebben de volgende empirische gegevens opgeleverd:

#### a. Effecten van taalproblemen

Kinderen, die van zichzelf vinden dat ze de (Duitse) taal niet goed spreken, zijn volgens Schmidtke's onderzoekingen (1978, p. 160-161) gemiddeld angstiger dan kinderen, die van mening zijn dat ze de taal wel goed beheersen.

#### b. Effecten van organisatorische randvoorwaarden

*De invloed van de soort opvang:* kinderen in voorbereidingsklassen<sup>12</sup> met uitsluitend allochtone leerlingen zijn volgens Schmidtke (1978, p. 158) en Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 294) gemiddeld zwaarder belast dan kinderen in heterogene schoolklassen. De laatstgenoemden schrijven dit toe aan de nog maar korte verblijfsduur van het kind, de hoge fluctuatie van leerlingen binnen de groep, de leeftijdsheterogeniteit en de gettosituatie van de voorbereidingsklas.

*De invloed van niet-leeftijdsadequate plaatsing ('Überalterung')*<sup>13</sup>: Schmidtke (1978, p. 159) stelt bij allochtone leerlingen, die in voor hun leeftijd te lage klassen zitten, concentratiestoornissen en een gebrek aan doorzettingsvermogen vast. Een verband met angst is er volgens hem niet. Leerkrachten uit de onderzoekingen van Bayer, Gärtner-Harnach et al. signaleren bij deze leerlingen meer gedragsstoornissen met betrekking tot motoriek en spraak. Ze zouden beduidend minder symptoomvrij zijn op dit

gebied. De onderzoekers spreken echter het vermoeden uit dat deze stoornissen van motoriek en spraak *oorzaak* en niet *gevolg* van de niet-leeftijdsadequate plaatsing zijn (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 214-215).

#### c. Effecten van de interactie autochtone leerkracht - allochtone leerling

In Schmidtke's onderzoek wordt de interactie met de autochtone leerkracht door de allochtone leerlingen als problematisch gekwalificeerd. Meer dan de helft (52%) van de door hem onderzochte Spaanse kinderen is van mening dat de leerkracht autochtone kinderen voortrekt. Van de angstige kinderen voelt 65% zich benadeeld en achtergesteld, van de kinderen met concentratieproblemen is dit 53%. Psychische belasting blijkt volgens deze gegevens samen te gaan met de *perceptie* van achterstelling door de leerkracht. Deze subjectieve beleving hoeft volgens Schmidtke (1978, p. 161-162) echter niet te corresponderen met objectief waarneembare feiten. In het onderzoek van Bayer, Gärtner-Harnach et al. wordt de hele schoolsituatie door de allochtone kinderen als belastend ervaren. Op basis van de gepresenteerde gegevens is echter niet na te gaan in hoeverre de relatie met de leerkracht daar een rol in speelt (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 233).

#### 3.4 Factoren die betrekking hebben op de omringende samenleving

Zoals aangestipt werd in 3.1, wordt aan deze derde groep factoren relatief weinig aandacht besteed in de door ons geraadpleegde literatuur. Empirisch onderzoek naar verbanden met psycho-sociale problemen hebben we niet aangetroffen en ook een nadere exploratie van dit terrein is tot dusverre uitgebleven. Het blijft in deze paragraaf dan ook bij een aantal zeer algemene veronderstellingen.

Verschillende auteurs geven aan dat migrantenkinderen de omringende samenleving veelal als bedreigend en vijandig ervaren (Akpınar et al., 1977, p. 48; Charbit, 1979, p. 130). Deze beleving kan, maar hoeft niet gebaseerd te zijn op feitelijke uitstoting en discriminatie. Neumann wijst op de mogelijkheid dat ouders hun sociale isolatie als discriminatie interpreteren en deze *perceptie*



overdragen op het kind. Ze zouden op deze manier een beeld van een vijandige samenleving voor hun kinderen scheppen (Neumann, 1980, p. 102). Daarnaast wordt evenwel gewezen op *feitelijke* discriminerende tendenzen in de omringende samenleving. Volgens Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 49) worden allochtone kinderen voortdurend geconfronteerd met een afwijzende houding ten opzichte van henzelf en hun ouders. Charbit (1979, p. 128) spreekt van superioriteitsgevoelens van westerlingen ten opzichte van migranten. Discriminatie van het kind zelf en/of zijn ouders kan volgens Charbit zware psychische schade veroorzaken bij het migrantenkid (Charbit, 1979, p. 13). Molony tenslotte haalt in dit kader McLaughlin (McLaughlin, 1978, z.p. in: Molony & Pechler, 1982, p. 16) aan, die schoolproblemen in verband brengt met de perceptie van allochtone kinderen niet geaccepteerd te worden binnen de meerderheidscultuur.

### 3.5 *Discrepanties tussen thuismilieu en schoolmilieu/omringende samenleving*

#### 3.5.1 *Veronderstellingen omtrent de invloed van discrepanties*

Ook deze vierde factor wordt nauwelijks uitgewerkt in de literatuur. Hoewel vooral de discrepanties tussen school- en thuismilieu, onder de benaming *culturele verschillen*, van grote invloed worden geacht, worden deze verschillen en hun repercussies weinig geconcretiseerd. Het blijft ook hier bij algemene veronderstellingen.

In literatuur wordt veelvuldig gewezen op discrepanties tussen de gedragsregels waarmee het migrantenkid thuis en op school geconfronteerd wordt. Dit wordt dan tegen de achtergrond geplaatst van verschillen tussen de normen- en waardenoriëntaties van allochtone ouders en autochtone leerkrachten en leerlingen (Akpinar et al., 1977, p. 33-34; Boos-Nünning, 1976, p. 75; Neumann, 1980, p. 20). De school oefent volgens Boos-Nünning druk uit op het allochtone kind om zich aan te passen aan de cultuur van de samenleving. Komt het kind tegemoet aan de verwachtingen van de school, dan kan het in conflict raken met zijn ouders en van hen vervreemden. Doordat school en samenleving bij benadering geen gelijkwaardige vervanging voor de ouders kunnen bieden,

dreigt volgens Boos-Nünning in een dergelijke situatie het gevaar van psychische isolatie (Boos-Nünning, 1977, p. 303). Daarnaast zou de confrontatie met twee culturen een negatieve uitwerking kunnen hebben op de ontwikkeling van de persoonlijkheid, omdat, vanwege de tegenstrijdige waardenoriëntaties, geen van beide waardensystemen voldoende geïnternaliseerd wordt (Boos-Nünning, 1976, p. 78; Hurst, 1973, p. 36). Den Hollander (1955, p. 171-172) ten slotte, wijst erop dat, wanneer een persoon 'oude' normen bewust verwerpt en een, van zijn culturele achtergrond afwijkende, identiteit ontwikkelt, dit gepaard gaat met psychische spanningen en schuldgevoelens.

#### 3.5.2 *Empirische ondersteuning voor samenhangen*

In de geraadpleegde literatuur hebben we geen onderzoeken aangetroffen die expliciet betrekking hebben op de discrepanties tussen thuismilieu en schoolmilieu/omringende samenleving. Wel zouden deze discrepanties een rol kunnen spelen in het verschil in problemen dat Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976) bij allochtone kinderen met een verschillende culturele achtergrond waarnemen. Zij formuleren als hypothese dat migrantenkinderen van verschillende nationaliteit, op grond van hun specifieke culturele achtergrond, zich van elkaar onderscheiden in aard en frequentie van de bij hen voorkomende psycho-sociale problemen (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 156). Dit vermoeden wordt door hun onderzoeksresultaten ten dele bevestigd. In de onderzoeken naar *gedragsstoornissen* nemen Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 213) weliswaar verschillen naar nationaliteit waar, maar deze geregistreerde verschillen blijken niet significant. In de onderzoeken naar *de door de kinderen ervaren probleembeasting* treden wél significante verschillen naar voren.

Binnen de allochtone groep blijken Griekse kinderen zich meer belast te voelen dan andere kinderen. Dit blijkt zowel uit hun reacties met betrekking tot de onderwerpen school en thuis, als uit de problemen met de hantering van het onderscheid tussen de seksen en de psychische problemen die ze volgens eigen zeggen ondervinden. Joegoslavische kinderen op hun beurt, blijken bedui-

dend minder problemen met betrekking tot het onderwerp school te ervaren dan migrantenkinderen van andere nationaliteiten (Bayer, Gärtner-Harnach et al., 1976, p. 253, 284).

Naast een uitsplitsing naar nationaliteit hebben Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976, p. 268-270, 291) hun onderzoeksgegevens gedifferentieerd naar sekse. Blijkens deze analyse voelen Joegoslavische en Italiaanse meisjes zich beduidend meer belast door de situatie thuis en door psychische problemen dan jongens van dezelfde nationaliteit.

#### 4 Recapitulatie van de literatuurgegevens

Het voorafgaande resumerend, constateren we het volgende: De door ons bestudeerde Duitstalige literatuur over psycho-sociale problemen van migrantenkinderen wordt gedomineerd door de vooronderstelling dat deze kinderen psychisch zwaar belast zijn. De situatie waarin allochtone kinderen als gevolg van de migratie terecht zijn gekomen, wordt geacht een bedreiging te vormen voor de persoonlijkheidsontwikkeling. Men verwacht verder bij deze kinderen gemiddeld vaker en in sterkere mate problemen aan te treffen dan bij autochtone kinderen. Blijkens informatie van Ekstrand heeft de Zweedse literatuur dezelfde teneur. Ekstrand plaatst – naar onze mening terecht – vraagtekens bij de alom veronderstelde hoge frequentie van stoornissen onder migrantenkinderen. De gegevens, waarop in dit verband een beroep wordt gedaan, bestempelt hij als onbetrouwbaar bewijsmateriaal. Tegenover dergelijke informatie vestigt hij de aandacht op andere gegevens, die wijzen in de richting van geen of een gering verschil in frequentie van psychische stoornissen tussen allochtone en autochtone kinderen. Zijn conclusie, dat er slechts sprake zou zijn van een te verwaarlozen kwantitatief verschil, lijkt ons, gezien het magere bewijsmateriaal dat hij aanvoert, echter net zo voorbarig als de heersende vooronderstellingen die hij aanvecht.

De aannames omtrent psychische belasting van migrantenkinderen weerspiegelen zich in de vraagstellingen van onderzoeken: in het Duitstalige onderzoek staat tot op heden de vraag naar frequentie en intensiteit van problemen centraal. Men heeft zich in dit kader voornamelijk beziggehouden met een 'objectieve' registratie van opvallend – c.q.

afwijkend, gestoord – gedrag en/of psychische stoornissen bij individuele kinderen. In de in dit artikel besproken onderzoeken werd een relatief hoge frequentie en intensiteit van gedragsstoornissen en psychische stoornissen bij migrantenkinderen vastgesteld. Veel minder aandacht is besteed aan systematisch onderzoek naar de achtergrondfactoren van deze problematiek. Slechts van een beperkt aantal factoren is een samenhang aangetoond met de aanwezigheid van psycho-sociale problemen.

#### 5. Kritische kanttekeningen bij verricht onderzoek

Bij de onderzoeken naar psycho-sociale problemen van migrantenkinderen, zoals deze hebben plaatsgevonden kunnen diverse kritische kanttekeningen geplaatst worden. Onze kritiek heeft betrekking op de *conceptualisering* van de problematiek (5.1), de *operationalisatie* van het probleemgebied (5.2) en de *geconstateerde samenhangen* tussen achtergrondfactoren en psycho-sociale problemen (5.3).

Alvorens over te gaan naar de kritische kanttekeningen die bij de diverse onderzoeken geplaatst kunnen worden, willen we de aandacht vestigen op een punt van kritiek dat de bestudeerde literatuur als geheel betreft en wel op het volgende: In literatuur, zowel in de uiteenzetting van vooronderstellingen als van onderzoeksresultaten, wordt vaak in algemene zin gesproken over allochtone of migrantenkinderen. Gegevens die gelden voor specifieke groepen allochtone kinderen worden al snel gegeneraliseerd naar allochtone kinderen in het algemeen. Ook wij maken ons in dit artikel ongetwijfeld op diverse plaatsen schuldig aan een dergelijke veralgemenisering van gegevens. Met de term allochtonen of migranten worden echter diverse groeperingen aangeduid, die onderling zeer verschillend zijn o.a. wat betreft culturele achtergrond, migratiegeschiedenis. We denken hierbij in de eerste plaats – hoewel niet uitsluitend – aan de verschillen die bestaan tussen migrantenkinderen van diverse nationaliteit. In dit verband is het belangrijk in het oog te houden dat de besproken onderzoeken verricht zijn onder verschillende groepen allochtonen. Zo hebben de uitspraken van Ekstrand zowel betrekking op Griekse, Joegoslavische, Italiaanse en

Turkse, als op Finse, Noorse en Amerikaanse kinderen. Deze diversiteit binnen de migrantenpopulatie zal zeker een invloed hebben op de gegevens die hij verwerft en op hetgeen hij vaststelt ten aanzien van migrantenkinderen in het algemeen. Voor iedere nationaliteit afzonderlijk zouden gegevens en uitspraken waarschijnlijk een heel ander beeld te zien geven. Om dezelfde reden is een veralgemenisering en onderlinge vergelijking van de onderzoeksgegevens van Bayer, Gärtner-Harnach et al., Hurst en Schmidtke niet zonder gevaar. Ook deze gegevens hebben immers betrekking op verschillend samengestelde migrantengroeperingen, namelijk op respectievelijk Joegoslaven, Turken, Italianen, Grieken en Spanjaarden (Bayer, Gärtner-Harnach et al.), Italianen (Hurst) en Spanjaarden (Schmidtke).

### 5.1 Conceptualisering

Zoals reeds enkele malen naar voren is gebracht, heeft men zich in het onderzoek naar problemen van migrantenkinderen voornamelijk beziggehouden met het bepalen van de intensiteit en frequentie van psychische stoornissen en afwijkend gedrag. Deze invalshoek is volgens ons echter te beperkt om de *psycho-sociale* problematiek – waarvan men ons inziens bij deze groep kinderen het beste zou kunnen spreken – te doorgronden. We hebben twee – met elkaar samenhangende – bezwaren tegen deze benadering van de problematiek.

Ons eerste punt van kritiek is dat men zich bijna uitsluitend geconcentreerd heeft op het *individuele kind*. Psycho-sociale problemen worden in de betreffende onderzoeken geconceptualiseerd als attribuut van het migrantenkind. De relatie tussen de psychische belasting van het migrantenkind en omgevingsfactoren, die een belangrijke rol spelen in het ontstaan hiervan wordt niet in het onderzoek betrokken. Dit alles, terwijl het verband tussen (psychische) problemen en (sociale) context juist van essentieel belang is in de analyse van een psycho-sociale problematiek. We moeten constateren dat onderzoekers meer aandacht hebben besteed aan de aanwezigheid en uiting van psychische problemen *van* dan aan een psycho-sociale problematiek *met betrekking tot* migrantenkinderen. Het onderzoek van Schmidtke vormt hierop geen uitzondering. Hoewel hij binnen

de schoolsituatie wijst op bepaalde achtergrondfactoren van de problemen van allochtone kinderen – de toeschrijving van probleemgedrag aan kinderen door de leerkracht – houdt hij zich in zijn onderzoek niet daadwerkelijk bezig met een systematische analyse van de interactionele processen waarin dit tot uiting zou komen. In zijn onderzoek blijft hij primair gericht op de manifestatie van problemen in het kind.

Ons tweede bezwaar is dat men in deze onderzoekingen naar individuele problemen veelal de aandacht richt op naar psychopathologie tenderende verschijnselen. Bayer, Gärtner-Harnach et al. (1976) doen onderzoek naar *gedragsstoornissen* als uiting van *psychische stoornissen en problemen*, Schmidtke (1978) spreekt in soortgelijke termen, hij kent *angst* als zeer belangrijke stoornis een centrale positie in zijn onderzoek toe. En Hurst (1973) ten slotte gebruikt begrippen als *emotionele stoornis* en *neurose*. Men is in dergelijk onderzoek meer gericht op de verschijnselen waarin problemen zich bij migrantenkinderen verankeren, dan op een analyse van deze problemen zelf. Welke problemen zich, op grond van hun specifieke met de migratie samenhangende levenssituatie, aan migrantenkinderen voordoen, is vooralsnog in onderzoekingen nauwelijks naar voren gekomen.

### 5.2 Operationalisatie

Het onderwerp 'psycho-sociale problematiek' blijkt in onderzoek veelal teruggebracht te zijn tot de vraag naar psychische problemen bij migrantenkinderen. Deze vraagstelling is volgens ons echter niet eenvoudig te onderzoeken. Een van de hoofdproblemen bij het diagnostiseren van psychische gesteldheid of gedrag als gestoord (c.q. afwijkend, opvallend) ligt in de onbepaaldheid van het fenomeen. Objectieve maatstaven, waarmee ondubbelzinnig vastgesteld kan worden of bepaald gedrag nu normaal of gestoord genoemd moet worden, ontbreken. De in dit artikel genoemde onderzoekers hebben ieder hun poging gedaan een goede operationele definitie van de problemen van migrantenkinderen te geven: Schmidtke meet angst en concentratiestoornissen met behulp van zogenaamde norm-referenced tests – respectievelijk de K.A.T. en de Pauli-test –, Hurst gebruikt een norm-referenced test – de Zulliger

plaatstest – ter vaststelling van identiteitsproblemen en Bayer, Gärtner-Harnach et al. plegen een vergelijkend onderzoek referend aan een normgroep met behulp van een gedragsdiagnose-schema. Bij moeilijk grijpbare begrippen als psycho-sociale- of psychische problemen blijft het echter de vraag in hoeverre de operationeel gedefinieerde variabele als representant van het begrip adequaat is. In dit verband lijkt het ons zinvol te bezien in hoeverre de verschillende methoden, die gehanteerd worden om psychische problemen aan te tonen, *adequaat* en *toereikend* zijn.

We gaan eerst in op de vraag of de gehanteerde methoden in principe adequaat zijn. Met andere woorden: kunnen met de gebruikte methoden inderdaad de bedoelde psychische problemen bij migrantenkinderen gediagnostiseerd worden? Met betrekking tot dit punt moeten we in de eerste plaats vaststellen dat in alle besproken onderzoeken gebruik gemaakt wordt van meetinstrumenten, die geconstrueerd zijn voor en beproefd zijn op een *andere* dan de migrantenpopulatie. Wij hebben onze bedenkingen tegen deze gang van zaken. Van tests als de K.A.T. en de Zulliger plaatstest kan men zich afvragen of de items en platen door kinderen met een andere culturele achtergrond hetzelfde geïnterpreteerd worden. En van het gedragsdiagnose-schema dat Bayer, Gärtner-Harnach e.a. gebruiken staat ons inziens niet vast dat de categorieën, waarin gedragingen worden ondergebracht, dezelfde betekenis hebben in de zin van afwijkend of normaal wanneer het gaat om kinderen uit een afwijkende cultuur. Agressieve gedragingen bijvoorbeeld zijn in sommige culturen in bepaalde situaties geaccepteerd, terwijl dergelijk gedrag onder dezelfde omstandigheden in de westerse wereld uit den boze is. Wij geloven dan ook niet dat een diagnose-schema dat ontwikkeld is voor autochtone kinderen zonder meer te gebruiken is voor allochtone kinderen. Aan het gebruik van dergelijke instrumenten voor migrantenkinderen zou volgens ons een beoordeling van de scoringsregels door allochtone beoordelaars vooraf moeten gaan.

Een bijkomend probleem van de methode van Bayer, Gärtner-Harnach et al. is dat de registratie van gedragsstoornissen berust op leerkrachtoordelen. Het blijft ons inziens de

vraag in hoeverre leerkrachten daadwerkelijk in staat zijn om 'objectief' gedragsstoornissen bij kinderen waar te nemen. Het is heel goed mogelijk dat hun waarneming wordt beïnvloed door vooroordelen of door een preoccupatie met gedrag, dat storend werkt in de klas.

Naast het feit dat de besproken instrumenten *ontwikkeld* zijn voor een andere dan de allochtone populatie, zijn de tests die Hurst en Schmidtke gebruiken ook *genormeerd* voor die andere populatie. In onderzoekingen van Hurst en Schmidtke worden testresultaten van allochtone kinderen vergeleken met de gemiddelde score van de groep autochtone kinderen, waarop de betreffende instrumenten oorspronkelijk zijn genormeerd. Allochtone kinderen zijn niet betrokken geweest in deze normering. De normgroepen kunnen dus niet representatief genoemd worden voor de allochtone kinderen uit de onderzoekingen. Doordat migrantenkinderen een andere socialisatie-achtergrond hebben is het zeer de vraag of de normen die voor autochtone kinderen gelden zonder meer toegepast kunnen worden op allochtone kinderen. Dit verschil in culturele bagage zet de resultaten van onderzoekingen als die van Hurst en Schmidtke op losse schroeven. Ook Bayer, Gärtner-Harnach et al. refereren bevindingen bij allochtone kinderen aan een normgroep van autochtone kinderen. Hun normgegevens zijn echter, in tegenstelling tot die van Schmidtke en Hurst, afkomstig uit eigen onderzoek. De onderzoekingen van Bayer, Gärtner-Harnach et al. strekken zich immers uit over allochtone én autochtone kinderen. Hoewel de vergelijking die deze onderzoekers plegen geprefereerd kan worden boven die van Schmidtke en Hurst zetten wij ook hier vraagtekens bij de interpretatie van gedragsverschillen tussen allochtone en autochtone kinderen in termen van meer of minder psychische stoornissen. Het is niet uitgesloten dat bepaalde discrepanties in gedrag tussen allochtone en autochtone kinderen eerder herleid moeten worden tot cultureel bepaalde gedragsverschillen, manifest gemaakt door eenzijdige normvergelijking, dan tot psychische stoornissen.

Wellicht ten overvloede wijzen we er tenslotte op dat de resultaten van de in dit artikel besproken onderzoekingen betrekking hebben op de allochtone en autochtone

groep als geheel en dat deze niet toegeschreven kunnen worden aan individuen. Zelfs als de gemiddelde scores van de groepen allochtone en autochtone kinderen significant verschillen, bestaat er immers altijd overlap tussen de verdelingen van de twee groepen.

Hetgeen hiervoor gesteld is had betrekking op het probleem of de in de onderzoeken gehanteerde werkwijzen in principe *adequaat* geacht kunnen worden om psychische problemen bij allochtone kinderen aan te tonen. Daarnaast kan echter nog de vraag gesteld worden of de toegepaste methoden *toereikend* zijn. Elke testdefinitie is immers een betrekkelijk willekeurige verbijzondering van een begrip en blijft, aldus De Groot (1972) een geval van 'partiële dekking'. Op grond van dergelijke overwegingen lijkt het raadzaam om een begrip als 'psychische problemen' te benaderen via meer dan een indicator. In het onderzoek van Bayer, Gärtner-Harnach et al. wordt inderdaad met behulp van twee verschillende methoden informatie verzameld namelijk leerkrachtoordelen over gedragsstoornissen bij kinderen en vragen aan de kinderen zelf. Deze twee onderzoeken hebben echter betrekking op een verschillende steekproef kinderen, waardoor de gegevens van beide methoden niet per proefpersoon aan elkaar gerelateerd kunnen worden. Het blijft voor beide steekproeven een kwestie van partiële dekking middels één - weliswaar voor de twee groepen een verschillende maar toch maar één - indicator. Schmidtke wint de informatie van de diverse indicatoren uit zijn onderzoek - prestaties op angst- en concentratietest (samen aangeduid als 'belasting') en leerkrachtoordelen over probleemgedrag (aangeduid als 'opvallendheid') - wel in bij dezelfde steekproef kinderen. Een dergelijke benadering schept volgens ons de beste mogelijkheden om de partiële dekking van het begrip uit te breiden. Hoe meer goede indicatoren, hoe completer het begrip 'psychische problemen' wordt gevat. Schmidtke maakt hier echter geen gebruik van. Hij trekt - ons inziens onvoldoende onderbouwde - conclusies over niet belaste, opvallende en belaste, niet opvallende leerlingen. Op de groep belaste, opvallende leerlingen gaat hij echter niet in, terwijl dit de kinderen zijn die het meest in aanmerking komen voor concluderende opmerkingen. Dit is immers de enige groep waarvoor ver-

schillende indicaties van psychische problemen beschikbaar zijn.

### 5.3 Geconstateerde samenhangen

Bij de bepaling van de betekenis van de geconstateerde samenhangen, is het van belang in het oog te houden, dat een aantal bij materiaal-exploratie achteraf en niet in een hypothese-toetsend onderzoek gevonden is. De Groot (1972, p. 55-56) wijst erop, dat hypothesen niet achteraf, ad hoc, geselecteerd mogen worden en 'getoetst' aan de verzamelde gegevens. Het foutenrisico hiervan is onbekend en waarschijnlijk veel hoger dan bij hypothese-toetsend onderzoek. Wel levert de exploratie van het verzamelde materiaal indicaties op voor de verschillen in sterkte van samenhangen, waardoor de selectie van hypothesen vergemakkelijkt wordt. Van de auteurs die onderzoek hebben gedaan naar de samenhang van factoren met psycho-sociale problemen lijkt een aantal het onderscheid tussen exploratie en hypothese-toetsing uit het oog te hebben verloren. Schmidtke presenteert - ten onrechte - zijn bevindingen als waren het bewijzen voor het al dan niet bestaan van een significante samenhang. Ekstrand (1981) geeft in zijn artikel niet aan in hoeverre hij resultaten van hypothese-toetsend, dan wel explorerend onderzoek gebruikt.

Wanneer onderzoekers van psycho-sociale problemen met betrekking tot allochtone kinderen gebruik willen maken van de resultaten van de reeds verrichte exploratie, zal om twee redenen de nodige voorzichtigheid betracht moeten worden:

- de factoren zijn ten dele gerelateerd aan in het voorafgaande als *arbitrair* aangeduide metingen van psycho-sociale problemen. Men mag daarom niet voetstoots aannemen dat, als er geen significante samenhang gevonden is, deze ook niet bestaat. Uit een andere, nauwkeuriger meting van psycho-sociale problemen zou wel een samenhang kunnen blijken;
- het onderzoeken van een afzonderlijke factor op zijn samenhang met psycho-sociale problemen levert slechts beperkte informatie op. De achtergronden van psycho-sociale problemen zijn complex. We nemen aan dat er sprake is van een *cumulatie van risicofactoren* en dat dit geheel van factoren bij subcategorieën van kinderen verschillend van sa-

menstelling kan zijn. Onderzoek van een afzonderlijke factor binnen een ongedifferentieerde populatie zal vaak geen of een zwakke samenhang opleveren. Hieruit mag echter niet worden geconcludeerd dat de factor geen of weinig invloed heeft. Het is mogelijk dat de factor in wisselwerking met andere factoren bij een bepaalde categorie wel significant samenhangt met psycho-sociale problemen. Wordt er wél een samenhang geconstateerd, dan blijft het duister wat preies gemeten wordt. Het is niet onwaarschijnlijk dat de factor als indicator voor een onzichtbaar blijvend *geheel van factoren* fungeert.

#### 6 Suggesties met betrekking tot onderzoek

Na onze zoektocht door de Duitstalige en Nederlandse literatuur stellen we vast dat deze weinig onderzoeksgegevens bevat over de psycho-sociale problematiek met betrekking tot migrantenkinderen. Het Nederlandse onderzoek betreft voornamelijk verkennende studies; het schaarse Duitstalige onderzoek is vrij beperkt en eenzijdig in zijn vraagstelling. De resultaten van laatstgenoemd onderzoek zijn bovendien niet zonder meer overdraagbaar op de problematiek in Nederland. Hoewel er sprake is van een gedeeltelijke overeenkomst in nationaliteit en situatie van de populaties heeft de gezins- en schoolproblematiek in de betreffende landen een dermate eigen karakter dat men voorzichtig moet zijn met het generaliseren van de in dit artikel beschreven onderzoeksresultaten.

We menen dat de psycho-sociale problematiek met betrekking tot migrantenkinderen uit de mediterrane regio een vrijwel braakliggend onderzoeksterrein is in Nederland. Het lijkt ons van belang dat er onderzoek komt naar deze specifieke problematiek. Voortbouwend op de kritische kanttekeningen bij het verrichte onderzoek (par. 5) geven wij in het hierna volgende enige suggesties voor toekomstig onderzoek.

Zoals in 5.1 werd vastgesteld hebben onderzoekers zich tot nu toe voornamelijk beziggehouden met de vraag of de problematiek van migrantenkinderen wel of niet groter is dan die van autochtone kinderen. Om dit te kunnen bepalen concentreert men zich op naar psycho-pathologie tenderende verschijnselen, waarin problemen zich bij kinderen verankeren. Men beperkt zich tot het aangeven van *kwantitatieve* verschillen op

één gedragsdimensie. Relevanter dan de meer-minder kwestie is volgens ons echter een analyse van de specifieke – met de migratie samenhangende – aard van de problemen zelf, zoals deze zich voordoen aan de kinderen. In plaats van zich te beperken tot de verschijnselen waarin problemen zich manifesteren, zouden onderzoekers een *kwalitatieve* beschrijving van de problemen van migrantenkinderen moeten nastreven op meer dan één gedragsdimensie. Wij verwachten dat onderzoek naar de probleemervaring van allochtone kinderen, alsmede naar het beeld dat direct betrokkenen (ouders, leerkrachten en relevante informant) van de problemen van deze kinderen hebben in dit verband waardevolle gegevens zal opleveren.

Ons inziens moet onderzoek zich niet beperken tot de problemen van het individuele migrantenkind. Deze problemen zijn ingebed in de leefsituatie rond het kind, waarin gezinsleden en schoolbevolking nauw betrokken zijn. In die zin gaat het niet alleen om problemen van het kind maar ook om problemen die de direct betrokkenen ervaren *met betrekking tot* het kind, om problemen in de *interacties* tussen ouders en kind, leerkracht en kind en kinderen onderling. In plaats van de aandacht te richten op individuele problemen, pleiten we voor een verruiming van het blikveld tot de gezins- en schoolproblematiek die er is rond allochtone kinderen. We achten het noodzakelijk het onderwerp 'psycho-sociale problemen van' te verbreden tot 'psycho-sociale problematiek *met betrekking tot* allochtone kinderen'. Een dergelijke kwalitatieve interactionele benadering zou mogelijk aanknopingspunten kunnen bieden voor een preventieve handwijze van leerkrachten en hulpverleners.

Onderzoekers die zich speciaal willen richten op psychische- en gedragsstoornissen bij allochtone kinderen zouden zich niet moeten verlaten op reeds beschikbare, voor autochtone kinderen ontwikkelde instrumenten. Het staat immers niet vast dat deze instrumenten bij allochtone kinderen hetzelfde meten als bij autochtone kinderen. Een invloed van cultuurbepaalde gedragsverschillen mag niet bij voorbaat uitgesloten worden. Zowel wetenschap als hulpverlening is in dit stadium waarschijnlijk meer gebaat bij de ontwikkeling van voor specifieke groepen allochtone kinderen geldende criteria betreffende het

al of niet voorkomen van bepaalde verschijnselen. Op basis hiervan zouden meetinstrumenten voor allochtone kinderen geconstrueerd kunnen worden. Een eerste aanzet tot de formulering van dergelijke criteria zou kunnen geschieden door middel van een analyse van gedragingen van migrantenkinderen in case-studies en een beoordeling hiervan door beoordelaars uit dezelfde allochtone groepering. Vervolgens moeten onderzoekers van psychische- en gedragsstoornissen in het oog houden dat 'de objectiviteit' waarmee verschijnselen als 'problematisch' of zelfs 'gestoord' worden aangeduid, toeneemt naarmate er indicaties zijn van meer beoordelaars (ecologische validiteit). Dit pleit voor informatieverwerking via diverse kanalen.

Ten slotte achten wij, gezien het feit dat het een psycho-sociale problematiek betreft, het onderzoek naar achtergrondfactoren van problemen van groot belang. Het tot nu toe uitgevoerde onderzoek heeft enkele suggesties voor hypothesen opgeleverd. De wijze waarop de exploratie heeft vorm gekregen – het zoeken naar samenhang per afzonderlijke factor – is gegeven de complexiteit van de achtergronden naar onze mening echter weinig vruchtbaar. Zinvoller lijkt het ons inzicht te verwerven in de samenstelling van *het geheel van risicofactoren* die een rol kunnen spelen.

Gegeven het voorafgaande pleiten wij voor een kleinschalig diepteonderzoek naar de aard en achtergronden van de psychosociale problematiek met betrekking tot specifieke groepen migrantenkinderen. Daarbij moet behalve naar nationaliteit ook onderscheid naar sekse gemaakt worden. Vooral de interacties tussen kinderen en leerkrachten, ouders en medeleerlingen dienen op hun probleemgenererend karakter onderzocht te worden. Geëigende onderzoeksmethoden voor dit onderzoek lijken langdurige observaties in de school- en thuissituatie en reeksen halfgestructureerde interviews met zowel leerkrachten, ouders als kinderen.

#### Noten

1. Schrader (1976, p. 67-71) onderscheidt op basis van aankomstleeftijd de volgende ideaaltypen allochtone kinderen: 1) kinderen die in de lagere school-leeftijd ('*Schulkind*') of later gemigreerd zijn; 2) kinderen die als kleuter

('Vorschulkind') gemigreerd zijn; 3) kinderen die als baby of peuter ('*Kleinstkind*') gemigreerd zijn. De tweede groep heeft volgens Schrader de grootste problemen. Bij deze groep is sprake van een onderbroken enculturatiefproces. Dit levert gevaar op voor de identiteitsontwikkeling. De andere twee groepen bevinden zich buiten deze gevarenzone: bij de kinderen uit groep 1 is de encultuuratie (in de cultuur van het land van herkomst) reeds voltooid en de kinderen uit groep 3 groeien op in een mengcultuur.

2. Ekstrand bespreekt in dit artikel gangbare opvattingen en onderzoeksgegevens over de problematiek van migrantenkinderen in Zweden. De Zweedse onderzoeken die hij aan de orde stelt, hebben zowel betrekking op migranten uit Finland, Noorwegen, Amerika, West-Duitsland en Groot-Brittannië, als op migranten uit Griekenland, Joegoslavië, Italië en Turkije. Behalve aan Zweeds onderzoek, besteedt hij aandacht aan Canadees en Engels onderzoek. Duitstalig onderzoek bespreekt hij niet.
3. Ter bepaling van de psychische stoornissen en problemen van migrantenkinderen richt men zich naast gedragsstoornissen ook op de *ervaring* van problemen door de kinderen. Deze onderzoeken naar psychische stoornissen en problemen als geheel maken deel uit van een omvangrijk onderzoek naar de schoolsituatie van allochtone kinderen in Duitsland. Voor het gedragsstoornissen-onderzoek is de steekproef als volgt samengesteld: 504 Duitsers, 110 Joegoslaven, 132 Turken, 119 Italianen, 89 Grieken, 113 Spanjaarden.
4. In een *norm-referenced* benadering wordt de prestatie (het gedrag) van een individu relatief gemeten met betrekking tot de prestaties van – in bepaalde gedragskenmerken – op het individu gelijkende anderen. Een dergelijke benadering staat tegenover een *criterion-referenced* benadering: bij norm-referenced metingen gaat het om het bepalen van de *relatieve* positie van een individu in een groep met betrekking tot een bepaalde prestatie (gedraging, ontwikkeling), bij criterion-referenced metingen gaat het om het bepalen van een *absolute* niveau van beheersing, gedragsuiting, e.d. (Salvia & Jsseldijke, 1978, p. 28-29).
5. In de Pauli-test moeten leerlingen gedurende 60 minuten bij voortduring twee eencijferige getallen bij elkaar optellen. Na iedere 3 minuten volgt een signaal, waarop de leerlingen een streep onder de laatstgemaakte som moeten zetten. Zo ontstaan er 20 deeltijdprestaties, die met elkaar vergeleken kunnen worden. De waardering van het concentratie- en doorzettingsvermogen wordt vastgesteld op basis van de verschillen tussen de deeltijd-

- prestaties (Schmidtke, 1978, p. 131).
6. De Kinder-Angst-Test van Thurner en Tewes bestaat uit een vragenlijst met 15 vragen, die door aankruising van 'Ja' of 'Nee' beantwoord worden. Er wordt onder andere gevraagd naar: angst voor dieren en ziek worden; zorgen over school, de toekomst en reacties van ouders; hoofdpijn, nervositeit, blozen en slecht geweten. De K.A.T. is ten behoeve van Schmidtke's onderzoek in het Spaans vertaald; ijking op de Spaanse groep heeft ontbroken (Schmidtke, 1978, p. 125-130).
  7. De Zulliger-plaattest (der Zulliger-Tafeln-Test) van H. Zulliger is een test van het type Rorschach, bestaande uit drie platen, bedoeld voor projectief (persoonlijkeids-)onderzoek.
  8. Voor het onderzoek naar probleembelasting is de populatie als volgt samengesteld: 122 Duitse, 24 Joegoslavische, 27 Turkse, 37 Italiaanse, 44 Griekse en 34 Spaanse kinderen. De steekproef voor het gedragsstoornissenonderzoek bevat 504 Duitse, 110 Joegoslavische, 132 Turkse, 119 Italiaanse, 89 Griekse en 113 Spaanse kinderen.
  9. De 'cultuurschok' wordt in deze paragraaf (3.2) behandeld omdat het accent bij het begrip ligt op het tijdelijk schokeffect ten gevolge van de migratie. In paragraaf 3.5 richt de aandacht zich op de uitwerking van culturele verschillen op de persoonlijkheidsontwikkeling op lange termijn.
  10. Kantor, M. B., Some Consequences of Residential and Social Mobility for the Adjustment of Children. In: M. B. Kantor (Ed.), *Mobility and Mental Health*, Thomas, Springfield, Ill., 1965.
  11. Dilsiz, B., *An evaluation of psychiatric problems of the children of Turkish migrant workers in Turkey*. Paper presented at the Symposium organized by Turkish and International Children's Centre. Ankara, 7-10 juni 1977.
  12. In Nederland wordt - anders dan in Duitsland - slechts op enkele plaatsen (b.v. in Enschede) met een opvang in voorbereidingsklassen gewerkt.
  13. Wellicht ten overvloede: deze factor is uitsluitend van toepassing in klassen, ingedeeld volgens het leerstof-jaarclassen systeem.
- türkischen Gastarbeiter. In: F. Ronneberger (Hrsg.), *Türkische Kinder in Deutschland*. Nürnberg, 1977.
- Berg-Eldering, L. van den, *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1978.
- Berg-Eldering, L. van den, A. C. Adriaansen & H. Grebel, *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen. Een exploratieve studie*. Leiden: C.O.M.T., 1980.
- Bayer, W., V. Gärtner-Harnach et al., *Psychologische Untersuchung der Schulsituation Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Abschlussbericht der Forschungsgruppe 'Kinder Arbeitnehmer' an der Fach-Hochschule für Sozialwesen Mannheim*. Mannheim: 1976.
- Boos-Nünning, U., Lernprobleme und Schulerfolg, In: M. Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1976.
- Boos-Nünning, U. & M. Hohmann (Hrsg.), *Ausländische Kinder. Schule und Gesellschaft im Herkunftsland*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1977.
- Charbit, Y., *Children of migrant workers and their home countries*. Ankara: 1979.
- Ekstrand, L., Unpopular views on popular beliefs about immigrant children: contemporary practices and problems in Sweden. In: J. Bhatnagar (Ed.), *Educating Immigrants*. New York: St. Martin's Press, 1981.
- Eppink A. et al., *Turkse en Marokkaanse jongeren in Nederland. Een exploratief onderzoek naar de belevingswereld van deze jongeren en hun ouders. Geanalyseerd in termen van rolgedrag en cultuurverschillen*. Den Haag: C.R.M., 1979.
- Eppink A., (red.) *Kind-zijn in twee culturen. Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland*. Deventer: Van Loghum Slaterus, Averoëpublicatie no. 8, 1981.
- Esch, W. van, *Etnische groepen en het onderwijs*. Den Haag: SVO, 1982.
- Groot, A. D. de, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: Mouton, 1972.
- Hurst, M., Integration und Entfremdung. *Betrifft Erziehung*, 1973, 6, no. 6.
- Hollander, A. N. J. den, Der 'Kulturkonflikt' als soziologischer Begriff und als Erscheinung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1955, 7, 161-187.
- Kluge, K. J., A. Metternich & H. Sellner, ... 'Sie kamen zu uns und wir nahmen sie nicht an.' *Gastarbeiter-Schulkinder im Schnittpunkt zweier Kulturen*. Rheinstetten: 1976.
- Kabela, M., Kinderen van Spaanse gastarbeiders. Invloeden van de emigratie op de persoonlijkheidsvorming. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 1974, 29, 296-305.
- Koot, W., Surinamese children in the Netherlands:

## Literatuur

- Akpinar, U., A. Lopez-Blanco & J. Vink, *Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxis-hilfen*. München: Juventa Verlag, 1977.
- Aksoy, F. & T. Doyran, Die Adaptionsfrage der



- the new Pygmalions?, In: L. van den Berg-Eldering, F. J. M. de Rijcke, L. V. Zuck (Eds.), *Multicultural Education. A challenge for teachers*. Dordrecht-Cinnaminson: Floris Publications, 1983.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten & P. Uniken-Venema, Die plagen niet, die zijn ook zwart. Zelfbeeld, identiteit en schoolprestaties van Surinaamse kinderen. *Intermediair*, 1983, 19, 31/32.
- Kudat, A., Structural Change in the Migrant Turkish Family. In: R. E. Krane (Ed.), *Manpower Mobility across Cultural Boundaries*. Leiden: E. J. Brill, 1975.
- Malhotra, M. K., Die soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklasse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1973, 25, 104-122.
- Molony, C. & H. Pechler, *Molukse kinderen en het Nederlandse basisonderwijs*. Samenvattend rapport. Leiden: L.I.C.O.R., oktober 1982.
- Müller, H. (Hrsg.), *Ausländerkinder in deutschen Schulen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974.
- Nederlands Instituut voor Kinderstudie, *Meer of minder verschil. Het psycho-sociaal functioneren van schoolkinderen van diverse etnische achtergronden, zoals gezien door de jeugdgezondheidszorg; een inventariserend onderzoek*. Den Haag: N.I.K., 1983.
- Neumann, U., *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1980.
- Paul, B. R., Psychische Schwierigkeiten der türkischen Arbeiterkinder in der Bundesrepublik. Anlage und Ergebnisse einer Mannheimer Untersuchung. In: F. Ronneberger (Hrsg.), *Türkische Kinder in Deutschland*. Nürnberg: 1977.
- Savvidis, G., *Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische sozialpädagogische Untersuchung*. Wenen: Verlag Jugend und Volk, 1975.
- Schmidtko, H. P., *Förderung verhaltensauffälliger Ausländerkinder. Verhaltensauffälligkeiten und psychosoziale Belastungen am Beispiel spanischer Schüler*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1978.
- Salvia, J. & J. E. IJsseldijke, *Assessment in Special and Remedial Education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.
- Schrader, A., B. W. Nikles & H. M. Griese, *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg: Athenäum Verlag, 1976.
- Spindler, G. (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982.
- Thalman, H. C., *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Eine Untersuchung über die Verbreitung und die sozialen und emotionalen Hintergrundfaktoren*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1971.
- Verkuyten, M., C. Masson & W. de Jong, *Hebben allochtone jongeren problemen? Onderzoek naar sociaal-emotionele en identiteitsproblemen bij allochtone jongeren in een oude stadswijk te Rotterdam*. Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, no. 26, Rotterdam, juni 1984.

### Curricula vitae

H. M. Y. Koomen (1957) studeerde onderwijskunde en speciale pedagogiek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en behaalde haar doctoraalexamen in respectievelijk 1982 en 1983. Sinds september 1982 is ze aan deze universiteit verbonden als wetenschappelijk medewerkster bij de sectie Speciale Pedagogiek.

M. C. T. G. Rögels (1947) studeerde sociologie aan de Katholieke Hogeschool Tilburg en behaalde in 1979 het doctoraalexamen. Sinds september 1979 is zij verbonden aan de Vakgroep Culturele Antropologie/Niet-Westerse Sociologie (CA/NWS) van de Vrije Universiteit.

Vanaf augustus 1982 zijn beide medewerksters betrokken bij het interdisciplinaire onderzoeksproject naar de psychosociale problematiek met betrekking tot Turkse kinderen in Nederland dat in een samenwerkingsverband tussen de sectie Speciale Pedagogiek en de Vakgroep CA/NWS wordt uitgevoerd als Beleidsruimteonderzoek (interne subsidie).

Adres: Vakgroep O.P.S., Koningslaan 22-24, Amsterdam.

Manuscript aanvaard 28-9-'84.

## Summary

Koomen, H. M. Y. & Rögels, M.C.T.G. 'Review of research on psycho-social problems of children of migrantworkers'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 36-58.

Children of migrantworkers are assumed to have psycho-social problems, caused by the special conditions they are living in. The article is a review of (mainly) German research on this subject. The studies stress the frequency and intensity of psycho-social problems, comparing behavioural and psychic deviations of children of migrantworkers and German children. Criticism is formulated on the *concept* of psycho-social problems, the concentration on the *symptoms* of the problems and the lack of attention for their *nature* and *backgrounds* in these studies. Doubts are expressed about the instruments that are used (teacher-interviews, norm-referenced tests). Research on factors, considered to have an influence on the occurrence of the problems, appears to be rare. The authors conclude that research on the *nature* and *backgrounds* of psycho-social problems should be forwarded. Attention should be paid not only to the individual problems of the children, but also to the problems with these children, experienced by their parents and teachers.

# Zelfbeeld en minderheidspositie

D. H. A. M. DE WAELE-VAN  
HELVOORT

Katholieke Universiteit Nijmegen

## Samenvatting

*In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek, waarin de aard van de samenhang tussen minderheidspositie, culturele discrepantie en zelfbeeld centraal staat. Naarmate er sprake is van een grotere discrepantie tussen de in de schoolsituatie dominante middenklasse-code en de thuiscode zal een kind meer moeilijkheden ondervinden zich overeenkomstig de op school geldende regels te gedragen. Vanuit een dergelijke minderheidspositie bestaat er meer kans op negatieve reacties van belangrijke anderen, hetgeen van invloed zal zijn op het zelfbeeld van het kind. De vraag werd onderzocht in hoeverre zowel Nederlandse kinderen uit laag sociaal milieu als Turkse kinderen uit laag sociaal milieu bij het afnemen van zelfbeoordelvragenlijsten méér problematische aspecten in het zelfbeeld signaleren dan Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu.*

*De resultaten van dit vooronderzoek lijken dit te bevestigen. De invloed, die culturele factoren uitoefenen op de vorming van het zelfbeeld kan niet los gezien worden van machtdimensies in de sociale context. Onderzoek onder etnische groeperingen zal niet alleen gericht moeten zijn op culturele factoren, maar zeker ook op sociaal-structurele factoren.*

## 1 Inleiding

De laatste jaren vertoont het aantal kinderen van migranten op Nederlandse scholen een steeds stijgende lijn. Wat dit moet betekenen voor het onderwijs krijgt vanuit wetenschap en beleid al geruime tijd aandacht. Daarbij

ziet men de integratiegedachte gesteld tegenover de idee dat eigen taal en cultuur behouden moeten blijven. Vooral vanuit de etnische groeperingen wordt erop gewezen dat, wanneer op school geen positieve aandacht geschonken wordt aan de eigen cultuur, dit een negatieve invloed zal uitoefenen op het zelfbeeld van het kind en daarmee ook op de schoolprestaties (Breinburg, 1982). Koot, Tjon-A-Ten en Venema (1983) vonden echter in een onderzoek onder Surinaamse kinderen, dat de samenhang tussen onderwijs in eigen taal en cultuur, zelfbeeld en schoolprestaties slechts sporadisch aangetoond kon worden. Ook de verklaring voor slechtere schoolprestaties van arbeiderskinderen in het Nederlandse onderwijs wordt in recente publikaties (Wesselingh, 1979) niet zozeer gezocht in de aan- of afwezigheid van persoonlijkheidskenmerken, maar in maatschappelijke verhoudingen, die kinderen uit laag sociaal milieu op school in een minderheidspositie plaatsen.

De vraag naar de aard van de samenhang tussen minderheidspositie, culturele discrepantie en zelfbeeld leidde tot een vooronderzoek op vier lagere scholen in Nijmegen en Arnhem onder een groep Turkse en een groep Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu en een groep Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu.

## 2 Socialisatie en minderheidspositie

In de studies die zich toelagen op socialisatie en identiteitsontwikkeling bij kinderen van migranten treft men drie theoretische stromingen aan. Een die de nadruk legt op de discrepantie tussen de normen en waarden van de oudercultuur en de cultuur van het gastland. Een volgende stroming die de nadruk legt op de sociaal-structurele positie waarin de kinderen van migranten zich bevinden en tot slot een stroming die aan beide aspecten aandacht geeft. Van deze laatste luidt de theorie in het kort (Centre for Contemporary Studies, uit Pels, 1982): 'Sociale groepen, waarvan de belangrijkste wel

sociaal-economische klassen zijn, ontwikkelen een eigen levensstijl, eigen waarden en normen. Tussen de klassen is sprake van ongelijkheid in materieel opzicht, maar ook van boven- en ondergeschiktheid in cultureel opzicht. De dominantie van de middenklasse cultuur brengt met zich mee dat andere waarden gereduceerd worden tot afwijkingen. Deze 'hegemonie' wordt gelegitimeerd door de sociale-, culturele-, rechtsprekende- en onderwijsinstituten in de maatschappij.' Dezelfde opvattingen vindt men terug in publicaties over onderwijs en maatschappelijk ongelijkheid, waarin het onderwijs in Nederland middenklasse-onderwijs genoemd wordt. Dat wil zeggen dat bepaalde taalkundige en sociale vaardigheden, die kinderen in de midden- en hogere sociale klassen normaliter thuis aanleren, binnen het schoolstelsel aanwezig verondersteld worden. Via de socialisatie binnen het gezin hebben kinderen uit die sociale klassen zich een normen- en waardenpatroon eigen gemaakt, dat zij in het schoolstelsel weer aantreffen. Bij kinderen uit de lagere sociale klassen is dit niet het geval. Vergelijking van de socialisatieaspecten a. gehoorzaamheid versus eigen mening; b. disciplineren; c. persoonlijk initiatief; d. rolgedrag, illustreert de verschillen in het opvoedingssysteem van laag-sociaal en hoog-sociaal milieu (Kohn, 1959; Vinnai, 1973). Juist deze aspecten worden belicht omdat ze van belang geacht kunnen worden voor de wijze waarop de leerkracht omgaat met de leerling en voor de omgang van de leerlingen onderling. Met het oog op ons vooronderzoek is gepoogd dezelfde

aspecten uit het Turkse opvoedingssysteem te beschrijven (zie Figuur 1).

In de Turkse methoden van socialisatie zullen zeker meer differentiaties te vinden zijn (bijvoorbeeld onderscheid naar stad en platteland, naar sociale klasse), maar gezien de beperkte opzet van dit vooronderzoek hebben wij dit buiten beschouwing gelaten. In het arbeidersgezin streven ouders in de eerste plaats orde, gehoorzaamheid en netheid na in tegenstelling tot het middenklasse gezin, waar ouders meer de individualiteit benadrukken. De opvoeding in het arbeidersgezin geeft volgens Kohn (1959) minder ruimte aan persoonlijke behoeften. Interacties met gezinsleden zijn minder flexibel. Het gezag van de ouders wordt eerder met behulp van lichamelijke straf of bedreiging daarmee, met schreeuwen of belachelijk maken gehandhaafd, terwijl de hogere klassen dit via het onthouden van liefde, het bijbrengen van schuldgevoel, sociale isolatie en overdracht van informatie trachten te bereiken (Vinnai, 1973). De opvoeding is daar meer gericht op persoonlijke behoeften en belangen van het kind. Individualiteit en anderszijn wordt geaccepteerd en zelfs bevorderd. In de Turkse leefsituatie bepaalt de Koran in grote mate de richtlijnen. De houding van de Islamiet kenmerkt zich onder andere door gehoorzaamheid tegenover Allah en gezagsdragers (Timocin, 1980). De autoriteit van de ouders, met name van de vader, wordt sterk benadrukt. Het hoogste opvoedingsdoel is gehoorzaamheid van de kinderen en achting voor de ouderen. De opvoeding geschiedt door navolging van rolgedrag van de oude-

	Turken	Nederlanders laag-sociaal milieu	Nederlanders hoog-sociaal milieu
Gehoorzaamheid versus eigen mening	zeer gericht op gehoorzaamheid	gericht op gehoorzaamheid en netheid	gericht op individualiteit en eigen mening
Disciplineren	vaak slaan, schelden	slaan of dreigen ermee, schelden, schreeuwen	affect onthouden, schuldgevoel bijbrengen
Persoonlijk initiatief van het kind	niet gewaardeerd	wisselend	sterk gewaardeerd
Rolgedrag	conform groepsregels	meer waarde aan externe autoriteit	waardering voor eigenheid

Figuur 1 *Vergelijkend socialisatieschema*

ren en verloopt weinig bewust. Straf bestaat meestal uit schelden of slaan. Volgens Epink (1981) kan het mediterrane gezin als 'positioneel' dus als rolbepaald gekenmerkt worden. De communicatie verloopt goed als ieder zich gedraagt naar de rolverwachtingen. Er wordt in hoge mate conform gedrag geëist, ofwel: de eigen persoon moet ondergeschikt gemaakt worden aan de groep. Heel het opvoedingssysteem is daarop gericht.

Ofschoon bovenstaand schema slechts enkele cruciale aspecten belicht, komt het er concreet vertaald op neer dat bijvoorbeeld een leerling die thuis geleerd heeft op affectief niveau en verbaal met conflicten om te gaan in plaats van fysiek geweld te gebruiken in een conflictsituatie, zich op school eerder zal gedragen volgens de daar geldende middenklasse-code en derhalve op een door de leerkracht goedgekeurde wijze. Gesocialiseerd in een op school niet dominante code, heeft het kind minder kans op positieve bekrachtiging, verkeert dus in een minderheidspositie.

Naarmate de discrepantie tussen de code van de thuis- en schoolsituatie groter is, zullen kinderen meer moeilijkheden ondervinden de op school geldende regels aan te voelen en zich dienovereenkomstig te gedragen. Van Rijswijk-Clerkx (1977) vermeldt een onderzoek van Davidson en Lang, waaruit bleek dat onderwijzers minder gunstig stonden tegenover 'underprivileged' kinderen, ook als hun schoolprestaties goed waren. Ook bleek dat kinderen deze houding waarnamen, met als gevolg een verlaging van hun zelfbeeld en daardoor van hun schoolprestaties. Zij hebben dus meer kans op negatieve reacties door 'belangrijke anderen'. Deze term verwijst naar die personen die in interactiesituaties voor het kind belangrijk zijn of betekenis hebben, omdat zij een gevoel voor hulpeloosheid kunnen doen toe- of afnemen, een gevoel van eigenwaarde kunnen bevorderen of afbreken (Burns, 1982). Belangrijke anderen spelen een centrale rol in het vormingsproces van het zelfbeeld. In de eerste levensfase zijn dat vooral de ouders, in de schoolfase ook de leerkrachten en leeftijdgenoten.

### 3 *Zelfbeeld en minderheidspositie*

Uit onderzoek is gebleken dat het belangrijk is het zelfbeeld te beschouwen als het totaal van specifieke, aan sociale situaties gerelateerde, zelfbeelden. Men spreekt dan van het globaal zelfbeeld samengesteld uit specifieke zelfbeelden. Het zelfbeeld manifesteert zich in overtuigingen betreffende zichzelf (cognitieve aspect) en de waarde-oordelen ten aanzien daarvan, die in meer of mindere mate emotionele lading kunnen hebben (emotionele/evaluatieve aspect) en die het gedrag en de interpretatie van ervaringen kunnen bepalen (conatieve aspect).

De overtuigingen liggen op bewust niveau, de daaruit voortvloeiende zelf-evaluatie is afhankelijk van de mate waarin aan die beschrijving positieve of negatieve waarde wordt toegekend. Deze waardering wordt beïnvloed door tijdens het socialisatieproces geïnternaliseerde waarden en overtuigingen (culturele component), waarvan de inhoud ook bepaald wordt door de positie die men in een sociale structuur inneemt (structurele component). In de loop van dit proces wordt het culturele ideaal met betrekking tot persoonlijke kenmerken als nastrevenswaard bijgebracht en opgenomen in het ideaal zelfbeeld (Rogers, 1959). Het zelf wordt getoetst naar de afstand tussen 'hoe het zou willen zijn' en 'hoe het in feite beoordeeld wordt'. Hoe groter de afstand, hoe lager de zelfwaardering. Belangrijke anderen spelen hier een centrale en invloedrijke rol, met name door de mate waarin zij positieve of negatieve feedback geven. Indien nu een kind vanuit een minderheidspositie op school minder kans heeft op positieve reacties van belangrijke anderen, dan zal dit van invloed zijn op het zelfbeeld van het kind en van daaruit op zijn functioneren in velerlei situaties. Naarmate het verschil tussen thuis- en schoolcode groter is, zullen de gevolgen ernstiger zijn. Naar aanleiding van het voorgaande zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

- Bij lagere-schoolkinderen uit laag sociaal milieu zullen bij het afnemen van een zelfbeoordelingsschaal meer aspecten van het zelfbeeld als problematisch gesignaleerd worden dan bij lagere-schoolkinderen uit hoog sociaal niveau.
- Bij lagere-schoolkinderen uit laag sociaal allochtoon milieu zullen bij het afnemen van

een zelfbeoordelingsschaal meer aspecten van het zelfbeeld als problematisch gesignaleerd worden dan bij lagere-schoolkinderen uit laag sociaal autochtoon milieu en zeker meer dan bij lagere-schoolkinderen uit hoog sociaal autochtoon milieu.

In een vooronderzoek werden deze hypothesen getoetst (Fluit, Jacobs, 1983).

#### 4 Dataverzameling

##### 4.1 Het instrument

Velerlei methoden blijken ontworpen om het zelfbeeld te meten. Wylie (1974) geeft aan dat er sinds 1959 enige honderden zijn toegepast. Een veel gehanteerde methode is de vragenlijst: daarbij worden geprecodeerde vragen voorgelegd, die schriftelijk beantwoord worden.

Ook in dit vooronderzoek is de vragenlijst-methode gehanteerd en is gebruik gemaakt van de Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst - de NPV-J -, toepasbaar bij kinderen van 9-16 jaar, zowel individueel als groepsgewijs af te nemen (Luteyn, van Dijk, van der Ploeg, 1981). Een van de redenen dat we voor de NPV-J gekozen hebben is dat er onderzoek is gedaan naar de validiteit van deze vragenlijst (Koers, 1978; Bakker, 1980; Van Dijk en Luteyn, 1982). In dit laatste validiteitsonderzoek werd van 191 ITO- en IHO-leerlingen en 365 kinderen van de zesde klas van de lagere school de NPV-J afgenomen. Helaas werden gegevens betreffende nationaliteit en etniciteit niet als variabele in dit onderzoek betrokken, zodat transculturele validiteit niet is aangetoond.

Burns (1982) constateert dat de meeste interculturele zelfbeeldvergelijkingen mank gaan aan methodologische problemen, die volgens latere studies vooral ontstaan als slechts het globale zelfbeeld in plaats van verschillende dimensies van het zelfbeeld worden vergeleken. De NPV-J echter doet dit wel. Er wordt een aantal scores berekend die geacht worden persoonlijkheidsdimensies te meten. De NPV-J heeft vijf schalen waarop 105 items voorkomen. Qua inhoud kunnen de schalen als volgt getypeerd worden:

- Inadaequatie of neuroticisme (IN-schaal): vage lichamelijke klachten, vage angsten, bedrukte stemming, insufficiëntiegevoelens.
- Volharding (VO-schaal): vaste gewoonten

en principes, plichtsbef en taakopvatting.

- Sociale Inadaequatie (SI-schaal): vermijden van onbekende mensen, sociale angst.

- Recalcitrantie (RE-schaal): desinteresse in andere mensen, wantrouwen en kritiek ten opzichte van andere mensen, zelfstandigheidsgevoel.

- Dominantie (DO-schaal): vertrouwen in eigen kunnen, de baas willen zijn.

In de handleiding van de NPV-J wordt de begripsvaliditeit van de eerste vier schalen goed genoemd, van de laatste schaal matig. Ook wordt vermeld dat de schalen onafhankelijk zijn van IQ, leeftijd en geslacht. De afname van de NPV-J kan zowel individueel als groepsgewijs plaatsvinden bij kinderen van 9-16 jaar. De auteurs spreken van probleemkinderen en niet-probleemkinderen, afhankelijk van hun scores op de subschalen. Om het onderwijsprogramma en de leerkracht zo weinig mogelijk te belasten werd gekozen voor klassegewijs afnemen van de vragenlijst.

##### 4.1 Procedure

Drie groepen kinderen en wel Turkse kinderen van laag sociaal milieu, Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu en Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu werden in het onderzoek betrokken.

De indeling kwam tot stand met behulp van een beroepschaal (Van Westerlaak, Kropman en Collaris, 1975). Deze schaal heeft een indeling van klasse 1 (ongeschoolde arbeid) tot klasse 6 (hogere beroepen). Aan 114 kinderen van de vijfde klas lagere school van vier geïntegreerde scholen werden naast de NPV-J enkele persoonlijke gegevens gevraagd, waaronder het beroep van de vader. Dit werd door 12 kinderen niet ingevuld. Opvallend was dat alle Turkse kinderen het beroep van de vader konden vermelden, in tegenstelling tot 8 Nederlandse en vier overige buitenlandse kinderen. Van de resterende 102 kinderen lag de verdeling over de beroepsgroepen als volgt: 22 in de beroepsgroepen 5 en 6, 20 in de beroepsgroepen 3 en 4, 60 in de beroepsgroepen 1 en 2, waarvan 18 kinderen van Turkse, 32 kinderen van Nederlandse en 10 kinderen van andere herkomst. Deze 10 werden niet in het onderzoek betrokken, evenmin als de 20 kinderen uit de beroepsgroepen 3 en 4.

Er was als criterium gesteld dat het NPV-

J-formulier volledig moest zijn ingevuld. Bij analyse van de 82 afgenomen vragenlijsten bleek een in verhouding groot aantal Turkse, maar ook *Nederlandse* kinderen van laag sociaal milieu hieraan niet te voldoen. Voor de Turkse kinderen moesten we een uitzondering maken. Als zij één of twee van de 105 items niet hadden ingevuld, deden zij toch mee voor de volledig ingevulde subschalen. Hun groep zou anders slechts 12 kinderen geteld hebben. Achteraf was duidelijk dat, om deze uitval te voorkomen, de klassen bij afname van de vragenlijst beter in kleine groepjes gesplitst hadden kunnen worden. Na analyse van de ingevulde vragenlijsten bleven de volgende groepen over:

groep 1: 15 Turkse kinderen uit laag sociaal milieu

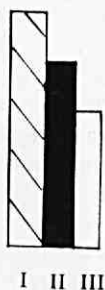
groep 2: 19 Nederlandse kinderen uit laag sociaal milieu

groep 3: 17 kinderen uit hoog sociaal milieu.

## 5 Resultaten

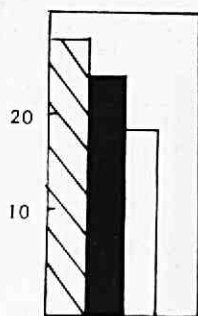
Om de hypothesen te toetsen is met behulp van een T-toets nagegaan of er significante verschillen bestaan tussen de verschillende scores van de drie groepen voor de vijf subschalen. Er is eenzijdig getoetst. Voor P werd 0,05 gekozen. De gemiddelden zijn weergegeven in histogrammen. De kolommen hebben de volgende betekenis.

Figuur 2 Betekenis van grafieken



Groep I:	Turkse kinderen
Groep II:	Nederlandse kinderen laag sociaal milieu
Groep III:	Nederlandse kinderen hoog sociaal milieu

Figuur 3 Scores op subschaal inadaequatie



volgens normtabel

I	12	25	hoog
II	19	23	hoog
III	17	19	boven gemiddeld

### Subschaal Inadaequatie

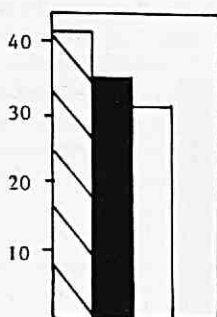
De items hangen samen met vage lichamelijke klachten, een gedrukte stemming, vage angsten, insufficiëntiegevoelens en het vóórkomen van kinderneurotische verschijnselen. Probleemkinderen blijken op deze schaal hoger te scoren dan niet-probleemkinderen (zie Figuur 3).

Groep I en II scoren duidelijk hoog. Kinderen uit deze groepen kunnen worden beschouwd als probleemkinderen. Er is een significant verschil tussen groep I en III. De groepen II en III vertonen weliswaar geen significant verschil, maar de testgegevens wijzen wel in de richting (0,05 p 0,10). Samenvattend kan gesteld worden dat Turkse kinderen en Nederlandse kinderen uit laag sociaal milieu wat betreft deze subschaal er minder gunstig uitkomen dan Nederlandse kinderen uit hoog sociaal milieu. Het betekent dat de eerste twee groepen meer angstgevoelens, insufficiëntiegevoelens en nervositeit vertonen en zich minder thuis voelen in de schoolsituatie.

### Subschaal Volharding

De inhoud van de items verwijst onder andere naar het willen beantwoorden van hoge verwachtingen en gestelde regels. Onderzoeksresultaten ondersteunen de veronderstelling dat de VO-schaal volharding meet in de zin van prestatie-motivatie (Van Dijk, Luteyn, 1982). Probleemkinderen blijken op

Figuur 4 Scores op subschaal volharding



volgens normtabel

I	13	41	boven gemiddeld
II	19	35	gemiddeld
III	17	32	gemiddeld

deze schaal niet verschillend te scores van niet-probleemkinderen (Figuur 4).

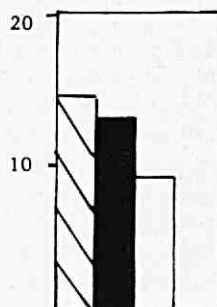
De Turkse groep scoort duidelijk het hoogst, vervolgens groep II en dan groep III. Uit het vergelijkend socialisatieschema blijkt dat in de Turkse opvoeding erg veel nadruk gelegd wordt op het zich houden aan regels en gehoorzaamheid. Tevens blijkt dat de waardering hiervoor in Nederlands laag sociaal milieu duidelijk hoger is dan in Nederlands hoog sociaal milieu, waar meer waarde gehecht wordt aan eigen initiatieven. In dit licht zouden de scores op de subschaal volharding geïnterpreteerd moeten worden. Ondernemend gedrag, in de zin van zelf initiatieven nemen en dingen uitproberen veronderstelt een groter zelfvertrouwen dan het zich houden aan reeds bestaande regels. Deze schaal heeft dan een negatieve correlatie met zelfvertrouwen. In die zin zou een hoge score verwijzen naar probleemkinderen.

Transculturele vergelijking lijkt aan te geven dat deze subschaal niet zozeer het beantwoorden aan verwachtingen in de zin van prestatie-motivatie meet maar van neiging tot conformisme, het zich aan regels houden en niet op eigen kompas durven varen. In deze zin blijkt er wel een specificatie naar probleemkinderen en niet-probleemkinderen op te treden.

#### Subschaal Sociale Inadaequatie

De items hangen samen met sociale contact-

Figuur 5 Scores op subschaal sociale inadaequatie



volgens normtabel

I	13	15	boven gemiddeld
II	19	14	gemiddeld
III	17	9	gemiddeld

vaardigheden, het functioneren in een groep. Onderzoekresultaten duiden erop dat deze subschaal sociale angst meet. Probleemkinderen blijken op deze schaal hoger te scoren dan niet-probleemkinderen (Figuur 5).

We vinden een significant verschil tussen de groep I en III en tussen de groepen II en III. Geen significant verschil tussen de scores van groepen I en II. Hoewel de groepen II en III volgens de normtabel gemiddeld scoren, liggen deze scores toch ver uit elkaar, aangezien groep II aan de bovengrens scoort en groep III aan de ondergrens. Het betekent dat de Turkse kinderen evenals de Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu meer sociale angst vertonen dan de Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu.

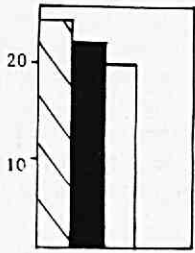
#### Subschaal Recalcitrantie

Van Dijk en Luteyn (1982) stellen later voor deze subschaal Zelfgenoegzaamheid te noemen. Deze blijkt samen te hangen met slecht sociaal en cognitief functioneren op school. Onderzoekresultaten wijzen erop dat de schaal – het zich willen afzetten tegen anderen op basis van wantrouwen – meet. Probleemkinderen blijken op deze schaal hoger te scoren dan niet-probleemkinderen (Figuur 6).

Tussen de groepen I en III wordt een significant verschil gevonden, tussen de groepen I en II en de groepen II en III niet. Wel scoort



Figuur 6 Scores op subschaal recalcitrantie



volgens normtabel

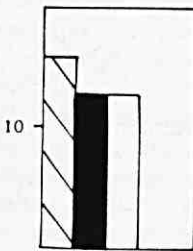
I	12	24	hoog
II	19	22	boven gemiddeld
III	17	20	gemiddeld

groep II boven gemiddeld. De hoge score van de Turkse kinderen zou te maken kunnen hebben met gevoelens voortvloeiend uit discriminatie-ervaringen. De bovengemiddelde score van groep II zou in veel mildere vorm met hetzelfde te maken kunnen hebben. Het minder aanvoelen van de schoolcode door de discrepantie met die van de thuis-situatie en de daaruit voortvloeiende frequentere negatieve feedback van belangrijke anderen (leerkrachten, medeleerlingen) kunnen resulteren in eenzelfde gevoel van ongelijke behandeling. Dit kan vervolgens leiden tot een zich afsluiten voor en een zich afzetten tegen anderen.

#### Subschaal Dominantie

De items van deze subschaal hebben te ma-

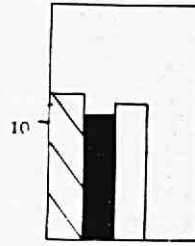
Figuur 7 Scores van jongens op subschaal dominantie



volgens normtabel

I	7	17	hoog
II	7	13	gemiddeld
III	8	13	gemiddeld

Figuur 8 Scores van meisjes op subschaal dominantie



volgens normtabel

I	8	13	hoog
II	12	11	gemiddeld
III	9	12	boven gemiddeld

ken met zelfverzekerdheid, weinig beïnvloedbaar zijn door situaties, soms bazig zijn. Onderzoekingen hebben de validiteit van de dominantieschaal onvoldoende aangetoond (Van Dijk, Luteyn, 1982). Het vermoeden bestaat dat dominantie, zoals in de NPV-J geoperationaliseerd, zeer gevoelig is voor situatieve invloeden. In het algemeen scoren meisjes lager op de dominantieschaal dan jongens. Probleemkinderen scoren op deze schaal iets hoger dan niet-probleemkinderen (Figuur 7 en 8).

We vinden hier geen significante verschillen tussen de verschillende groepen. Wel scoren zowel Turkse jongens als Turkse meisjes in verhouding hoger. Dit zou te interpreteren zijn als het niet flexibel kunnen afstemmen van gedrag op nieuwe situaties. Socialisatie van Turkse kinderen bereidt hen wel voor op het zich houden aan voorgeschreven gedrag, niet op het zelf bepalen wat in een situatie juist of onjuist lijkt. Bij onzekerheid zal de neiging bestaan tot stereotiepe definiëring van de situatie en van daaruit wordt met grote 'zekerheid', bazigheid gereageerd, een overcompensatiemechanisme. Het feit dat de onderzoekers over het algemeen bij jongens een hogere score vinden dan bij meisjes zou te verklaren zijn vanuit het feit dat in onze westerse cultuur jongens – meer dan meisjes – nuchter, zakelijk en zelfzeker moeten zijn (Scarf, 1979). Meisjes daarentegen siert het zich niet-competitief en afhankelijk op te stellen. In situaties van onzekerheid zullen jongens dan meer behoefte hebben dan meis-

Figuur 9 Overzicht van de vijf subschalen

	laag	onder gem.	gem.	boven gem.	hoog	
IN				X	○	IN
VO			X	○	●	VO
SI			X	○	●	SI
RE			X	○	●	RE
DO			X	○	●	DO
DO			X	○	●	DO

- Groep I : Turkse kinderen  
 ○-----○ Groep II : Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu  
 X-----X Groep III: Nederlandse kinderen van hoog sociaal milieu

jes om dit gevoel niet te tonen en te overcompenseren in 'zelfzeker' gedrag. Deze subschaal lijkt eerder te meten: een onmacht om onzekerheid te ervaren vanuit cultureel voorgeschreven gedrag. Er lijkt een positieve correlatie te bestaan met faalangst en neiging tot overcompenseren, een negatieve correlatie met zelfzekerheid en flexibel afstemmen van gedrag.

Zoals in figuur 9 te zien is komt de Turkse groep kinderen er op de meeste subschalen minder gunstig uit dan de Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu, het gunstigst de Nederlandse kinderen uit hoog sociaal milieu. Uit de interpretaties lijkt naar voren te komen dat bij de subschalen IN, SI en RE de minderheidspositie van doorslaggevende betekenis is. Bij de subschalen VO en DO lijken de culturele factoren een belangrijker rol te spelen.

## 6 Discussie

Alvorens de resultaten van de hypothesetoetsing verder te bespreken, moet gewezen worden op het feit dat de populatie van dit vooronderzoek erg klein en niet representatief was. De relatief grote uitval van kinderen uit groep I en II lijkt specifiek voor groepen in een minderheidspositie, zoals door ons omschreven. Ook lijkt de NPV-J bij klassegewijze afname afhankelijk van deze factor. Gezien de beperkte opzet van het vooronder-

zoek hebben wij de gevolgen van deze specifieke uitval niet verder kunnen exploreren. Toch lijken de resultaten te wijzen in de richting van de stelling dat het verkeren in een minderheidspositie evenzeer als culturele factoren, grote invloed heeft op de vorming van het zelfbeeld. Hoe discrepant de geïnternaliseerde waarden van die van de dominante cultuur, des te pregnanter zal dit tot uiting komen.

Het bleek dat zowel Turkse als Nederlandse kinderen van laag sociaal milieu bij het afnemen van zelfbeoordelvragenlijsten dezelfde problematiek reflecteerden, zij het in verschillende mate. Dit ondersteunt de kritische opmerkingen van de zijde van etnische groeperingen, die menen dat bij onderzoek onder etnische minderheden teveel de culturele factor als de oorzaak van problematiek gezien wordt, iets wat bij die groeperingen zelf een gevoel van weerstand heeft opgeroepen. Het Nederlandse onderzoek op dit gebied zou te zeer gericht zijn op het opsporen van afwijkingen van de blanke middenklasse-cultuur (Ringeling, 1982). Dat men daarbij veel 'afwijkingen' vindt, komt omdat te weinig in overweging genomen wordt dat sociaal-structurele factoren en met name de daaruit voortvloeiende belemmeringen voor groeperingen in een minderheidspositie een belangrijke rol spelen. De invloed die *culturele factoren uitoefenen op de vorming van het zelfbeeld en de zelfwaardering kan niet los gezien worden van machtsdimensies in de sociale context. Tegelijkertijd echter bepaalt juist het zelfbeeld en de zelfwaardering voor een groot deel de wijze waarop die context geïnterpreteerd wordt.*

Bagley et al. (1979) toonden aan dat het zelfwaarderingsniveau correlaties vertoont met vooroordeel-scores. Er blijkt een samenhang te bestaan tussen houdingen ten aanzien van het zelf en de mate van tolerantie en stereotypering. Bagley en Verma (1975) vonden eveneens dat een vorm van onderwijs, gericht op het doen afnemen van vooroordeelen, alleen resultaat had bij leerlingen met een adequaat of hoog zelfwaarderingsniveau en niet bij leerlingen met een lage zelfwaardering.

Een vicieuze cirkel, die slechts te doorbreken lijkt wanneer het middenklasse onderwijs uitgroeit tot intercultureel onderwijs, zoals omschreven in een publikatie van de

Raad van Europa (Porcher, 1980). Intercultureel onderwijs zou dan open moeten staan voor velerlei waardesystemen en één consequentie daarvan is dat het onderwijs de ontvankelijkheid en het gericht zijn op 'het andere' gaat bevorderen. Een opdracht tot aanpassing aan de interculturele situatie en tot verandering, die implicaties moet hebben voor de opleiding van leerkrachten. Het beginpunt van gelijke kansen in het Nederlandse onderwijs lijkt te liggen in een attitudeverandering van die leerkrachten als 'belangrijke anderen' voor de kinderen in een zeer ontvankelijke levensfase, want al vindt men op leerplanniveau interculturele aspecten, dan nóg zal de houding van de leerkracht van overwegend belang zijn.

Of zoals Ida Gerhardt het zo treffend zegt: 'Maar ik raak in alle staten/als paedagogen zo hartroerend praten/van wat één leraar aan de kinderen geeft/Zo God wil, zet hij - in alle klassen/zijn stempel - mooi of lelijk - in de passen/maar het is hñj, die duizend stempels heeft.' (Uit: Sonnetten van een leraar)

#### Literatuur

- Bagley, C. en G. K. Verma, Interethnic attitudes and behaviour in British multi-racial schools. In: G. K. Verma en C. Bagley (Eds.), *Race and Education Across Cultures*, London: Heinemann, 1975.
- Bagley, C., G. K. Verma, K. Mallick en L. Young, *Personality, Self-Esteem and Prejudice*, London: Saxon House, 1979.
- Bakker, F. J., *Begripsvalidering van de NPV-J*. Scriptie vakgroep Klinische Psychologie, Groningen: 1980.
- Breinburg, P., geciteerd in *Samenwijs*, 1982, 3, 1, p. 31.
- Burns, R. B., *Self-Concept development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- Dijk H. van en F. Luteyn, De validiteit van een nieuwe kinderpersoonlijkheidsvragenlijst: de NPV-J. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1982, 37.
- Eppink, A. e.a., *Kind zijn in twee culturen*, 2e druk, Averoerpublicatie. Deventer: Van Loghum-Slaterus B.V., 1982.
- Fluit L. en E. Jacobs, *Identiteit en Minderheid. Een vergelijking tussen Turkse en Nederlandse kinderen*. Keuzevakschriftie Sociale Psychiatrie K.U. Nijmegen: 1982.
- Koers, J. J., *Enkele aspecten van de begripsvalidi-*

- teit van de NPV-J*. Scriptie vakgroep Klinische Psychologie, Groningen: 1978.
- Kohn, M. L., Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, 1959, LXVI, 4.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten en P. Uniken Venema, Die plagen niet, die zijn ook zwart. Zelfbeeld, identiteit en schoolprestaties van Surinaamse kinderen. *Intermediair*, 1983, 19, 31/32.
- Luteyn, F., H. van Dijk en F. A. E. van der Ploeg, *Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst-Handleiding*. Lisse: Swets en Zeitlinger B.V., 1981.
- Pels, T. V. M., *Voeten in de aarde - Etniciteit, socialisatie en vrije tijd, een literatuurstudie, toegespitst op de turkse en marokkaanse jongeren in Nederland*. Raad voor het Jeugdbeleid, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1982.
- Porcher, L., *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg. Raad van Europa, 1980.
- Ringeling, A., Houding van witte onderzoekers tegenover migranten te vergelijken met die van een bezoeker aan Artis. *Hacha*, maart 1982.
- Rogers, C. R., *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rijswijk-Clerckx, L. E. van, *Kind en Milieu*, 3e herziene druk. Assen: Van Gorcum, 1977.
- Scarf, M., The more sorrowful sex. *Psychology today*, april 1979.
- Timocin, M. O., De Islam. In: H. Holboom (red.), *Gezondheidszorg en buitenlandse werknemers*. Alphen a.d. Rijn, Brussel: Stafleu, 1980.
- Vinnai, B., *Sozialpsychologie der Arbeiterklasse*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1973.
- Wesselingh, A., *School en Ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen: Link, 1979.
- Westerlaak, J. M. van, J. A. Kropman en J. W. Collaris, *Beroepenklapper-Toelichting*. Nijmegen: I.T.S. 1975.
- Wylie, R., *The Self Concept, A Review of methodological Considerations and Measuring Instruments*, vol. I. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.

#### Curriculum vitae

D. de Waele-van Helvoort studeerde sociologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, met als specialisatie publicistiek. Na haar doctoraal werkzaam als wetenschappelijk medewerker bij de afdeling Sociale Psychiatrie van het Sint Radboud-ziekenhuis te Nijmegen. In het academisch jaar 1972-1973 volgde zij een cursus transculturele psychiatrie aan de McGill University te Montreal. Daarna volgde zij een aantal opleidingen, noodza-

kelijk voor de erkenning als lid van de Nederlandse Vereniging van Psychotherapie, waarvan zij thans gewoon lid is.

*Adres:* Katholieke Universiteit Nijmegen, Afd. Sociale Psychiatrie, Geert Grooteplein Noord 19, 6525 EZ Nijmegen.

*Manuscript aanvaard 20-9-'84*

### **Summary**

De Waele-van Helvoort, D. H. A. M. 'Self-concept and Minority-position'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 59-68.

In studies relevant to ethnic comparisons of self-esteem, the important variable of socio-economic status has often not been controlled and has sometimes even been confused with ethnic membership. But it seems likely that children in a minority position at school, whether cultural or socio-economic, receive more negative feedback than nonminority children, which could have an impact on self-concept. In this study the nature of the relationship between minority position, cultural discrepancy, and self-concept was examined. Three groups of 5th grade elementary school children – 15 Turkish lower class, 19 Dutch lower class and 17 Dutch higher class – were administered a self-concept questionnaire, the Dutch Personality Questionnaire for Juniors (de Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst). Analyses indicated that both the lower class Turkish and Dutch children described more aspects of their self-concept as problematic than the higher class Dutch children. The results of this pilot study illustrate that in doing cross-cultural comparative studies of self-concept, it is important to take both socio-economic and cultural dominance factors into account.

## Boekbespreking

---

L van den Berg-Eldering, F. J. M. de Rijke, L. V. Zuck (eds.), *Multicultural Education: a challenge for teachers*. Dordrecht, Foris Publications, 1983, XXIX + 241 pag., f34,75, ISBN 90 70176 99 8.

---

Het feit van tweehonderd jaar diplomatieke betrekkingen tussen Nederland en de Verenigde Staten werd o.a. gevierd met een conferentie over 'multiculturele educatie en de opleiding van onderwijsgeevenden' in september 1982. Het doel van deze conferentie was het uitwisselen van informatie en het bediscussieren van de doestellingen en de inhoud van multi- (inter-)cultureel onderwijs en de consequenties daarvan voor de opleiding. Na een inleiding van L. v.d. Berg en F. J. M. de Rijke volgen twintig papers, 11 van Amerikaanse en 9 van Nederlandse auteurs, welke in vijf secties zijn ondergebracht.

In de eerste sectie over een onderwijsminderhedenbeleid geeft minister W. J. Deetman de Nederlandse visie daarop en E. K. Hertzler de Amerikaanse visie.

De multiculturele samenleving staat centraal in de tweede sectie. Vermeldenswaard is de bijdrage van J. E. Ellemers, waarin hij pleit voor het onderkennen van de verschillen tussen etnische groepen, binnen etnische groepen en tussen individuen. Hieraan wordt in een 'minderhedenbeleid' maar al te gemakkelijk voorbijgegaan. Zeer verhelderend door zijn pragmatisme is de bijdrage van J. A. Banks. Zowel de ideologie van het pluralisme als die van de assimilatie zijn te extreem voor onderwijsvormingen. De gulden middenweg is volgens Banks de ideologie van de multi-etniciteit. Multiculturele educatie is het onderwerp van de derde sectie. De zes bijdragen van wat toch het 'pièce de résistance' van deze bundel is, zijn zeker niet de sterksten. Uitgezonderd het artikel van J. M. Anderson over de kontekstuele benadering, welke het mogelijk maakt om de problemen te onderscheiden die zich voor kunnen doen in het onderwijs vanwege culturele verschillen. Lezenswaardig is ook de bijdrage van R. L. Warren over de toepassing van etnografisch onderzoek als onderdeel van de opleiding voor multicultureel onderwijs.

De beste bijdragen van Nederlandse zijde vindt men in sectie vier: Onderwijsgeevenden en de oplei-

ding tot onderwijsgeevenden in het multiculturele onderwijs. W. Koot vraagt of de Surinaamse kinderen in Nederland de nieuwe Pygmalions zijn. F. Teunissen gaat in op de taken, methoden en organisatie van de initiële opleiding en de nascholing van onderwijsgeevenden. Een van de beste bijdragen van de hele bundel is die van A. Boelens, wiens stelling is dat iemand van Molukse afkomst allereerst en bovenal Molukker moet zijn voordat er gedacht kan worden aan 'acculturatie'. Dit geldt natuurlijk evenzeer voor het Turk-, Marokkaan- en Surinaamer-zijn. A. A. Wolfhagen scheidt de problemen van studenten uit minderheidsgroepen in een Pedagogische Academie. Onderwijsgeevenden en toekomstige leerkrachten kunnen met vrucht de bijdrage van R. P. McDermott en S. V. Goldman lezen over onderwijzen in een multiculturele setting.

In de vijfde sectie gaat G. C. Baker in op de implicaties van multicultureel onderwijs voor de vrouwen van minderheidsgroepen in de Verenigde Staten. L. v.d. Berg-Eldering vraagt of het onderwijs in Nederland geïnteresseerd is in Marokkaanse en Turkse vrouwen en meisjes. Door het ontbreken van onderzoeksgegevens staan er in deze laatste bijdrage nogal wat veronderstellingen.

Een reflectie van J. G. Zuck en L. V. Zuck op een aantal onderwerpen die tijdens de conferentie aan de orde kwamen besluit de bundel.

Het gebruik van de Engelse taal bij een Nederlands-Amerikaanse conferentie ligt voor de hand. Of dat ook geldt voor de publikatie van de papers is een tweede. Wie de Amerikaanse literatuur over het multiculturele onderwijs kent, vindt weinig of geen nieuws in de Amerikaanse bijdragen. De bundel is dan ook voornamelijk van belang voor Nederlandse onderwijsgeevenden en hun opleiders. Maar dan is de vreemde taal ongetwijfeld een belemmering. De bundel zal dan misschien wel in de kast staan, maar of hij gelezen wordt?

Een antwoord op deze vraag is niet moeilijk te verkrijgen. De conferentie werd bijgewoond door vele Nederlandse beleidsmakers. Wie de voornaamste beleidsstukken na september 1982 eens rustig doorneemt, zoals de 'Notitie Intercultureel Onderwijs', de 'Notitie Onderwijs Eigen Taal en Cultuur', en het 'Onderwijsvoorrrangsplan 1985-1989', kan niets anders dan concluderen, dat de beleidsmakers, al of niet aanwezig op genoemde conferentie, de bundel niet of wel erg slecht gelezen hebben. Of met andere woorden, voor zover het het Nederlandse beleid betreft met betrekking

tot het onderwijs in een multiculturele samenleving heeft de conferentie én de bundel geen vruchten afgeworpen. Indien de docenten van opleidingsinstituten de bundel niet alleen lezen, maar ook ervan leren, kan de bundel toch nog een uitdaging zijn voor een ieder in het onderwijs. Dan

wordt het toch mogelijk dat de huidige en toekomstige onderwijsgeevenden steeds meer onderwijs gaan geven in interetnisch en intercultureel perspectief.

A. M. J. Kloosterman

## Mededelingen

---

### *Symposium 'Waarderingstheorie en zelfkonfrontatiemethode'*

Op 26 en 27 april 1985 wordt te Nijmegen door de afdeling persoonlijkheidsleer van de Katholieke Universiteit een symposium georganiseerd waarin onderzoekers en praktiserende werkers nieuwe ontwikkelingen zullen presenteren rond de waarderingstheorie en zelfkonfrontatiemethode (ZKM). Inleidende lezingen o.a. door prof. dr. H. J. M. Hermans (persoonlijkheidspsycholoog) over de grondmotieven van het menselijk bestaan en door prof. dr. A. Vergote (godsdienspsycholoog) over organisatie en bewegingen van het persoonlijk waarderingsleven. Verder: lezingen en parallelsessies over de menselijke waardering in relatie tot diverse onderwerpen: onderwijsleerprocessen en de begeleiding van de leerling op school, psychotherapeutische processen bij individuen en bij relatiepartners, de zin van illusies en de ervaring van muziek. Een aparte zitting is gewijd aan demonstraties van computerprogramma's, voor waarderingsonderzoek en informatie over de verkrijgbaarheid ervan. Voor inlichtingen: mevrouw W. Cloosterman, tel. 080-512575 ('s ochtends).

### *Inhoud andere tijdschriften*

#### *Pedagogisch Tijdschrift* 9e jaargang, nr. 10, 1984

Het onderwijsbewustzijn voor onderwijsgeevenden, door C. J. de Brabander  
Etnisch vooroordeel onder middelbare scholieren, door M. J. de Jong en J. H. van der Toorn-den Hertog

Contacten van de leerkracht met goede en zwakke lezers, door C. M. van Rijswijk en P. Ponte

De invloed van tekstkenmerken op de representatie- en oplossingsprocessen van jonge kinderen bij eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes, door E. De Corte, L. Verschaffel en L. De Win

#### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 23e jaargang, nr. 12, 1984

Uithuisgeplaatst: communicatie en besluitvorming (I), door E. J. Knorth, P. M. van den Bergh en J. D. van der Ploeg

Onderzoek naar regelpatronen in gezinnen, door P. M. Schoorl

Het rekenonderwijs op de lom-school in discussie, door M. E. Visser-Meyman

# Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980): de initiatie van een innovatieproces

K. DOORNBOS

Universiteit van Amsterdam

## Samenvatting

*Ter gelegenheid van de inwerkingtreding van de Wet op het basisonderwijs per 1 augustus 1985 is de voorgeschiedenis van het innovatieproces basisonderwijs beschreven en onder voornamelijk twee gezichtspunten geanalyseerd. Eerst is gepoogd het historisch proces te ordenen in fasen aan de hand van de feitelijke ontwikkeling der activiteiten. Vervolgens is nagegaan vanuit welke kringen vooral is bijgedragen tot de onderwijskundige conceptie van de nieuwe basisschool en tot de voortgang van de voorbereidende activiteiten. De voornaamste conclusie is dat het innovatieproces voornamelijk is geïnitieerd en beïnvloed door een betrekkelijk klein aantal vernieuwingsgezinde wetenschapsmensen via maatschappelijke organisaties (o.a. de vakbeweging), overigens tegen de achtergrond van een lange traditie van praktische vernieuwingsarbeid.*

## 1 Inleiding

Medio 1985 treedt de nieuwe *Wet op het basisonderwijs* (WBO) in werking. De Lageronderwijswet 1920 is dan juist 65 jaar oud en – naar het zich reeds enige tijd liet aanzien – echt toe aan een eervol pensioen. De viering van het afscheid is in feite al in 1970 aangekondigd en in 1976 begonnen<sup>1</sup>.

De voorbereiding van de nieuwe wettelijke grondslag voor het primair onderwijs heeft al met al ruim 15 jaar geduurd. Dat is voor dit soort operaties niet opmerkelijk kort of lang. De opstelling en parlementaire behandeling van de veel meer omstreden Mammoetwet (Cals) heeft zich indertijd over een ongeveer even lange periode uitgestrekt (Verlinden, 1968). Wordt het tijdsverloop tussen

aanvaarding en inwerkingtreding van deze wetten meegerekend, dan komt de totale produktietijd in beide gevallen uit op nagenoeg 20 jaar. Reeds deze termijnen duiden erop, dat het hier om een uitermate complexe en met tal van belangen verweven materie gaat.

De totstandkoming van de *Wet op het voortgezet onderwijs* (WVO) in 1963 markeert tevens het begin van een reeks pogingen tot herziening van de wetgeving op het voorafgaande niveau. Tot omstreeks 1967 speelden overwegingen met betrekking tot de vernieuwing van het gewoon lager onderwijs daarbij geen enkele rol. Ook de wetenschap stond nog buitenspel.

Er zijn nog andere verbanden met de Mammoetwet. Zo maakt de WVO voor het eerst officieel gewag van *basisonderwijs*: de betrekkelijk nieuwe doch sindsdien snel ingeburgerde benaming voor wat al meer dan anderhalve eeuw *lager onderwijs* werd genoemd: 'Het voortgezet onderwijs omvat het onderwijs, dat wordt gegeven na het basisonderwijs, met uitzondering van het wetenschappelijk onderwijs' (art. 2). Met de realisering van voortgezet onderwijs voor allen veranderde de functie van het lager onderwijs van eindonderwijs in basisonderwijs, d.w.z. onderwijs dat mede ten doel heeft de leerlingen voor te bereiden op een vorm van aansluitend voortgezet onderwijs. Dat met basisonderwijs werkelijk ander onderwijs wordt bedoeld was reeds eerder duidelijk gemaakt, o.a. door Van Gelder (1958) en Bijl (1960).

De wordingsgeschiedenis van de Mammoetwet is vaardig beschreven door Elias (1963) en in het bijzonder vanuit onderwijspolitiek oogpunt interessant (Leune, 1976). Het ontstaan van de nieuwe basisonderwijswet is daarentegen nog niet *en détail* geboekstaafd, hoewel deze historische onderwijskundig en innovatietheoretisch niet minder belangwekkend en beslist zeer leerzaam is. Hier kan slechts een schuchter begin met enig voorwerk worden gemaakt. Daarbij moet worden bedacht, dat het aandeel van de

op wetgeving gerichte arbeid van ambtenaren, bewindslieden en volkvertegenwoordigers weliswaar essentieel, doch in wezen vrij beperkt en typisch fasegebonden is. Ten departemente is wel eens beweerd, dat een wet kan worden beschouwd als het stoffelijk overschot van een eens levende gedachte. Daar zou aan moeten worden toegevoegd, dat het ware werk van de reanimatie in het volle leven moet worden volbracht.

Bij de invoering van de WBO wordt de verhoudingsgewijs nog zo jeugdige *Kleuteronderwijswet* van 1955 na 30 dienstjaren eveneens buiten werking gesteld. Het kleuteronderwijs gaat samen met het lager onderwijs op in het nieuwe basisonderwijs. Voor de opleidingsscholen en de inspectie van het kleuteronderwijs is de integratie reeds een feit. Nu zullen ook de afzonderlijke kleuterscholen verdwijnen. Deze hier expres tendentius verwoorde implicatie van de operatie (immers, de lagere scholen verdwijnen ook) is niet onomstreden gebleven: er kwam zelfs een petitie aan te pas. Voorlopig kunnen signalen, die duiden op al dan niet terecht zorg omtrent de identiteit van het onderwijs aan de kleuters in de nieuwe basisschool, worden opgevat als vingerwijzingen dat zich bij de concrete vormgeving van het onderwijs aan de jongste kinderen nog gevoelige problemen kunnen voordoen.

Bij dit al moet voor idealisering van het verleden worden gewaakt. De Kleuteronderwijswet vormde met de eigen inspectie en de gespecialiseerde opleidingsscholen voor kleuterleidsters een hechte grondslag (doch uiteraard geen echte waarborg) voor bij uitstek pedagogisch geïnspireerde vormingsactiviteiten: veelzijdig, kindgericht, afgestemd op de bestaansvorm en ontwikkelingsbehoeften van kleuters. Maar de afzonderlijke wetgeving, de zelfstandige scholen, de aparte opleidingen en de bekwame, waakzame, sterk op het eigene van de kleuterwereld gerichte inspectie hebben anderzijds een zeker isolement van dit onderwijsniveau in de hand gewerkt. De aansluitingsproblematiek ko/lo wordt weliswaar in belangrijke mate opgevoerd door de inrichting en functionering van de opnemende lagere scholen, doch het thans-haast-niet-meer-voorstelbare ontbreken van communicatie tussen de personeelsleden van beide schooltypen was evenmin bevorderlijk voor het overbruggen van

de kloof tussen kleuter- en lagere scholen en het bestrijden van de overgangsproblemen der kinderen.

## 2 Vier fasen

Ook al is er thans een nieuwe basisonderwijswet, de nieuwe basisschool voor kinderen van plm. 4 tot 12 à 13 jaar is er nog niet. De WBO legt enige stringente maatstaven aan voor het nieuwe basisonderwijs, waaraan door nog maar weinig scholen in voorlopig toereikende zin kan worden voldaan. Er is nog een lange weg te gaan alvorens in het merendeel der scholen een waarlijk *'ononderbroken ontwikkelingsproces'* voor de leerlingen (alle toegelaten leerlingen) zal zijn weggelegd. Er zal nog heel wat werk verzet moeten worden voordat er een werkelijk bevredigende *'afstemming van het onderwijs op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen'* zal zijn bereikt.

De voorbereidingen zijn echter al geruime tijd in volle gang. Het innovatieproces is aan geen enkele school geheel en al voorbijgegaan. Er zijn evenwel onmiskenbaar grote verschillen in vernieuwingsbetrokkenheid en bijgevolg in vorderingen op het steile pad naar de nieuwe basisschool. Alleen al dit facet rechtvaardigt een aparte analyse van het vernieuwingsgebeuren en de gehanteerde strategieën: zie o.a. ICB (1978) en Arbo (1983).

De voorbereidingen in de jaren '70 zijn op hun beurt voorafgegaan door diverse initiatieven en activiteiten van vernieuwingsgezinde practici, wetenschappers en instellingen als de landelijke pedagogische centra, enkele toen al bestaande lokale begeleidingsdiensten en – invloedrijker – een onderwijsvakorganisatie (NOV), de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) en *last but not least* enkele hoofdinspecteurs van het lager onderwijs. Het proces van de totstandbrenging van het nieuwe basisonderwijs kan dan ook globaal in vier fasen worden ingedeeld:

- de *initiatie* (in de loop van de jaren '60),
- de *preparatie* (gedurende de jaren '70),
- de *transformatie* (tijdens de jaren '80),
- de *realisatie* (geleidelijk vanaf 1985).

In een terugblik op het ontstaan van de grondidee van nieuw basisonderwijs valt het accent als vanzelf op de initiatiefase van de



hervorming en op de doorwerking van de 'aanstootgevende' denkbeelden in de daaropvolgende periode. Deze tweede fase wordt vooral gekenmerkt door voorwaardescheppende activiteiten van de landelijke en plaatselijke overheden en door toenemende participatie van het onderwijs. Gaandeweg wordt men zich in de scholen van steeds meer problemen bewust en ook in objectieve zin wordt de draaglast van veel scholen groter, m.n. in de steden. Het voorspel tot de nieuwe basisschool is het geheel van activiteiten gedurende deze beide fasen.

De overgang van de initiatiefase naar het tijdvak van de actieve preparatie op de nieuwe toekomst wordt gemarkeerd door de principebeslissing van Grosheide het lager onderwijs te voorzien van een geheel nieuwe wettelijke regeling. De wending voltrekt zich ten departemente betrekkelijk kort voor de publikatie van het *Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs* in 1970. Sindsdien is er uitzicht op alom gewenste veranderingen. Dat is een uitermate gunstig perspectief gebleken voor het proces van onderwijsvernieuwing. Het kon hierna gerichter worden voorbereid. Ook het kleuteronderwijs werd in het vernieuwingsproces betrokken nadat in 1971 op politiek niveau tot vervanging van zowel de L.O.-wet 1920 als de Kleuteronderwijswet 1955 door een nieuwe wet op het gehele primair onderwijs was besloten. Na integratie van de wetgeving lag harmonisatie van de salarisregelingen in het verschieft: eerst voor de inspectie, vervolgens voor de opleidingen en daarna, doch niet zonder applicatie, geleidelijk ook voor het onderwijzend personeel, i.c. de kleuterleidsters. Parallel werden maatregelen ter voorbereiding van de samensmelting van het rijksschooltoezicht, de opleidingsscholen en de betrokken schooltypen (ko/lo) getroffen. Al in 1972 werd geïntegreerde scholenbouw verplicht.

De voorbereidingen voor de *nieuwe basisschool*, die veel meer behelst dan het samengaan van het bestaande kleuter- en lager onderwijs, komen echter pas goed op gang na de installatie van de Innovatiecommissie Basisschool (ICB) in 1973, de start van samenwerkingsexperimenten en de brede maatschappelijke discussie over de Contourennota MOW, 1975). De voorbereidingsfase eindigt rond 1980 bij de afronding van de parlementaire behandeling van de nieuwe basison-

derwijswet. De Memorie van Toelichting op dat wetsontwerp, dat slechts enkele uren voor de val van het kabinet-Den Uyl in 1977 door Van Kemenade bij de Tweede Kamer was ingediend, en de Toelichting op het Voorontwerp van Grosheide uit 1970 zijn onmisbaar voor een juist begrip van de intenties en overwegingen van de wetgever.

Na de publikatie van de WBO in het Staatsblad (1981) en de projectie van de invoering van de nieuwe basisschool – uiteindelijk op 1 augustus 1985 (zie Janssen & Van Sloten, 1983) – vangt een nieuwe fase aan: de transformatie van het bestaande onderwijs in het nieuwe basisonderwijs. Overal in het land zijn intussen op veelal informele wijze *scholenkoppels* ontstaan van kleuter- en lagere scholen, die zullen samengaan zodra dat wettelijk mogelijk of geboden is. De omzetting in basisscholen wordt bevorderd door de *Overgangswet* (1983) en enkele circulaire's van het MOW en begeleid door instellingen van de verzorgingsstructuur, in het bijzonder de OBD's, de LPC en de SLO. De transformatie van het bestaande primair onderwijs (ruim 16.000 scholen) in ongeveer 8000 basisscholen is een gigantische operatie (m.n. voor het centralistisch ingestelde departement). Het valt te voorzien, dat allerlei overgangsprikelen op schoolbestuurlijk, onderwijskundig en personeelsgebied ook in de eerste jaren na 1985 nog aandacht zullen opeisen.

Intussen is de pedagogisch-didactische realisatie van het nieuwe basisonderwijs definitief in gang gezet met initiatieven op het gebied van de schoolwerkplanontwikkeling, leerlingenzorg en leerstofvernieuwing. Een nadere fasering van dat stadium valt buiten het bestek van deze bijdrage. Het tijdstip waarop de transformatiefase overgaat in de periode van realisatie (vormgeving in de zin van de WBO) zal in de praktijk van school tot school verschillen en dat geldt eveneens voor het tempo van consolidatie van doorgevoerde vernieuwingen. Voorwaarde voor het bereiken van de vierde fase is het in redelijke mate opgelost zijn van bestuurlijke, personeelstechnische en huisvestingsfacetten van de scholenintegratie. In de realisatiefase staan de pedagogische en onderwijskundige aspecten weer centraal.

De aandacht wordt hier nu verder toegespitst op de periode 1960-1980. Voor een

indruk van het vernieuwingsstreven vóór 1960 wordt verwezen naar Idenburg (1964), Van Hulst, Van der Velde & Verhaak (1970), Aarts, Deen & Giesbers (1983) en Meijssen (1976).

### 3 De situatie rond 1960

De zorgelijke toestand van het gewoon lager onderwijs in de jaren '50 werd destijds in brede kring ervaren *als van voorbijgaande aard*. Ook het onderwijsbeheer ging uit van tamelijk naïeve praktijktheorieën en rooskleurige verwachtingen die geheel pasten in de geest van die tijd.

- a. Aan het euvel van de overvolle klassen zou min of meer vanzelf een einde komen zodra de naoorlogse geboortegolf zou zijn weggeëbd en het voortschrijdend nationaal herstel weer de bouw van extra klaslokalen en nieuwe scholen mogelijk zou maken.
- b. Het tekort aan onderwijzend personeel werd bestreden door uitbreiding van de opleidingen (o.a. spoedcursussen) en door gerichte maatregelen als werving van aktebezitters, verbetering van salarissen en overige arbeidsvoorwaarden.
- c. De aantrekkelijkheid van het onderwijzersambt zou worden vergroot via hervorming van de beroepsopleiding (van kweekschool naar pedagogische academie) en verbetering van beroepsperspectieven.
- d. Het slechte rendement van het lager onderwijs (het niet beklijven van de leerstof, het veelvuldig doubleren, de toeneming van uitstoot van leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs) werd overwegend toegeschreven aan overlading en eenzijdige gerichtheid op intellectuele vorming. Het leerplan werd nog in overwegende mate gekenmerkt door de traditionele functie van het algemeen volksonderwijs: toerusting voor het leven na de school. Van de komst van voortgezet onderwijs voor alle leerlingen werd een zekere verlichting van de leerplandruk op het glo verwacht: spreiding van de algemene vorming over meer schooljaren (a.v.o.-vakken in het lager beroeps-onderwijs).
- e. Veel leermoeilijkheden in het eerste leer-

jaar werden toegeschreven aan 'school-onrijpheid' en aan onvoldoende voorbereid zijn op het schoolse onderwijs in ongunstige omstandigheden. Van het via wetgeving verbeterde kleuteronderwijs (dat zelf ook kampte met grote groepen en personeelstekort) werd gaandeweg een verbetering van de voorbereiding op de overgang naar de lagere school verwacht.

De periode van optimisme duurde maar kort. Tegen het einde van de jaren '50 was er op vrijwel alle punten sprake van verslechtering en tegenvallende effecten: de geboortegolf hield aan, de dekolonisatie leidde tot extra toestroom van leerlingen, moderner opgeleid personeel stroomde door naar het voortgezet onderwijs, de krapte op de arbeidsmarkt remde de toeloop naar de pedagogische academies af, het aantal scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden nam onrustbarend toe, de wachtlijsten voor onderzoek van uitvallende leerlingen werden alsmaar langer, kortom, de situatie escaleerde. Sommigen zagen dat helder in. De hoofdinspecteur van het l.b.o. voorzag de moeilijkheden reeds in 1953: 'Men krijgt de indruk dat er zeer vele kinderen zijn aan wie weinig of niets mankeert, maar die door de een of andere oorzaak niet aarden in het massale eenzijdige systeem van het gewoon lager onderwijs. Het buitengewoon lager onderwijs moet er tegen waken overstromd te worden door deze kinderen, en het zou het gewoon lager onderwijs een slechte dienst bewijzen door alles te accepteren wat daar uit de pas valt' (Vlietstra, 1953, p. 694).

Vlietstra's pleidooi voor *een goed gedifferentieerd gewoon lager onderwijs* geeft blijk van twee belangrijke inzichten die, iets later, ook opduiken in publikaties van Van Gelder (1958, 1964) en Bijl (1960). Verlichting van de problematiek in het lager onderwijs vergt inhoudelijke en structurele vernieuwing van dat onderwijs (differentiatie, lossere klasverband, recht doen aan moderne antropologische en ontwikkelingspsychologische inzichten) met behulp van externe ondersteuning (begeleiding, wetenschap). En: onderwijsvernieuwing vergt een aanpak die ermee rekening houdt dat scholen deel uitmaken van een schoolsysteem; bevordering van vernieuwing is in wezen een maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Vooraf dit tweede punt betekende een belangrijke wijziging van het gangbare vernieuwingsdenken. Onderwijsvernieuwing werd niet langer primair gezien als een zaak van (navolging van) onderwijsvernieuwers en niet langer beperkt tot de eigen school of vernieuwingsbeweging (Montessori, Dalton, Decroly, Jenaplan, Freinet, Steiner, elk met een eigen kring van aanhangers die zich ten opzichte van elkaar profileerden als *voorzitters van...*), doch als een verantwoordelijkheid van de samenleving voor de modernisering van het schoolsysteem als geheel. Maatschappelijke veranderingen vereisen een wetenschappelijke onderbouwing van beleid: 'het totaal aan maatregelen gericht op de voorbereiding, vaststelling en uitvoering van veranderingen in de pedagogische structuur van het onderwijs, zowel binnen de sfeer van de overheid als in de maatschappelijke sfeer' (Van Gelder, 1964, p. 15). Deze wending in het denken was voorbereid door indrukwekkende studies van o.a. Idenburg (1960, 1962) en recente ondervindingen: 'De ervaringen rond de totstandkoming van de wet op het voortgezet onderwijs hebben ons geleerd hoe noodzakelijk het is om politici, departementale deskundigen, onderwijspractici, onderwijstheoretici en geïnteresseerden uit de maatschappij, te betrekken in het doordenken van nieuwe onderwijsvoorzieningen' (a.w., p. 16).

#### 4 Nieuwe onderwijsvormen

Van Gelder wist waarover hij sprak in zijn oratie. Als directeur van een landelijk pedagogisch centrum (APC) en voorzitter van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO) vertrouwd met onderwijsvernieuwingvragen. Als adviseur van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging (NOV) de motor, die deze onderwijsvakbond in beweging wist te krijgen en warm te laten lopen voor een inhoudelijke bezinning op de toekomst van het basisonderwijs. Op talloze bijeenkomsten werd onvermoeibaar gediscussieerd en bemoedigd. Het resultaat was een rapport: *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen*, formeel het werkstuk van een commissie doch in feite in hoofdzaak het werk van Van Gelder en Steenbergen. Dit NOV-rapport (1965) be-

pleitte 'ingrijpende veranderingen, zowel in de structuur als in de pedagogisch-didactische werkwijzen van het lager onderwijs'. Curieus is de passage, die het hoofdbestuur van de NOV op de geciteerde zinsnede laat volgen: 'In haar voorstellen betreft de commissie daarom het *kleuteronderwijs*, het *basisonderwijs* en het *brugonderwijs*. Zij wil een sluitend systeem van onderwijsvoorzieningen opgebouwd zien: van het laatste jaar van de huidige kleuterschool tot en met het eerste (resp. eerste en tweede) leerjaar van het voortgezet onderwijs'. Van integratie van de gehele kleuterschool in één school voor primair onderwijs was nog geen sprake. De zelfstandige middenschool werd nog niet bepleit.

Het NOV-rapport is pas in de loop van 1968 voorwerp van meer serieuze overwegingen departemente geworden. De preoccupatie met de invoering van de Mammoetwet en enige ingehouden onstemdheid over een essentieel onderdeel van het pakket van voorstellen (m.n. de 'aanval' op het juist in de WVO geregelde brugjaar) hadden tot dan een faire overweging van de voorstellen verhinderd. Het getij keerde toen onder politieke druk besloten werd een ambtelijke werkgroep, belast met het aanpassen de L.O.-wet 1920 aan de nieuwe situatie, tijdelijk uit te breiden met externe adviseurs. Namens SVO participeerden Van Gelder, Souren en Doornbos in deze werkgroep en van de overige externe vertegenwoordigers (uit de kring van landelijke pedagogische centra) moet hier zeker de gewaardeerde inbreng van Chr. Jansen van het KPC worden genoemd, die als voorzitter van de Stichting Jenaplan in nauw contact stond met S. Freudenthal-Lutter, secretaresse van de WVO en de drijvende kracht achter de Jenaplanbeweging in Nederland. Twee eminente hoofdinspecteurs, Costers en Sinnema, fungeerden als apaiserende vertalers tussen de externe adviseurs en de juristen van het departement. Naderhand zou staatssecretaris Grosheide minzaam aan deze bijeenkomsten refereren in het *Ten Geleide* van zijn *Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs*: 'Pedagogen en juristen hebben, naar de ervaring leert, vaak moeite elkaars taal te verstaan' (MOW, 1970, p. 3).

## 5 De wording van een wet

De kern van het probleem in de werkgroep, die de L.O.-wet moest aanpassen c.q. transformeren in een concept-basisonderwijswet, was een verschil in visie op de functie van wetgeving in het proces van onderwijsontwikkeling. Dat wordt snel duidelijk uit een overzicht van de stadia, die in het proces van wetsformulering op ambtelijk niveau herkenbaar zijn.

### 5.1 Opschoning

Bij de invoering van de Mammoetwet in 1968 zouden grote delen van de Lageronderwijswet buiten werking moeten worden gesteld: het (m)ulo en vglo zouden immers voortaan als vormen van algemeen voortgezet onderwijs onder de werking van de WVO vallen. Voordien waren reeds de wetsartikelen betreffende de opleiding van onderwijzend personeel ook al aan de L.O.-wet onttrokken. De aldus danig gehavende wetstekst zou in elk geval een grondige juridische restauratie moeten ondergaan en dat is dan ook wat in eerste instantie in het midden van de jaren '60 werd nagestreefd: het geheel opschonen, de artikelen vernummeren en hier en daar de tekst in taalkundige zin wat aanpassen: *lager* onderwijs zou *basis*onderwijs gaan heten.

### 5.2 Actualisering

Een tweede stadium werd bereikt toen door de ambtelijke werkgroep het oor werd geleend aan pleitbezorgers van de gedachte dat – nu zich daartoe toch de gelegenheid voordeed – gestreefd zou kunnen worden naar een omzichtige aanpassing van de tekst aan actuele ontwikkelingen in de schoolpraktijk. Het schijnt dat vooral door het rijksschooltoezicht op wetsaanpassing is aangedrongen. De ambtelijke werkgroep werd in elk geval uitgebreid met enkele hoofdinspecteurs L.O. In de zo versterkte commissie werd na verloop van tijd geconstateerd dat actuele ontwikkelingen zoals losser klasseverband, de speelleerklas, totaliteitsonderwijs e.d. eigenlijk niet op bevredigende wijze via wijziging van de vigerende wet tot hun recht konden komen en men raakte in zekere zin in een impasse. Op de achtergrond speelde mee, dat het doorvoeren van een substantiële actualisering door de ambtenaren wel degelijk reeds

werd ervaren als een waarschijnlijk politiek gevoelige aangelegenheid; dit in tegenstelling tot de aanvankelijke opschoningsoperatie, die feitelijk als een puur technische aangelegenheid werd beoordeeld en benaderd. Al gauw bleek dat de zeer ervaren voorzitter van de werkgroep, mr. J. de Bruijn, plv. directeur-generaal, die tevens het overleg met de onderwijsvakorganisaties over rechtspositionele zaken presideerde, het in dit opzicht bij het rechte eind had. Zodra de strekking van de arbeid van de ambtelijke werkgroep en enkele concrete herzieningen uitlekten, kwam er kritiek los en werd er druk uitgeoefend op de bekende doch onnaspeurlijke wijze van 'het circuit'. Kort daarna werd besloten tot een novum: het tijdelijk betrekken van enige externe adviseurs bij het wetsvoorbereidende werk ten departemente.

### 5.3 Modernisering

Daarmee brak een nieuwe fase aan, met mensen van buiten het departement die zonder last van ruggespraak probeerden bij te dragen tot de vernieuwing van het onderwijs via modernisering van de wetgeving. Het verloop van deze poging tot verregaande bijstelling van de wetstekst – van een werkelijk nieuwe wet was in de aanvang nog geen sprake – is een aparte studie waard. Het betreft immers een essentiële verandering in de geschiedenis van het onderwijsbeheer. Zo werd het ook door de deelnemers beleefd. De onervarenheid met dit type van beraad – in de ogen van de betrokken ambtenaren zeker géén overleg, eerder een raadpleging – speelde beide partijen parten. Het kostte de juristen opvallend veel moeite zich in te leven in de consequenties van wettelijke regelingen en formuleringen voor de onderwijspraktijk. Voorts stonden zij min of meer afwijzend tegenover de idee, dat een onderwijswet ook zou kunnen worden gezien, geconcipieerd en gehanteerd als een vernieuwingsinstrument. Wetten scheppen orde, maken beheer mogelijk, regelen de financiering, de spreiding der voorzieningen en het toezicht op de scholen, specificeren enkele inhoudelijke zaken als bijv. de schoolvakken, en dienen voorts vooral te waarborgen dat misbruik (bijv. ontduiking) wordt voorkomen. 'In zekere zin is ook een onderwijswet een strafwet', aldus commissievoorzitter De Bruijn in 1968. De externe adviseurs met Van Gelder als in-

formele leider probeerden te bereiken wat mogelijk leek, maar leden onder hun geringe bedrevenheid in het coördineren en juridisch bewerkbaar formuleren van hun inbreng. Bovendien was wat zij feitelijk beoogden (grotere vrijheid, meer ruimte voor ontwikkelingen en stimulansen voor vernieuwingen) nu juist in tegenspraak met wat destijds ten departemente de gangbare opvatting inzake wetgeving was. Wetten regelen, binden, grenzen af, stellen paal en perk. Zij onderscheiden wat pedagogisch bijeenhoort (gevoelen en buitengewoon onderwijs), zij fixeren wat versoepeld dient te worden (de overgang naar c.q. toelating tot de basisschool), zij sommen op en plaatsen in een rangorde wat in de schoolwerkelijkheid juist meer als een geheel zou moeten worden behartigd (via belangstellingscentra, totaliteitsonderwijs, projectonderwijs, wereldoriëntatie), etc. Kortom: onbegrip tegenover onmacht, ingebed in welwillendheid. Of, van de andere kant gezien, overmoed tegenover evenwicht, elan tegenover elite. Bovendien werden enkele adviseurs nadrukkelijk niet als onafhankelijke onpartijdige deskundigen gepercipieerd (vgl. Scholten, 1983), doch primair tegemoet getreden als exponenten van een organisatie of beweging. Dat gold met name voor degenen, die zich reeds voordien in woord en geschrift over vernieuwingsvragen hadden uitgelaten, in het bijzonder dus Van Gelder. Diens onverzettelijke mening 'dat het niet aangaat de aandacht te beperken tot de lagere school en daarbij net te doen alsof de aangrenzende schooltypen ongemoeid gelaten zouden kunnen worden' vond niet alleen geen weerklank, doch wekte ook wrevel. Misschien wel omdat die visie niet strookte met het mandaat van de ambtelijke werkgroep. De pas in 1955 tot stand gekomen Kleuteronderwijswet en de zojuist in 1968 ingevoerde Mammoetwet werden 'als heilig' beschouwd, hetgeen Van Gelder bits deed opmerken 'dat de basisschool kennelijk wordt beschouwd als een paria tussen twee ongenaakbaren' en dat die benadering belangrijke vraagstukken<sup>2</sup> als het breukvak ko/lo en de aansluiting op het voortgezet onderwijs onopgelost zou laten voortbestaan. Verlegenheid was ook de reactie op het pleidooi van Doornbos voor een wettelijke regeling, die niet opnieuw de tweedeling van gewoon en buitengewoon onderwijs (en daar-

mee de apartheid van grote groepen benadeelde kinderen) zou bestendigen. Vergeefs, hoewel op andere punten onverwacht wel positief is gereageerd<sup>3</sup>. In de beleving van de externe adviseurs was de uiteindelijk bereikte partiële modernisering van de wetstekst (het derde 'pre-concept') onvoldoende, doch kennelijk ook het in dat stadium maximaal bereikbare. Deze derde fase in de wordingsgeschiedenis van de nieuwe basisonderwijswet eindigde in het vroege voorjaar van 1969. De wetsherziening zou verder op strikt ambtelijk niveau worden afgerond ter voorbereiding van de politieke oordeelsvorming.

#### 5.4 Vernieuwing

Het vierde stadium heeft zich, voorzover valt na te gaan, geheel aan de waarneming van de buitenwacht onttrokken, maar er is wel erg veel in gebeurd. Dat blijkt overduidelijk uit een vergelijking van het laatste (derde) pre-concept van de wetstekst met het in februari 1970 gepubliceerde *Voorontwerp* (Grosheide). Dat werkstuk maakte een veel sterker vernieuwingsgezinde indruk dan door insiders (m.n. de eerder genoemde externe adviseurs) was verwacht. Twee factoren hebben tot deze progressieve wending bijgedragen. Ten eerste heeft kennelijk alsnog een heroerverweging van de inbreng van de externe adviseurs en van enige literatuur zoals het NOV-rapport (1965), Haenen (1967), Van Heek e.a. (1968) plaatsgevonden. Ten tweede bracht SVO medio 1969 een op verzoek van staatssecretaris Grosheide opgesteld rapport uit over twee ook politiek actuele onderwerpen: het zittenblijven en de klassegrootte. De weerklank op *Opstaan tegen het zittenblijven* (Doornbos, 1969) in de pers, het parlement en de schoolwereld was onverwacht groot en kwam op een beslissend moment.

Het Voorontwerp (1970) maakt van de doorwerking van dit SVO-advies nadrukkelijk gewag. Wonderlijk genoeg, doch uit politiek oogpunt wel verklaarbaar, was dit niet het geval met het NOV-rapport, dat feitelijk op veel meer punten de tekst van Grosheide en van de latere *Wet op het basisonderwijs* (1977, 1981) heeft beïnvloed. De onevenwichtigheid is naderhand gecorrigeerd in de *Kroniek* van de WBO (1981, p. 8). De rapporteur van de NOV-nota en latere voorzitter van de ABOP, E. Steenberg, was in de periode van de parlementaire behandeling van

de WBO directeur-generaal van het basisonderwijs.

### 5.5 Integratie

Met de publikatie van het Voorontwerp eindigt de initiatiefase. De nieuwe basisschool komt in zicht. De openbare meningsvorming over Grosheides werkstuk leverde 'Uitgebreide en gedegen commentaren (-) van de kant van de wetenschap, van de besturen- en onderwijzersorganisaties en van ouderverenigingen' met pleidooien 'voor één wettelijke regeling van het onderwijs aan kinderen van ongeveer vier tot twaalf jaar, om een ononderbroken ontwikkelingsproces voor deze kinderen mogelijk te maken' (MOW, 1976, p. 28). Opvallend is de eerste plaats van de wetenschap in dit citaat uit de Memorie van Toelichting van het concept-wetsontwerp. Daaruit mag overigens niet worden afgeleid, dat in voldoende mate aan wetenschap (in wetenschap gefundeerde adviezen, resp. resultaten van wetenschappelijk onderzoek) is recht gedaan.

### 5.6 De nieuwe basisschool

Tussen de verwerking van de commentaren en de publikatie van het concept-wetsontwerp (1976) is met grote voortvarendheid begonnen aan tal van direct voorbereidende activiteiten:

- a. de instelling van een innovatiecommissie (ICB), die vanuit een onafhankelijke positie adviezen uitbracht over het innovatieproces basisschool;
- b. uitbreiding en coördinatie van scholenexperimenten, aanvankelijk toegespitst op de integratieproblematiek, geleidelijk meer gericht op ook andere facetten van de nieuwe basisschool;
- c. de opstelling van het eerder genoemde concept-wetsontwerp, dat zowel inhoudelijk als qua juridische vormgeving aanzienlijk verschilt van het oorspronkelijke Voorontwerp;
- d. voorbereiding en doorvoering van flankerende maatregelen zoals de samenvoeging van de inspecties, de reorganisatie van de beroepsopleiding (PABO), de stimulering van de lokale en regionale onderwijsbegeleiding en nascholing, de harmonisatie van arbeidsvoorwaarden, enz.

Ook na nieuwe kabinetwisselingen is het voorbereidende werk, soms met accentver-

leggingen, voortgezet. Het concrete beleid is aan het verloop van het innovatieproces aangepast (ontwikkelingsprojecten, activeeringsplan). De voltooiing van het door Grosheide en Van Kemenade aangevangen werk was onder de gewijzigde politieke verhoudingen voorbehouden aan de bewindslieden Pais en Hermes.

Uit dit summier overzicht van de totstandkoming van de WBO kunnen enkele belangwekkende conclusies worden afgeleid aangaande de rol van de wetenschap in dit proces en aangaande de mentaliteitswijziging ten departemente in de periode direct voorafgaande aan het moment waarop de gewijzigde opstelling zich openbaarde in een politieke daad: 1970. Dat vooral vanuit wetenschappelijke kring tot het vernieuwingsproces en de houdingsverandering is bijgedragen, staat intussen wel vast. De geaardheid en de concrete determinanten van die mentaliteitsverandering op het beleidsniveau verdienen eerst afzonderlijk te worden besproken.

### 6 Innovatieve onderwijspolitiek

In een vermaard artikel *Naar een constructieve onderwijspolitiek* bepleitte Idenburg in 1970 een wijziging in het onderwijsbeleid, die zich in feite reeds ten aanzien van het primair onderwijs had voltrokken zonder dat dit bekend kon zijn bij degenen, die zich buiten het departement met de studie van onderwijsbeleid bezig hielden. In het vierde stadium van de wordingsgeschiedenis van de WBO (de concipiëring van het Voorontwerp) heeft zich in enkele maanden tijd ten principale de overgang van een distributieve onderwijspolitiek naar een innovatieve onderwijspolitiek voltrokken, overigens meer als gevolg van een samenloop van omstandigheden dan als consequentie van een welbewuste beleidsvisie op onderwijspolitiek gebied. In de tweede helft van 1969 heeft het departement onder tamelijk zware druk van buitenaf op bewondering afdwingende wijze gebruik gemaakt van een veelheid van impulsen en ontwikkelingen, waarvan er hier enige worden genoemd zonder volledigheid te pretenderen.

- a. De inzet van de vakbeweging, mikkend op structurele en substantiële vernieuwing van de algemene basisvorming

- (NOV, 1965; FNV-middenschoolinitiatief, 1969).
- b. De activiteiten van onderwijsvernieuingsbewegingen, in het bijzonder de opkomst van Jenaplanscholen na 1963.
  - c. De inspanningen op het gebied van de onderwijsbegeleiding: naast de landelijke pedagogische centra kwamen geleidelijk meer plaatselijke onderwijsadviesdiensten; van de vele initiatieven en van de oprichting van het WPRO in 1969 ging een signaalwerking uit.
  - d. De betrokkenheid van de universitaire wereld, m.n. de na 1965 tot ontwikkeling gekomen onderwijswetenschappen, bij de verbetering van het onderwijs via onderzoek, opleiding, begeleiding en ontwikkelingswerk.
  - e. De opkomst van de onderwijsjournalistiek en de ruime aandacht voor onderwijszaken in de media.
  - f. De belangstelling van internationale organisaties voor de ontwikkeling van het onderwijs, mede in verband met de economische betekenis van scholing (Unesco, Raad van Europa, OECD/CERI).
  - g. De verspreiding van denkbeelden over planning en sturing van onderwijsvernieuingsprocessen (CERI, 1969).
  - h. De weerklank op uitkomsten van adviesaanvragen van de zijde van het ministerie van O. en W. zelf inzake netelige onderwijsvraagstukken, o.a. het zittenblijven, de klasgrootte, de coördinatie van de leerplanontwikkeling, onder gebruikmaking van in onderzoek gefundeerde kennis (SVO).
  - i. Het algemeen cultureel-maatschappelijke klimaat (de jaren '60) met belangstelling voor democratisering, emancipatie en structurele vernieuwing.
- De op het ministerie afkomende informatiestroom legitimeerde een wijziging in de opstelling tegenover beleidsvraagstukken, waarbij uiteraard ook de gunstige economische omstandigheden en de tijdgeest – de zo verbeeldrijke jaren '60 – in algemene zin meewerkten. De overstap naar een vernieuwingsgericht onderwijsbeleid met een initiërende en coördinerende rol voor het MOW kon worden gedaan in de zekerheid van een ruime parlementaire instemming met de voornemens inzake het primair onderwijs; dat was reeds gebleken bij de algemene be-

schouwingen en bij de begrotingsbehandeling in 1968 en 1969.

Kenmerkend voor een *innovatieve* onderwijspolitiek is, dat enerzijds wordt gemikt op het tot stand brengen van iets nieuws of op wezenlijke vernieuwing van iets bestaands (*het constructief aspect*), terwijl anderzijds wordt gestreefd naar een zo gunstig mogelijke verstandhouding met de initiatiefnemers, uitvoerders en overige betrokkenen. Dat betekent in de praktijk, dat gestreefd wordt naar raadpleging, samspraak, inspraak, overleg, kortom: naar betrokkenheid (*het participatief aspect*).

In het geval van de wetsherziening betreffende het primair onderwijs heeft het besluit, dat leidde tot de participatie van externe deskundigen, uiteindelijk tot gevolg gehad dat een geheel nieuwe onderwijswet is geconstrueerd met het oogmerk deze wet mede te doen functioneren als een *initiërend en legitimerend instrument* in een feitelijk nog te starten innovatieproces. De invitatie tot 'openbare oordeelsvorming' over het *Voorontwerp* van 1970 – een novum op het terrein van de onderwijswetgeving – luidde de tweede fase van participatie in. Daarna is het accent weer op het constructief aspect gelegd: de opstelling van een meer definitief concept-wetsontwerp, dat naderhand is omgewerkt tot de WBO. In deze context valt het ontbreken van een bijdrage uit Nederland in de bundel *Participatory planning in education* (OECD, 1974) op.

## 7 De rol van de wetenschap

Het is ongetwijfeld eenvoudiger vooraf te speculeren over de mogelijke betekenis van wetenschap in een of ander (onderwijs)hervormingsproces dan achteraf met enige zekerheid aan te geven hoe en in welke mate in een concreet geval wetenschap van invloed is geweest. In het geval van het innovatieproces basisonderwijs, dat nog in volle gang is, kan hoogstens sprake zijn van opstelling van een tussenbalans (vgl. Deen, 1970). Daarbij moet omzichtig te werk worden gegaan ten einde een scheve voorstelling van zaken te voorkomen. Bij concentratie op een complexe factor (wetenschap) dreigt het gevaar van ongewilde overbelichting van die factor in het totale krachtenveld van het innovatiegebeuren.

De rol van de wetenschap dient voortdurend te worden gezien en begrepen – en dus ook gerelativeerd – in relatie tot de bredere maatschappelijke context. Met name moet worden vermeden, dat de indruk ontstaat dat het in het innovatieproces basisonderwijs zou gaan om min of meer rechtstreekse toepassing van wetenschappelijke kennis.

De nieuwe basisschool is veel meer een maatschappelijk produkt: resultante van een cultuur-historisch proces dat doorgaat en ook wetenschap verdisconteert. De rol van de wetenschap blijft beperkt tot een moeilijk traceerbare bijdrage in een maatschappelijk gebeuren, dat zich in hoge mate onvoorspelbaar voltrekt in onafzienbare reeksen van ontelbare interacties van mensen en organisaties (vgl. Havelock & Benne, 1976, p. 159). Tegen dit decor is het verantwoord ter verheldering van de rol van de wetenschap in de initiatie van het innovatieproces basisonderwijs te starten met het stellen van enkele eenvoudige vragen. Ten eerste, in hoeverre is de gedachtenvorming over het nieuwe basisonderwijs beïnvloed door wetenschap? Ten tweede, wat is in dit verband 'wetenschap'? En ten derde, hoe heeft die beïnvloeding feitelijk plaatsgevonden?

### 7.1 Kennis en actie

De tweede vraag is het eenvoudigst te beantwoorden omdat voor ons doel kan worden volstaan met een tamelijk naïeve stipulatieve definitie. Wetenschap behelst hier het geheel van de op zeker moment beschikbare functionele wetenschappelijke kennis (rationeel verantwoorde inzichten, theorieën, onderzoeksresultaten, gefundeerde visies, enz.) en de professionele activiteiten van met name de meest direct betrokken wetenschappers (studie, onderzoek, advisering, voorlichting, enz.). Wetenschap staat hier dus voor méér dan kennis in de zin van methodisch gefundeerd weten. Het gaat om een eenheid van weten en terzakekundig handelen, om kennis en actie in het besef van veelvoudige samenhangen met de bredere context van wetenschapsbeoefening, i.c. de actuele cultureel-maatschappelijke situatie waarin zich talrijke ontwikkelingen voordien als resultante van een grote verscheidenheid van maatschappelijke krachten en persoonlijke initiatieven.

Vooral uit hun publikaties rond 1960 blijkt

dat voortrekkers als Idenburg en Van Gelder zich van deze verwevenheid van wetenschap en maatschappelijk betrokkenheid zeer scherp bewust waren. Zij combineerden in die tijd, elk op een eigen wijze, studieuze activiteiten met gevarieerde maatschappelijke actie in de sfeer van de politiek, de vakbeweging, de besturenkoepels, de persmedia, enz. Voor een juist beeld van hun niet geringe machtspositie in het raakvlak van wetenschap en beleidsvorming moet met nadruk worden gewezen op het persoonsgebonden karakter van de verbinding van enerzijds brede wetenschappelijke kennis in combinatie met gevarieerde praktijkervaring en anderzijds het maatschappelijk geëngageerd handelen op basis van een in mensbeschuwing gefundeerde politieke overtuiging onder gebruikmaking van wetenschappelijke kennis en relaties.

Soortgelijke verbindingen waren niet uniek (vgl. bijv. de centrale positie van Ph. A. Kohnstamm in een eerdere periode) en hebben zich in het laatste stadium van de initiatiefase ook bij andere sleutelfiguren gemanifesteerd. Het persoonlijkheidsaspect bleef toen echter al wat meer op de achtergrond, terwijl de betekenis van de institutionele inbedding van de betrokkenen steeds groter werd. Zie hierover o.a. de bijdrage van Sourin in Van Eynhoven & Deen (1972).

Overigens mag niet te snel worden geconcludeerd dat de hier geaccentueerde verbinding van weten en handelen wel zal samenhangen met een bepaalde wetenschapstheoretische stellingname. Ook bij opmerkelijke verschillen in wetenschapsopvatting is een zekere gelijkgerichtheid in *the utilization of knowledge* te constateren. Het uiteenlopend effect van ideeën, initiatieven en activiteiten van wetenschappers hangt wellicht minder samen met de aard en kwaliteit van de desbetreffende voorstellen en de onderliggende argumentaties dan met de wisselende geneigdheid van de betrokken wetenschappers de eigen overtuigingen door te zetten via contaminatie met machts-elementen als de politiek, de vakbeweging, de economie, bestuurlijke dan wel ambtelijke connecties, informele contacten e.d.

### 7.2 Invloedslijnen

Op de beantwoording van de derde vraag – hoe heeft de wetenschap invloed uitgeoefend



- is in de vorige paragraaf al enigermate vooruitgelopen. De maatschappelijke effectiviteit van gefundeerde kennis, waardevolle ideeën en gedegen voorstellen wordt in hoge mate bevorderd door aansluiting bij of mobilisatie van maatschappelijke machten wier belangen stroken met inzichten uit de hoek van de wetenschap(pers). Het winnen van medestanders (onder onderwijsgeevenden, inspecteurs, opleiders, wethouders, ambtenaren, enz.) bij voorkeur in georganiseerd verband, gaat gepaard met processen van ideeenuitwisseling en -weging waarbij confrontaties kunnen uitmonden in compromissen, in profilering of nuancering van standpunten, in impasses, enz. De wetenschap heeft het dan lang niet altijd gemakkelijk en zeker niet voor het zeggen, al verschilt het gezag van uitspraken van wetenschapszijde naar tijd en persoon resp. instantie. De totstandkoming van het NOV-rapport is in dit opzicht een goed, maar zeker niet het enige voorbeeld. Tijdens de raadpleging van externe deskundigen in het derde stadium van de initiatiefase vond ten departemente iets dergelijks plaats: in feite een onderhandelingsproces op afstand. Beide partijen zijn in staat in een later stadium politieke macht te mobiliseren teneinde hun standpunten steun te geven.

De derde vraag is hiermee echter nog niet afdoende beantwoord. Totnogtoe is het accent terechtgekomen op wat de wetenschap van zich uit heeft gedaan. Andere belanghebbenden zoals het beleidsniveau, de onderwijspraktijk, de politiek, zijn in een ietwat passieve rol geplaatst. Stemt dat wel overeen met de werkelijkheid (van de jaren '60)? Er is aanleiding om het proces van beïnvloeding door wetenschap nog eens wat nauwkeuriger te bezien en wel tevens onder het gezichtspunt van de mogelijkheid van beïnvloeding van de wetenschappelijke inbreng door bijv. de onderwijspraktijk (specifieke vernieuwingsbewegingen, vakorganisaties), het beleidsniveau (bewindslieden en topambtenaren, via adviesaanvragen, subsidieverstreking), de politiek (parlement, via kamervragen en moties; wetenschappelijke bureaus van politieke partijen, via commissie-arbeid en publikaties), enz.

Deze constatering roept uiteraard allereerst een totnogtoe opgeschorte methodologische kwestie op. Langs welke weg(en) zal worden nagegaan of en zo ja hoe van beïn-

vloeding van wetenschap sprake is geweest? Met andere woorden: is dat wat van wetenschapszijde is ingebracht bij de initiatie van het nieuwe basisonderwijs wel geheel en al van wetenschappelijke origine in de zin van oorspronkelijke theorievorming, onafhankelijk fundamenteel onderzoek e.d.? Een retorische vraag, zullen insiders zeggen, doch hun antwoord zal verschillen naar gelang van hun zicht op en inzicht in de wetenschapsbeoefening in de jaren '50 en '60. Er kan in dit verband niet verder op worden ingegaan. Een nadere analyse zou met vraagg gesprekken (bijv. met Bijl, Idenburg, Steenberg, De Groot, Van Hulst, Deen, Bevelander, Diepenhorst e.a.) kunnen worden voorbereid en voorts nauwkeurige bronnenstudie vergen.

Hier is in overeenstemming met het oriënterende karakter van deze bijdrage voor een ander weggetje gekozen. Er zijn drie groepen gemakkelijk toegankelijke schriftelijke bronnen: openbare rapporten, overheidsstukken en getuigenissen van geïnteresseerde doch verder tamelijk onpartijdige buitenstaanders. Van de officiële publikaties zijn in het voorafgaande reeds vele genoemd en benut; ze blijven hier op de achtergrond. Van de derde categorie volgt hier slechts een voorbeeld: het beeld van het initiatieproces in de ogen van de nester van de Nederlandse onderwijsjournalistiek, T. Elias. Een globale analyse van een bloemlezing uit zijn werk (Elias, 1982) leverde met betrekking tot de vraag naar de beïnvloeding door resp. van de wetenschap echter weinig nieuwe gezichtspunten op. Het volgende citaat is karakteristiek: het leidt wederom meer tot identificatie van de meest betrokken wetenschappers (het handelingsaspect) dan tot inzicht in de oorsprong van hun denkbeelden. Het dateert van eind 1975 en refereert aan het eerste voorontwerp van Van Kemenade: 'Onderwijskundig gezien is het voorontwerp een uitvloeisel van een gedachtenvorming die al vóór de oorlog begon en in 1946 opnieuw werd ingezet, o.m. met kritiek van prof. dr. Ph. Kohnstamm, die de structuur van de lager-onderwijswet een hinderpaal noemde voor een school die rekening zou willen houden met groepen en individuen. Onder de stimulerende invloed van prof. dr. L. van Gelder kwam de Nederlandse Onderwijzers Vereniging in 1965 met een baanbrekend rapport dat 'Nieuwe Onderwijsvormen' bepleitte; in

de jaren '67 en '68 bleek echter dat het ministerie van O. en W. zich wilde beperken tot technische wetsherzieningen. Het was met name de nota 'Opstaan tegen het zittenblijven' van drs. K. Doornbos, destijds verbonden aan SVO, die bij de overheid andere gedachten deed rijpen. Zo kwam er in 1970 toch een voorontwerp met vrij veel vernieuwingen: groepsvorming, afschaffing van het zittenblijven, etc. Maar uit de vele adviezen over dit stuk bleek dat men verdergaande veranderingen wilde, vooral: integratie van kleuter- en basisonderwijs. Kort voor zijn aftreden in 1971 sprak staatssecretaris Grosheide zich uit voor regeling van kleuter- en basisonderwijs in één wet.' (p. 161). Verderop wijst Elias op de betekenis van de ICB (m.n. commissievoorzitter Baaijens) en uiteraard ook op de inbreng van de goed op zijn taak voorbereide Van Kemenade (vgl. WBS, 1973). De kijk van Elias bevestigt onze indruk, dat de voornaamste initiatieven tot vernieuwing van het algemeen volksonderwijs hun oorsprong vinden in de door wetenschapsbeoefening gestimuleerde denkwerelden van Kohnstamm, Idenburg, Van Gelder en, meer op de achtergrond, Langeveld en Bijl.

De vraag naar de wijze van beïnvloeding door de wetenschap kan nu samenvattend als volgt worden beantwoord. De wetenschap heeft in samenwerking met vernieuwingsgezinde praktici voornamelijk door *de inzet van wetenschappers op sleutelposities* beslissende invloed uitgeoefend. Die invloed ging voornamelijk van een beperkt aantal instellingen uit, via van daaruit werkzame personen. In een niet geheel willekeurige volgorde:

- het Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam (Kohnstamm, Brouwer, Post e.a.) met Idenburg als hoogleraar-directeur in de jaren '60 (vgl. Deen, 1969);
- het Algemeen Pedagogisch Centrum (thans APS) met Idenburg als voorzitter, Van Gelder als directeur en o.a. Evers (1946) als pedagogisch-didactisch medewerker;
- de NOV-studiecommissie achter het rapport van 1965, bestaande uit de hoogleraren Van Gelder, De Block, Nieuwenhuis en Vliegthart, de vakbondsbestuurders Redemeijer, Boswinkel, Steenberg en mw. Weijer, de (ook mijn) leraar opvoed-

kunde Bevelander, de inspecteur l.o. Sinema en de al genoemde Evers;

- de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs met o.a. de Werkgroep Programma-research Basisonderwijs, bestaande uit de professoren Idenburg, De Klerk, Langeveld, Van Gelder, Vliegthart en Wielenga, de hoofdinspecteurs Costers (l.o.) en mw. Spits (k.o.), en voorts Janssen (KPC), Deen, Stellinga, Souren en Doornbos (SVO, 1968);
- en verder het KPC met de Commissie Basisonderwijs, de Stichting Jenaplan, het Haags Pedagogisch Centrum (Haenen, 1967), het Pedagogisch Centrum te Enschede (Van Calcar & Soutendijk, 1968), het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam (Wilmink & Van Houte, 1958), enkele universitaire centra en meer gespecialiseerde instellingen als het IOWO, het RITP en de NSKV.

Het hiermee globaal aangegeven beeld zou incompleet zijn indien niet gewezen zou worden op de bemiddelende functie van het rijksschooltoezicht: de hoofdinspecteurs waren destijds de voornaamste inhoudelijke beleidsadviseurs van het departement en sommigen waren ook publicistisch actief, o.a. Van der Velde (1947) en Vlietstra (1961).

Anders dan in omliggende landen is te ontziet bij de modernisering van het primair onderwijs niet te werk gegaan op basis van adviezen van door de regering ingestelde commissies (type: Plowden-report, 1967) en ook niet op grond van rechtstreeks door onderwijsresearch gevoed beleid, zoals in Zweden. Min of meer toevallige factoren als het tijdstip van publikatie van adviezen, belangencongruentie, en - niet het minst - het op het juiste moment aantreden van een deskundige, wilskrachtige en zeer energieke minister (Van Kemenade) hebben het langgerekte besluitvormings- en vernieuwingsproces gunstig beïnvloed. Ten slotte nog de wijdere context: de overwegend gunstige financiële situatie tussen 1965 en 1975, de culturele en demografische ontwikkelingen en de forse uitbouw van de onderwijsverzorgingsstructuur (Doornbos, 1983).

### 7.3 Tot slot

Resteert nog de beantwoording van de eerste vraag: waaruit blijkt de invloed van wetenschap op de gedachtenvorming omtrent het

nieuwe basisonderwijs in inhoudelijk en innovatorisch opzicht? Al het voorafgaande is in zekere zin slechts een inventariserende voorbereiding op de beantwoording van die vraag. Toch moet het eigenlijke werk daarvoor nog beginnen. Een stelselmatige *content analysis* van de belangrijkste documenten gaat het bestek van deze bijdrage echter te buiten. Voor een goed begrip van bedoelingen en verantwoordelijkheden met betrekking tot het nieuwe basisonderwijs is een op de inhoudelijke facetten toegespitste analyse echter van wezenlijk belang. Wie neemt de handschoen op?

### Noten

1. Zie het voorwoord van Van Kemenade in de voortreffelijke documentaire van Meijssen (1976), verschenen ter gelegenheid van de plechtige herdenking in de Ridderzaal van 175 jaar nationale wetgeving op het lager onderwijs: alsmede de feestrede van Schelfhout (1977).
2. Zie het verslag van een schriftelijke enquête van SVO (Doornbos, 1967) en de Nota Onderzoeksprogramma Basisonderwijs (SVO, 1968).
3. Hier moet worden onderscheiden tussen een positieve reactie van leden van de ambtelijke werkgroep, het positieve oordeel van de politieke verantwoordelijke bewindsman en, weer later, het oordeel van de samenleving in de reacties. Zo vond ik het indertijd een 'hele prestatie' dat het me gelukt was de idee, verwoord in art. 12 van het Voorontwerp, tegen nogal wat scepsis en weerstand van departementale zijde aanvaard te krijgen, terwijl in 1970/71 bij de publieke oordeelsvorming al spoedig bleek dat het *op de hoogte stellen van de ouders* als volstrekt ontoereikend werd beoordeeld. Men wenste voor ouders inspraak en medezeggenschap in belangrijke schoolzaken. Het zou overigens interessant zijn te weten in hoeverre thans in de praktijk wordt voldaan aan de strekking van het destijds te licht bevonden artikel 12: 'Het bevoegd gezag draagt zorg, dat de ouders, voogden of verzorgers van de op de school ingeschreven leerlingen op de hoogte worden gesteld van het geldende leerplan'.

### Literatuur

- Aarts, J. F. M. C., N. Deen & J. H. G. I. Giesbers, *Onderwijs in Nederland*. Groningen: 1983.
- Arbo, *Van tekentafel tot levend geheel*. Zeist: 1983.

- Bijl, J., *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*. Groningen: 1960.
- Calcar, C. van, S. Soutendijk & B. Tellegen, School, milieu en prestatie. In: F. van Heek e.a., *Het verborgen talent*. Meppel: 1968.
- CERI/OECD, *The management of innovation in education*. Paris: 1969.
- Deen, N., *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*. Groningen: 1969.
- Deen, N., Het wetsontwerp van Heer Halewijn. *Pedagogische Studiën*, 1970, 47, 331-40.
- Doornbos, K., *Het onderwijs over het onderwijs*. SVO, 's-Gravenhage: 1967.
- Doornbos, K., Onderwijsorganisatie en leermoeilijkheden. *Pedagogische Studiën*, 1969, 46, 12-21.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: 1969.
- Doornbos, K. (red.), *Noar rechtvaardig onderwijs*. Baarn: 1982<sup>a</sup>.
- Doornbos, K., De actualiteit van funderend onderwijs. *Onderwijs en opvoeding*, 1982<sup>b</sup>, 33, 284-89.
- Doornbos, K., Onderwijsbegeleiding tussen wal en schip. *Onderwijs en opvoeding*, 1983, 34, 244-51.
- Elias, T., *Van mammoet tot wet*. 's-Gravenhage: 1963.
- Elias, T., *Dertig jaar onderwijs - zwart op wit*. Groningen: 1982.
- Evers, F., *Een nieuwe school*. Groningen: 1946.
- Freudenthal-Lutter, S. J. C., *Algehele doorlichting. Anderhalve eeuw kritisch denken over de klassikale school*. Purmerend: 1964.
- Freudenthal-Lutter, S. J. C., *Naar de school van morgen*. Alphen a/d Rijn: 1968.
- Gelder, L. van, *Vernieuwing van het basisonderwijs*. Groningen: 1958.
- Gelder, L. van, *Deelname en distantie*. Groningen: 1964.
- Groot, A. D. de, *Vijven en zessen*. Groningen: 1966.
- Haenen, A. W., *Van kleuter tot schoolkind*. Groningen: 1967.
- Havelock, R. G. & K. D. Benne, An exploratory study of knowledge utilization. In: W. G. Bennis, et al., *The planning of change*. New York 1976, 151-64.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent*. Meppel 1968.
- Hulst, J. W. van, I. van der Velde & G. Th. M. Verhaak, *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: 1970.
- Innovatie Commissie Basisonderwijs, *Innovatieplan basisonderwijs*. 's-Gravenhage: 1978.
- Idenburg, Ph. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: 1960, 1964<sup>2</sup>.
- Idenburg, Ph. J., Het ideaal van de optimale ont-

- wikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. *Pedagogische Studiën*, 1962, 39, 434-53.
- Idenburg, Ph. J., Onderwijsresearchbeleid in Nederland. In: SVO, *Onderzoek en onderwijsbeleid*. Groningen: 1970: 31-49.
- Idenburg, Ph. J., Naar een constructieve onderwijspolitiek. *Pedagogische Studiën*, 1970, 47, 1-18.
- Janssen, B. & G. A. van Sloten, Het meerjarige beleidsplan van het basis- en speciaal onderwijs. In: *Onderwijsbeleid tussen pressiegroep en politiek*. Purmerend: 1983, 118-32.
- Kemenade, J. A. van, *Als de smalle weegbree bloeit*. Amsterdam: 1979.
- Langeveld, M. J., *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig: 1960. Ned. vert.: *Scholen maken mensen*. Purmerend: 1967.
- Leune, J. M. G., *Onderwijsbeleid onder druk*. Groningen: 1976.
- Meijssen, H. H., *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis*. 's-Gravenhage: 1976.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. 's-Gravenhage: 1975. Vervolgnota, 1977.
- NOV, *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen*. Amsterdam, z.j. (1965).
- OECD, *Participatory planning in education*. Paris: 1974.
- Plowden report, *Children and their primary schools*. London: 1967.
- Schelfhout, C. E., 175 Jaar nationale wetgeving op het lager onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 297-309.
- Scholten, G. H., Bureaucratisering van advies en overleg. In: *Onderwijsbeleid tussen pressie-groep en politiek*. Purmerend: 1983, 79-91.
- Souren, C. J. M. H., Idenburg en het onderwijsbeleid. In: S. J. C. Eyndhoven & N. Deen, *Vormgeving van beleid in onderwijs en cultuur*. Groningen: 1972.
- SVO, *Nota onderzoeksprogramma basisonderwijs*. 's-Gravenhage: 1968.
- Velde, I. van der, *Onderwijsvernieuwing op de lagere school*. Groningen: 1947.
- Verlinden, J. A. A., *De mammoetwet*. Deventer: 1968.
- Vlietstra, N. Y., Problemen bij het g.l.o. In: *Het onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage: 1953.
- Vlietstra, N. Y., De toekomst van het b.l.o. *Pedagogische Studiën*, 1961, 38, 515-24.
- WBS, *Uitgangspunten voor onderwijsbeleid*. Deventer: 1973.

### Curriculum vitae

K. Doornbos was enige jaren in het lager onderwijs werkzaam, studeerde orthopedagogiek en onderwijskunde aan de RU Utrecht (1966). Promoveerde in 1971 op 'Geboortemaand en schoolsucces' bij prof. dr. W. E. Vliegthart. Van 1970-1984 directeur van de Onderwijsbegeleidingsdienst in het gewest Arnhem. Thans hoogleraar in de Orthopedagogiek, in het bijzonder de school- en leer-moeilijkheden, aan de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Orthopedagogisch Instituut UvA, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam

Manuscript aanvaard 4-9-'84

### Summary

Doornbos, K. 'Towards renewal of primary education in the Netherlands: an analysis of the initial stages (1960-1980)'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 71-84.

In August 1985 a new Primary Education Act will become operative. For many decades infant schools and elementary schools have been autonomous institutions with own roots, legislation and atmosphere. In future 4 to 12 year olds are educated in 8000 newly established basic schools with legally embedded principles as continuous progress and personal care. Local accountability is challenged by the prescript of a school-based curriculum and an overall innovative climate.

The initial periode of the innovation process and the preparation of the new law are set out emphasizing contributions of educationalists, a teachers' union, support agencies and the initially reluctant position of the Ministry of Education. The impact of educational theory and research has been mainly indirect. Advisory work of key persons in university departments and support centres reflecting experience, expertise, cogency and status (semi-political power) has shown to be most efficacious, in both the innovation and the legislation process.

# Leraarverwachtingen en het beeld van eigen bekwaamheid en de prestatie-oriëntatie van leerlingen\*

B. W. G. M. SMITS

Instituut voor Onderwijskunde Katholieke  
Universiteit Nijmegen

## Samenvatting

*De attributionele analyse van prestatiegeoriënteerd gedrag heeft verduidelijkt dat het beeld van de eigen bekwaamheid een belangrijke invloed heeft op het handelen en de belevingen in prestatiesituaties. Tot het beeld dat we van onze bekwaamheid vormen, draagt bij de informatie die we uit het gedrag van anderen ontvangen.*

*In deze bijdrage worden in relatie tot het functioneren van leerlingen op school beknopt enkele effecten van het beeld van eigen bekwaamheid beschreven. In aansluiting op de studies naar het 'pygmalion'-effect wordt nagegaan of er verband bestaat tussen verwachtingen van leraren enerzijds en het beeld van bekwaamheid, causale toeschrijvingen en prestatie-oriëntatie van leerlingen anderzijds. Gesuggereerd wordt dat verwachtingen van leraren onbedoeld en vaak zonder dat men zich dat realiseert, kunnen uitmonden in gedrag dat een stabiliserende werking heeft op het toch al geringe concept van eigen bekwaamheid van sommige leerlingen.*

## 1 Inleiding

### 1.1 Prestatie-oriëntatie en causale toeschrijvingen

In het empirisch onderzoek van prestatie-oriëntatie in situaties die zich lenen tot het leveren van prestaties, nemen causale cognities sinds het eind van de zestiger jaren een voor-

name plaats in. Een krachtige impuls aan deze ontwikkeling heeft zonder twijfel de attributionele analyse van prestatiegeoriënteerd gedrag van Weiner en medewerkers gegeven (Weiner & Kukla, 1970; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971). Weiner en collega's gingen in hun analyses onder andere na of er tussen prestatiegeoriënteerde personen en personen die op het vermijden-van-mislukking zijn georiënteerd, verschillen bestaan in de oorzaken die zij voor hun eigen handelingsresultaten verantwoordelijk houden. Teruggrijpend op Heiders 'common-sense', of 'naïeve handelingsanalyse' (1958) en Rotters werk over het 'locus of control'-construct (1966), richtten de auteurs zich in hun onderzoek vooral op de oorzakelijke factoren: bekwaamheid, inspanning, het gemakkelijk of moeilijk zijn van de taak en toeval (pech/geluk). Ofschoon er naast de genoemde, andere factoren zijn waarop succes en mislukking in prestatiesituaties worden teruggevoerd, wees een analyse van Frieze (1976) uit, dat – althans binnen de grenzen van scholing, beroep en sport – deze factoren en in het bijzonder bekwaamheid en inspanning, het meest frequent genoemd worden.

De factoren die voor slagen en falen verantwoordelijk worden gesteld, blijken naar enkele dimensies te kunnen worden gerangschikt. Eén van de dimensies heeft betrekking op de plaats van de veroorzaking ('locus'): 'Ligt de oorzaak bij mijzelf (intern) of aan factoren buiten mij (extern)?' Een tweede dimensie betreft de controleerbaarheid (cf. Weiner, 1979): 'Denk ik dat ik in staat ben zelf invloed op het resultaat te kunnen uitoefenen?' Een derde dimensie richt zich op de stabiliteit over tijd van oorzaken: 'Is de oorzaak gemakkelijk of niet gemakkelijk te veranderen?' Zo beschouwt men bijvoorbeeld de oorzakelijke factor *bekwaamheid* gewoonlijk als intern, niet-controleerbaar en stabiel. *Inspanning* – op de 'locus'-dimensie ook intern – wordt daarentegen dikwijls als variabel (niet-stabiel) en als welcontroleerbaar beschouwd.

\* Het artikel werd geschreven toen de auteur als 'research-fellow', ondersteund door de Duitse Akademischer Austauschdienst, aan de Universiteit van Bielefeld in West-Duitsland verbleef.

Uit een reeks van onderzoeken is komen vast te staan, dat er tussen prestatie- en vermijdingsgeoriënteerde personen opmerkelijk consistente verschillen voorkomen in de oorzaken die zij voor hun succes en falen verantwoordelijk houden. Hoewel de verschillen met betrekking tot de hiervoor genoemde factoren niet alleen even éénduidig zijn, komt zeer frequent naar voren dat beide groepen zich van elkaar onderscheiden voor wat betreft de perceptie van hun eigen bekwaamheid. Prestatiegeoriënteerde personen schrijven succes meer toe aan hun eigen bekwaamheid dan personen die op het vermijden-van-mislukken zijn georiënteerd. Bij falen geldt het omgekeerde. Falen wordt door prestatiegeoriënteerde personen minder aan een gebrekkige eigen bekwaamheid geweten dan door vermijding-van-mislukking georiënteerde personen.

Uit onderzoek naar het meten van prestatie- en vermijdingsoriëntatie bij elf tot zeventienjarigen (Schmalt, 1976; Smits & Schmalt, 1978; Smits, 1982), alsmede uit ervaringen bij het opzetten van motivatieveranderingsprogramma's voor leerlingen van dezelfde leeftijdsgroep (Bergen, Alberts & Peters, 1979) is gebleken, dat hierbij aan verschillen in bekwaamheidsperceptie niet voorbij kan worden gegaan. Op dit concept van eigen bekwaamheid gaan we hieronder in het kort nader in.

### 1.2 *Het concept van eigen bekwaamheid*

Het concept of het beeld van de eigen bekwaamheid is slechts één van de beelden die we van onszelf hebben. Toch is het vermoedelijk juist dit beeld dat van groot persoonlijk belang is, omdat in onze Westerse cultuur aan bekwaamheid en in het bijzonder aan intellectuele bekwaamheid een groot gewicht wordt toegekend. Het aantal studies waarin, bij het analyseren van het gedrag en de belevingen in prestatiesituaties, de invloed van het bekwaamheidsconcept wordt onderzocht, is sterk groeiende (cf. Fischer, 1982, p.5). Onderzoeksresultaten wijzen uit dat het bekwaamheidsconcept of het beeld dat men heeft van het eigen kunnen (beide worden in het vervolg als synoniem gebruikt), in prestatiesituaties bijvoorbeeld van invloed is op de keuze van taken; op de hoeveelheid inspanning die men bij een dergelijke keuze denkt te zullen moeten leveren en op het volhou-

den, wanneer – bij het trachten te bereiken van bepaalde doelen – moeilijkheden of mislukkingen optreden (cf. Kukla, 1972; Meyer, 1973, 1976). Verwachtingen van niet-voldoende bekwaam te zijn, kunnen – vooral in situaties die de persoon voor zichzelf van belang houdt – gevoelens oproepen van hulpeloosheid en terneergeslagenheid (Weiner, Russel & Lerman, 1978) en in extreme gevallen zelfs leiden tot depressieve reacties (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Alloy, 1982). Het beeld van een geringe eigen bekwaamheid lijkt ook de intrinsieke oriëntatie op prestaties nadelig te beïnvloeden (cf. Deci, 1980; Smits, 1982).

Van belang is hierbij op te merken, dat het beeld van de eigen bekwaamheid of van het eigen kunnen niet steeds een getrouwe afspiegeling hoeft te zijn van hetgeen waartoe men daadwerkelijk in staat is. Experimenten van Meyer (Meyer, 1981; Mittag & Meyer, 1982) laten zien, dat personen die in werkelijkheid gelijke prestaties leveren toch aanzienlijk van elkaar kunnen verschillen in het beeld dat ze van hun eigen bekwaamheid hebben (zie ook Shrauger & Terbovic, 1976). Niet de feitelijke bekwaamheid maar de bekwaamheid waarover men denkt te beschikken, is van invloed op de handelingsalternatieven die men kiest, de verwachtingen die men heeft en de gevoelens die men na succes en falen beleeft. Bekwaamheidsconcepten behoren tot de 'impliciete theorieën' waarover de persoon beschikt; zij bepalen mede hoe de persoon met de omgeving omgaat en hoe de informatie met betrekking tot het eigen gedrag wordt gecodeerd (cf. Mischel, 1976).

Het concept van eigen bekwaamheid beïnvloedt niet alleen de gevoelens van zelfwaardering, maar ook de verwachtingen over het toekomstig functioneren. Omdat bekwaamheid, zoals we hiervoor stelden, gewoonlijk als in de tijd relatief stabiel en als niet-controleerbaar wordt beleefd, leidt het toeschrijven van falen aan een geringe eigen bekwaamheid veelal tot verwachtingen dat falen in de toekomst niet zal kunnen worden vermeden, hetgeen tot het nalaten van inspanning en tot het snel opgeven van taken waarmee men bezig is, kan leiden. Dikwijls overheerst bovendien het denkbeeld dat men weinig of niets kan doen aan het verbeteren van de eigen bekwaamheid.

Voordat we in deze bijdrage ingaan op hoe

het bekwaamheidsconcept door anderen kan worden beïnvloed, die vaak onbedoeld en op indirecte wijze laten blijken hoe ze onze bekwaamheid inschatten, beschouwen we in het kort enkele gevolgen die het beeld van eigen bekwaamheid kan hebben voor het handelen en de belevingen in prestatiesituaties.

## 2 De invloed van het bekwaamheidsconcept op het handelen en de belevingen in prestatiesituaties

Het concept van eigen bekwaamheid beïnvloedt het handelen en de belevingen in prestatiesituaties op verschillende momenten op uiteenlopende wijzen. Voor hoe bekwaam we onszelf houden werkt door – nog *voordat* we een bepaalde taak ter hand nemen – in de verwachtingen die we hebben van het resultaat, in de gevoelens die optreden (angst, spanning, opluchting, geruststelling) en in de keuze van taken, wanneer er althans meerdere mogelijkheden openstaan. Het is van invloed *tijdens* het bezig zijn met de taak, hetgeen tot uitdrukking komt in de inspanning die we ons getroosten, in de tijd dat we ermee bezig blijven en in de gedachten die zich tijdens het bezig zijn aan ons opdringen. Hoe bekwaam we onszelf achten, beïnvloedt ook de verklaringen die we – *nadat* de handeling heeft plaatsgevonden – voor het resultaat aanvoeren en de gevoelens die daarmee gepaard gaan. Lichten we enkele van deze invloeden in het kort nader toe.

### *Verwachtingen, inspanning en volharding*

De confrontatie met een nieuwe taak of situatie, die in prestatiethematische zin wordt opgevat, leidt vermoedelijk in veel gevallen tot overwegingen over het nut van het zich inspannen. Deze overwegingen ('afwegingsprocessen') zullen veelal niet op het niveau van het volledig bewustzijn liggen, maar zich afspelen als 'subconscious routines' (Heckhausen, 1980a). Uitgaande van de eisen die door de nieuwe taak of situatie aan de persoon worden gesteld – gelet ook op de waarde die het bereiken van een goed resultaat heeft – zal de persoon voor zichzelf nagaan in welke mate beroep moet worden gedaan op het eigen kunnen en hoeveel inspanning en tijd het zal vergen, wil hij met enig vertrouwen een gunstig resultaat tegemoet

kunnen zien. Hoe hoog de eisen voor wat betreft inspanning en tijd zullen zijn, hangt af van de relatie tussen de geschatte moeilijkheid van de taak (situatie) en het beeld dat de persoon heeft van zijn eigen bekwaamheid. Aangenomen wordt dat bij deze zogenoemde inspanningcalculatie bekwaamheid en inspanning binnen bepaalde grenzen compensatoir zijn (cf. Kukla, 1972; Meyer, 1973). Neemt de moeilijkheid in relatie tot de eigen bekwaamheid toe, dan zal men de inspanning moeten verhogen. Het zich meer moeten inspannen is echter aan grenzen gebonden. Wordt een punt bereikt waarop de taak als zo moeilijk wordt gepercipieerd, dat uitzicht op een gunstig resultaat niet langer reëel is, dan daalt de bereidheid zich in te spannen tot een minimum. Inspanningcalculaties zijn dus afhankelijk van twee factoren: de gepercipieerde moeilijkheid van de taak en het beeld dat men heeft van de eigen bekwaamheid.

Op het bekwaamheidsbeeld wordt ook in veel gevallen teruggegrepen als verklaring voor de tijd gedurende welke men met een opdracht bezig blijft en ondanks moeilijkheden of mislukkingen nieuwe pogingen aanwendt tot een goed resultaat te komen. In een aantal experimenten (Hallerman & Meyer, 1978; Hallerman, 1980), die zowel in laboratorium- als in alledaagse situaties plaatsvonden, bood men proefpersonen onoplosbare opgaven aan, die door deze echter als voor oplosbaar werden gehouden. De onderzoekers noteerden onder andere de tijd dat de proefpersonen aan de opdrachten bleven werken, alvorens ze opgaven en aan alternatieve opdrachten begonnen. In alle gevallen bleek dat hoe geringer men de bekwaamheid voor de betreffende opdrachten inschatte, des te sneller men geneigd was op te geven.

### *Handelingsstorende gedachten*

Het beeld van de eigen bekwaamheid is niet alleen van invloed op hoe men in prestatiesituaties zal handelen, dat wil zeggen welk soort opgaven men kiest, hoeveel inspanning men zich getroost en hoelang men – ondanks moeilijkheden of mislukkingen – blijft volhouden. Het beïnvloedt ook de gedachten die zich tijdens het handelen aan ons opdringen en die op hun beurt hun weerslag kunnen hebben op het uitvoeren van de handeling en

op het uiteindelijke resultaat.

Uit verschillende studies komt naar voren dat in bepaalde omstandigheden in prestatiesituaties zich gedachten aan ons opdringen, die men vanuit het oogpunt van de doelgerichtheid van het handelen irrelevant zou kunnen noemen (cf. Diener & Dweck, 1978; Heckhausen, 1980b; Shrauger & Sorman, 1977). Dergelijke gedachten belemmeren soms in ernstige mate de concentratie die nodig is voor een goede en efficiënte uitvoering van de taak. Handelingsirrelevante gedachten komen bijvoorbeeld voor wanneer het uitvoeren van een taak niet zo wil vlotten als men zou willen, of wanneer de taak moet worden uitgevoerd onder het oog van anderen die de prestaties moeten beoordelen. Lukt het niet direct oplossingen te vinden of treden er mislukkingen op, dan kan het voorkomen dat men in gedachten meer bezig is met het eigen onvermogen, met het proberen de angst of opgewondenheid te overwinnen of met de zorg over de negatieve gevolgen van falen, dan dat men erin slaagt zich te concentreren op de taak en op het vinden van oplossingen die tot een goed resultaat leiden. Moet een taak worden uitgevoerd onder het toezien van een ander, dan kan het zijn dat men meer bezig is met de vraag hoe anderen op het werk zullen reageren of hoe ze ons zullen beoordelen, dan dat de aandacht gericht is op een efficiënte uitvoering van de taak.

De studies van de auteurs die we hierboven noemden, bevatten duidelijke aanwijzingen dat handelingsirrelevante gedachten in evaluatiesituaties vooral dan voorkomen, wanneer de eigen bekwaamheid voor de taken als laag wordt ingeschat. Het concept van een geringe eigen bekwaamheid hangt kennelijk niet alleen samen met succesverwachtingen, maar bevordert onder bepaalde omstandigheden ook het ontstaan van angst bij het uitvoeren van taken en de vrees voor een negatieve beoordeling. De angst het niet goed te kunnen en de vrees voor negatieve evaluatie nemen de persoon zozeer in beslag, dat een zakelijke uitzetting met de taak wordt verstoord of soms zelfs geheel onmogelijk wordt, hetgeen uiteindelijk zijn weerslag heeft op het resultaat.

*Het verklaren van de eigen resultaten en de gevoelens die daarmee samenhangen*

Het beeld dat de persoon van zijn bekwaamheid of van zijn eigen kunnen heeft, is ten slotte van invloed op hoe na afloop van het handelen het resultaat wordt beoordeeld of verklaard, dat wil zeggen welke oorzaken men geneigd is voor het resultaat aan te voeren. De invloed lijkt het sterkst te zijn in situaties waarin de persoon over weinig aanwijzingen beschikt hoe goed of hoe slecht het resultaat is, zoals uit een studie van Meyer (1981) naar voren komt. Meyer bood proefpersonen in deze studie achtereenvolgens een aantal opgaven aan, waarvoor de duur dat ze er aan konden werken zo kort was, dat ze zich in nauwelijks van konden vergewissen of de oplossingen goed of fout waren. Na het verstrijken van de tijd voor de laatste opdracht, werd hen gevraagd hoeveel opdrachten ze dachten goed te hebben gemaakt. Voorafgaande aan het maken van de opdrachten beantwoordden de proefpersonen een vragenlijst, aan de hand waarvan zij werden ingedeeld in een groep met een hoog, een middelmatig of een laag bekwaamheidsconcept. Vergelijking van de resultaten wees uit, dat er in werkelijkheid tussen de groepen geen verschil bestond in het gemiddeld aantal goed gemaakte opgaven. De deelnemers aan het onderzoek die op grond van de vragenlijst in de groep met een laag bekwaamheidsconcept waren ingedeeld, presteerden geenszins slechter dan de groep waarvan werd aangenomen dat hun bekwaamheidsconcept hoog was. Duidelijke verschillen bleken te bestaan bij de schatting van het aantal goed gemaakte opgaven. De groep met een laag bekwaamheidsconcept onderschatte duidelijk de eigen prestaties, terwijl bij de groep met een concept van een goede eigen bekwaamheid het geschatte aantal redelijk goed overeenkwam met het in werkelijkheid goed gemaakte aantal opgaven.

Voor hoe bekwaam men zichzelf houdt, werkt ook door in de oorzaken die men als verklaring voor het resultaat aanvoert (cf. Nicholls, 1976; Weiner et al., 1971; Weiner, 1979). Bij het behalen van succes neigen personen met een concept van een goede eigen bekwaamheid ertoe hiervoor zichzelf verantwoordelijk te houden en dit in het bijzonder aan hun eigen bekwaamheid toe te schrijven. Personen met een concept van een geringe eigen bekwaamheid voeren succes verhoudingsgewijs minder sterk op zichzelf terug,



maar neigen ertoe dit op rekening van externe factoren te schrijven, zoals bijvoorbeeld het gemakkelijk zijn van de taak of ze schuiven het op de intern-variabele factor inspanning.

Bij mislukking treffen we – in veel gevallen nog duidelijker dan bij succes – het omgekeerde beeld aan (cf. Smits, 1982). Beschikt men over een beeld van een goede eigen bekwaamheid dan wijt men mislukking veelal aan externe factoren (de aard van de opdracht, toeval); heeft men een beeld van een gebrekkige eigen bekwaamheid dan blijkt men verhoudingsgewijs sterker geneigd te zijn de oorzaken bij zichzelf te zoeken en te hiervoer het gebrek aan eigen kunnen aan te wijzen.

Of men de oorzaken van succes en falen bij zichzelf zoekt of bij externe factoren ('locus'); of men denkt het resultaat persoonlijk wel of niet te kunnen beïnvloeden ('controleerbaarheid') en of men de oorzaken als gemakkelijk of niet gemakkelijk veranderbaar ziet ('stabiliteit'), heeft invloed op de gevoelens die na succes en falen optreden; gevoelens die vooral te maken hebben met zelfwaarde en zelfachting. Aangenomen wordt dat er met betrekking tot deze gevoelens onderscheid gemaakt moet worden tussen gevoelens die direct met het resultaat verband houden en gevoelens die bepaald worden door de oorzaken die men voor het resultaat verantwoordelijk houdt. Voorbeelden van resultaat-afhankelijke gevoelens zijn, dat men zich blij of bevrijd voelt na succes en bezwaard voelt na falen, afgezien van wat dan ook de oorzaak moge zijn (cf. Nicholls, 1976; Weiner et al., 1978; Weiner et al., 1982). Naast deze waarschijnlijk meest primaire gevoelens, bestaan er toeschrijvingsgebonden gevoelens. Beschouwt men zich voor bepaalde taken bijvoorbeeld als minder bekwaam en schrijft men het behaalde succes toe aan externe factoren (hulp van anderen, toeval), dan zal men zich over het resultaat vermoedelijk minder verheugen en er minder trots op zijn dan wanneer men hiervoor de eigen bekwaamheid of de geleverde inspanning verantwoordelijk houdt. In plaats van gevoelens van trots en tevredenheid – gevoelens die verband houden met zelfwaarde – zullen waarschijnlijk gevoelens van dankbaarheid (bij hulp van anderen) of van verbazing (bij toeval) overheersen.

Bij falen geldt een soortgelijk patroon. Beschikt men over een beeld van een goede eigen bekwaamheid en wijt men falen bijvoorbeeld aan bepaalde karakteristieken van de opdracht of aan de externe factor toeval (pech), dan kan men dat afdoen met een zekere onverschilligheid. Anders komt het te liggen wanneer men de eigen bekwaamheid als minder goed inschat en falen aan een gebrek aan eigen kunnen wijt. De onverschilligheid waarvan dan eventueel blijk gegeven wordt, berust niet op gevoelens van zorgeloosheid maar op gevoelens van machteloosheid of berusting; gevoelens die wel het beeld van eigenwaarde aantasten.

### *3 Beïnvloeding van het bekwaamheidsconcept: verwachtingen van leraren*

Hoewel er over het ontstaan van het concept van eigen bekwaamheid nog veel onbekend is, zijn er factoren waarvan de invloed niettemin direct voor de hand ligt. Hiertoe moeten ongetwijfeld gerekend worden de conclusies die men trekt uit het vergelijken van de eigen prestaties met die van anderen en de wijze waarop deze vergelijking wordt doorstaan. Wanneer men op een bepaald terrein bij herhaling faalt en tegelijkertijd moet constateren dat anderen wel succes hebben, dan ontkomt men er bijna niet aan de oorzaken tenminste voor een deel bij zichzelf te zoeken. Het gebrekkige eigen kunnen is daarbij één van de voor de hand liggende verklaringsmogelijkheden.

Tot het beeld van de eigen bekwaamheid zal ook bijdragen de informatie die we van anderen ontvangen. Anderen (ouders, leraren) kunnen duidelijk uitspreken of laten merken wat ze van onze bekwaamheid denken. In de dagelijkse sociale interactie komen deze directe mededelingen vermoedelijk niet zo frequent voor. Anderen zullen – vooral wanneer ze ons voor minder bekwaam houden – terughoudendheid betrachten bij het geven van dergelijke informatie. Niet zelden zal het echter voorkomen dat anderen onbedoeld, op indirecte en subtiele wijze laten blijken wat ze van onze bekwaamheid denken. Dergelijke indirecte mededelingen komen vermoedelijk dikwijls voor in de interactie tussen leraren en leerlingen. In het vervolg van deze bijdrage zullen we ons tot deze interacties beperken.

### 3.1 *Verwachtingen van leraren*

Leraren benaderen leerlingen op verschillende manieren en hetzelfde geldt omgekeerd voor leerlingen. De wijze waarop leraren met hun leerlingen in prestatiesituaties omgaan, draagt vermoedelijk bij tot het beeld dat leerlingen zich van hun (intellectuele) bekwaamheid vormen en beïnvloedt waarschijnlijk ook hun prestaties. Hoe de leraar met de leerling communiceert, zal – naar mag worden aangenomen – mede afhankelijk zijn van de prestatieverwachtingen die hij of zij van de leerling heeft. Het doel beter inzicht te krijgen in wat de gevolgen van deze verschillen in verwachtingen zijn, heeft onderzoekers – sinds het sterk tot de publieke verbeelding sprekende 'Oak School'-experiment van Rosenthal en Jacobson (1968), dat ook wetenschappelijk veel belangstelling trok – voortdurend bezig gehouden (zie bijvoorbeeld de jaargangen van de 'Educational Review'). De beide onderzoekers stelden op grond van hun bevindingen dat er een duidelijk positief verband bestaat tussen verwachtingen van leraren en de intellectuele ontwikkeling van leerlingen. Het verband dat in termen van 'self fulfilling prophecy' werd geïnterpreteerd, leidde tot aanzienlijke controverse. Verschillende auteurs oefenden ernstige methodologische kritiek op deze studie (Jensen, 1969; Elashoff & Snow, 1971); kritiek die niet onbeantwoord bleef (Rosenthal & Rubin, 1971). De twijfels over de oorzakelijke invloed van leraarverwachtingen werden versterkt door het falen van diverse pogingen de bevindingen van de studie van Rosenthal en Jacobson te repliceren (Claiborn, 1969; Evans & Rosenthal, 1969; Fielder, Cohen & Finney, 1971).

De onderzoeksresultaten die sindsdien zijn verzameld, laten nauwelijks ruimte voor twijfel aan het bestaan van verwachtingsinvloeden. Cooper (1979) citeert een overzichtartikel van Rosenthal (1976), waarin 300 studies op het voorkomen van verwachtingseffecten werden geanalyseerd. Van deze studies rapporteerden 37 procent significante verwachtingsinvloeden.

Analyses naar de oorzaken van het wel en het in andere gevallen niet aantreffen van verwachtingseffecten doen vermoeden dat de verklaring gezocht moet worden in het type onderzoek. Dusek (1975, zie ook Dusek & Joseph, 1983) presenteert een overzicht

waarin onderscheid wordt gemaakt tussen studies waarin verwachtingen door middel van experimentele manipulaties tot stand kwamen en studies waarin verwachtingen in natuurlijke situaties werden gemeten. Steun voor de relatie tussen verwachtingen van leraren en het gedrag van leerlingen wordt vooral gevonden in studies die niet-manipulatief van aard zijn, dat wil zeggen waarin de verwachtingen niet via experimentele weg zijn opgewekt. Eén van de verklaringen die zich opdringt, is dat tenminste in een aantal studies de experimentele inductie van verwachtingen te zwak of niet realistisch genoeg was, waardoor onvoldoende transfer naar het gedrag van leraren heeft plaatsgevonden (zie ook Smead & Chase, 1981).

De steun die meer van niet-experimenteel dan van experimenteel onderzoek lijkt te komen, roept vragen op over de richting van de causaliteit. Beïnvloeden verwachtingen van leraren het gedrag van leerlingen of omgekeerd? Argumenten die toereikend zouden zijn voor het beantwoorden van deze vraag, ontbreken. Wellicht is de vraag zo gesteld ook minder relevant, omdat er mogelijk sprake is van een schijn tegenstelling. We zijn geneigd ons aan te sluiten bij een conclusie van West en Anderson (1976), waarin het vermoeden wordt uitgesproken dat een proces van wederzijdse beïnvloeding het meest waarschijnlijk is.

Voor het verkrijgen van een beter inzicht in het optreden van verwachtingseffecten is het van belang dat het onderzoek zich vooral richt op *hoe* leraren hun verwachtingen naar leerlingen communiceren.

Door Rosenthal (1974) is een 'typologie' van gedragscategorieën voorgesteld, waarin enkele belangrijke verschillen in het omgaan met leerlingen kunnen worden ondergebracht. De typologie, waarbij in onderzoek frequent wordt aangesloten, omvat de volgende vier categorieën: sociaal klimaat, 'input', 'output' en het geven van terugkoppeling. Vatten we de essentie van deze categorieën in enkele regels samen. Leraren zijn geneigd in de interactie met leerlingen die zij voor bekwaam houden een ander (warmer) sociaal-emotioneel klimaat te scheppen dan in de interactie met leerlingen die zij voor minder bekwaam houden. Leerlingen die minder bekwaam worden geacht, krijgen veelal minder nieuwe leermaterialen aange-

boden. De taken zijn bovendien dikwijls van een geringere moeilijkheidsgraad. Kortom, zowel in kwantitatief als in kwalitatief opzicht lijken er voor deze leerlingen minder mogelijkheden aanwezig nieuwe leerervaringen op te doen ('input'). Onderscheid wordt ook aangetroffen in de frequentie waarmee leraren met leerlingen in contact treden en in de mate waarin zij volhouden deze interacties tot een tevredenstellend einde te brengen. Observaties wijzen uit dat leraren zich vaker tot de bekwaamere leerlingen richten; dat zij meer geduld betrachten bij de antwoorden die zij van deze leerlingen krijgen; dat zij vaker de vragen herformuleren, meer aanwijzingen geven en deze leerlingen vaker de gelegenheid bieden foutieve antwoorden te herzien, dan bij leerlingen die zij voor minder bekwaam houden. Verder kan worden geconstateerd dat zij geneigd zijn aan de antwoorden van de bekwaamere leerlingen meer aandacht te schenken ('output'). Met betrekking tot het geven van 'feedback' zijn de bevindingen minder éénduidig. Brophy en Good (1974) rapporteren dat zij bij hun observaties vrij consistent aantreffen, dat leerlingen waarvan de leraren hoge verwachtingen hebben niet alleen in het algemeen maar ook proportioneel meer per goed antwoord worden geprezen dan leerlingen waarvan zij minder hoge verwachtingen hebben. Laatstgenoemde leerlingen worden frequenter bekritiseerd én verhoudingsgewijs ook meer per foutief antwoord. Experimenten van Meyer (1982; zie ook Meyer, 1984) tonen aan dat bij het interpreteren van de informatie die naar leerlingen wordt teruggekoppeld, karakteristieken van de taak - zoals bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad - niet uit het oog mogen worden verloren. Zijn resultaten maken duidelijk dat, afhankelijk van dergelijke karakteristieken, de betekenis die men aan het geprezen of bekritiseerd worden ontleend, kan verschillen. Bekritiseert men bijvoorbeeld een leerling voor zijn prestaties, dan zou deze daaruit kunnen afleiden dat men zijn bekwaamheid hoger inschat. Prijst men daarentegen een leerling voor een resultaat dat vrijwel door iedereen wordt behaald, dan zou hij daaruit kunnen concluderen dat men van zijn bekwaamheid kennelijk geen hoge dunk heeft.

Het onderzoek waarvan we hierna verslag doen, gaat vooraf aan een studie waarin ge-

tracht wordt door middel van de percepties van leerlingen meer inzicht te krijgen in de betekenis van specifieke leraargedragingen voor het zelfbeeld van bekwaamheid van leerlingen (Smits & Meyer, in voorbereiding). In deze bijdrage richten we ons vooral op de vraag of er verband kan worden aangetoond tussen de verwachtingen van leraren enerzijds en het zelfbeeld van bekwaamheid, causale toeschrijvingen en prestatieoriëntatie van leerlingen anderzijds. Op voorhand wordt met nadruk beklemtoond dat, gezien de opzet van het onderzoek, aan het vinden van samenhangen geen oorzaakgevolg conclusies mogen worden verbonden.

#### 4 Methode

##### *Keuze van leraren*

Het onderzoek vond plaats bij de leraren en leerlingen van drie brugklassen van een MAVO-HAVO scholengemeenschap in maart/april van het schooljaar. Bij de keuze van de leraren stond voorop dat zij van het functioneren van de leerlingen op school goed op de hoogte dienden te zijn. Om deze reden werden leraren aangezocht die als mentor aan de brugklassen verbonden waren. Een overweging bij de keuze was verder, dat de leraren voor wat betreft de vakken die zij verzorgden zoveel mogelijk van elkaar zouden verschillen. Gekozen werden de leraren die onderwijs gaven in de vakken wis-kunde, Nederlands en biologie. Aan elk van hen werd gevraagd welke prestatieverwachtingen zij van de leerlingen hadden en dit voor elke leerling uit te drukken op een tienpuntsschaal. Nadrukkelijk werd door middel van de instructie geprobeerd te bewerkstelligen dat de leraren zich bij het uitspreken van hun oordeel niet uitsluitend zouden baseren op de prestaties voor zijn of haar eigen vak, maar daarbij het functioneren van de leerling op school in bredere zin zouden betrekken.

Om onder meer een indruk te krijgen van de betrouwbaarheid (inter-beoordelaarsovereenkomst) van de verwachtingen, werd aan elke leraar verzocht niet alleen een oordeel te geven over de leerlingen van zijn of haar eigen klas, maar ook over de leerlingen van de klas waarvan de collega-beoordelaar mentor was. Een voorwaarde was dat zij aan deze klas voldoende les gaven, zodat zij zich een

oordeel van de leerlingen konden vormen. De klassen waarover de leraren hun prestatieverwachtingen gaven, staan weergegeven in Schema 1.

Leraren	Klas		
	1a	1b	1c
Wiskunde	★		★
Nederlands	★	★	
Biologie		★	★

Schema 1 De leraren en de twee klassen waarvan zij de leerlingen beoordeelden

### Gegevens van de leerlingen

In dezelfde periode waarin de verwachtingen van de leraren werden verkregen, verzamelden we bij de leerlingen van de drie klassen informatie over het beeld dat zij hadden van hun eigen bekwaamheid. Hiertoe werd gebruik gemaakt van de 'Toets Cognitieve Motivatie' ('TCM'; Smits, 1978, 1982). De TCM levert naast informatie over het zelf-concept van eigen bekwaamheid (ZB<sup>-</sup> en ZB<sup>+</sup>), gegevens over de oriëntatie op prestaties (TM) en de mate waarin leerlingen angst hebben voor falen of gericht zijn op het vermijden-van-falen (FF/VF). Voorts verstrekt het instrument informatie over de factoren die voor succes en falen in prestatiesituaties verantwoordelijk worden gesteld. De scores worden in tien verschillende situaties verzameld, waarbij rekening wordt gehouden met hoe goed men in vergelijking tot anderen in die situaties denkt te zijn en welk persoonlijk belang men aan die situaties hecht.

Bij de analyses van de gegevens zullen we ons beperken tot de vijf prestatiesituaties van de TCM die specifiek betrekking hebben op het handelen in schoolsituaties.

Om te kunnen bepalen of er verband bestaat tussen de prestatieverwachtingen van de leraren en de oorzaken waarop leerlingen hun succes en falen terugvoeren, legden we de leerlingen een situatie-specifieke toeschrijvingslijst voor. De lijst, die voor dit onderzoek werd ontwikkeld, bevatte zes situaties, waarin afwisselend voor de vakken wiskunde, Nederlands en biologie, succes en mislukking werden voorgesteld. De leerlingen werd gevraagd aan te geven (vijf puntsschalen) waaraan zij - gesteld voor een dergelijke situatie - hun succes of falen zouden toeschrij-

ven. De oorzaken, die bij iedere situatie vermeld stonden, werden ontleend aan Weiners (1974, p. 6) twee-dimensionale classificatieschema en betreffen steeds de 'locus' of persoonsafhankelijkheidsdimensie (intern-extern) en de dimensie stabiliteit over tijd (stabiël-variabel).

Van de leerlingen beschikten we bovendien nog over de rapportcijfers en twee motivatiebeoordelingen<sup>1</sup>. Eén ervan had betrekking op het oordeel van tien docenten die aan de betreffende klassen les gaven, waarbij elk van hen had aangegeven of hij (zij) de leerling als prestatiegeoriënteerd, als vermijdingsgeoriënteerd of als noch prestatie- noch vermijdingsgeoriënteerd beschouwde. De andere beoordeling berustte op de vijf schoolsituaties van de TCM.

### 5 Resultaten

Zoals hiervoor in Schema 1 staat weergegeven, beschikten we voor elke klas over de verwachtingen van twee leraren. Om te bepalen of we de gegevens gezamenlijk of voor ieder leraar afzonderlijk zouden moeten analyseren, berekenden we de samenhangen tussen deze verwachtingen.

Tabel 1 toont dat er tussen de verwachtingen van de onderscheiden paren van leraren in elk van de klassen een significante samenhang bestaat ( $p < .05$ ).

Tabel 1 Overeenstemming tussen de prestatieverwachtingen van de leraren

	Klas		
	1 <sup>a</sup> (n = 24)	1 <sup>b</sup> (n = 25)	1 <sup>c</sup> (n = 24)
Prestatieverwachtingen van de leraren	Wisk.-Nederl. .59**	Nederl.-Biol. .44*	Wisk.-Biol. .63**

\*<sup>1</sup>)  $p < .05$  (éénzijdig)

\*\*<sup>2</sup>)  $p < .01$  ( .. )

Op grond echter van de hoogte van de gevonden samenhangen besloten we de resultaten voor iedere leraar afzonderlijk te analyseren. Per leraar werden uit elke klas apart de leerlingen geselecteerd waarvan hoge en lage verwachtingen bestonden. Leerlingen waarover de leraren zich niet duidelijk uit spraken, dat wil zeggen waaraan noch hoge noch lage verwachtingen werden toegekend,

blijven in de verdere analyses buiten beschouwing. Per leraar resulteerde dit in de selectie van de leerlingen met de ongeveer 30% hoogste en de 30% laagste verwachtingsscores. Vanwege de betrekkelijk geringe aantallen leerlingen zullen we ons bij de analyses van de resultaten tot eenvoudige vergelijkingen beperken.

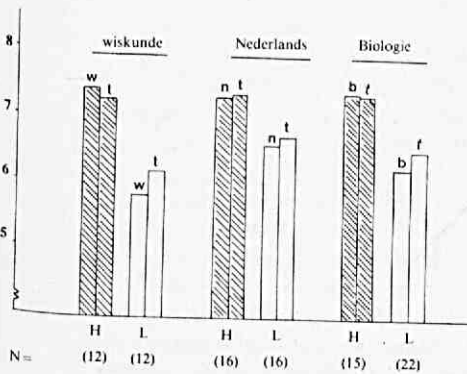
Alvorens het verband tussen de verwachtingen van de leraren en het zelfconcept van bekwaamheid van leerlingen te bepalen, gingen we na of de studieprestaties van de leerlingen waarvan de verwachtingen hoog waren beter zouden zijn dan die van de leerlingen waarvan de verwachtingen laag waren. Bij de vergelijking betrokken we zowel de prestaties voor het vak van de betreffende beoordelaar als de gemiddelde prestaties over al de andere vakken (cijfers van het 'paarsrapport'). De resultaten staan afgebeeld in Figuur 1.

Uit de hoogte van de kolommen in Figuur 1 blijkt dat er tussen de studieprestaties van de onderscheiden groepen leerlingen duidelijke verschillen bestaan. De prestaties van de leerlingen waarvan de leraren hoge verwachtingen hebben (H), wijken bijna één punt tot ruim anderhalve punt af van die van de leerlingen waarvan de verwachtingen laag zijn (L). Ook blijkt dat het nauwelijks verschil maakt of men bij het vergelijken uitgaat van het vak van de betreffende beoordelaar of van de gemiddelde prestaties op de overige vakken. Tussen de verwachtingen van leraren en de studieprestaties van leerlingen bestaat klaarblijkelijk een duidelijke samenhang. Vermoedelijk geldt dat de leraren zich bij het

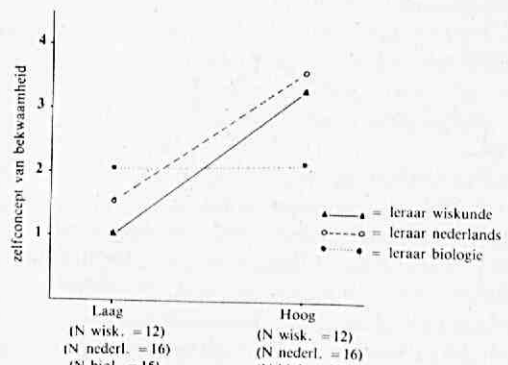
uitspreken van hun verwachtingen in sterke mate hebben laten leiden door de studieprestaties van de leerlingen.

### Verwachtingen en zelfconcept van bekwaamheid

Voor het bepalen van het beeld van de eigen bekwaamheid van de leerlingen maakten we gebruik van de TCM. Evenals bij de studieprestaties werden per leraar wederom twee groepen vergeleken: de ene bestaande uit de leerlingen van beide klassen waaraan de leraar hoge verwachtingen toekende, en de andere uit leerlingen waaraan lage verwachtingen werden toegekend (zie Schema 1). De resultaten staan afgebeeld in Figuur 2. De grafiek toont dat er bij twee van de drie leraren tussen de groepen duidelijke verschillen bestaan. Leerlingen waarvan de leraren hoge verwachtingen hebben, beschikken – met uitzondering van de leerlingen die beoordeeld werden door de leraar biologie – over een hoger concept van eigen bekwaamheid dan de leerlingen waarover lage verwachtingen werden uitgesproken. Over de oorzaak of oorzaken van de nagenoeg gelijke scores bij de leraar biologie kan slechts worden gespeculeerd. Mogelijk is, dat het minder in de aard van deze leraar ligt zich een beeld van de leerlingen te vormen. Misschien ook draagt het vak en/of de wijze van contact met de leerlingen daartoe bij. Mogelijk is ook dat de leraar minder genegen is zijn verwachtingen van de leerlingen aan een relatieve buitenstaander (de onderzoeker) mee te delen. Feit is, dat de leraar bij het toekennen van de verwachtingsscores slechts een gering onder-



Figuur 1 De gemiddelde rapportcijfers van leerlingen waarvan de leraren hoge (H) en lage (L) verwachtingen hebben



Figuur 2 Verwachtingen van leraren en zelfbeeld van bekwaamheid van leerlingen

scheid aanbracht, hetgeen niet alleen tot gevolg had dat het moeilijk was duidelijk onderscheiden groepen samen te stellen, maar ook dat het verschil tussen de beide groepen kleiner was dan bij de andere twee leraren.

Naast de scores voor het zelfconcept van bekwaamheid, waren van de leerlingen gegevens bekend over de mate waarin zij ertoe neigden persoonlijke factoren voor succes en falen verantwoordelijk te stellen ('de situatie-specifieke toeschrijvingslijst'). In het bijzonder interesseerde ons de vraag of er bij de toeschrijvingen aan het eigen kunnen (bekwaamheid) overeenkomstige verschillen zouden bestaan als bij het zelfbeeld van bekwaamheid.

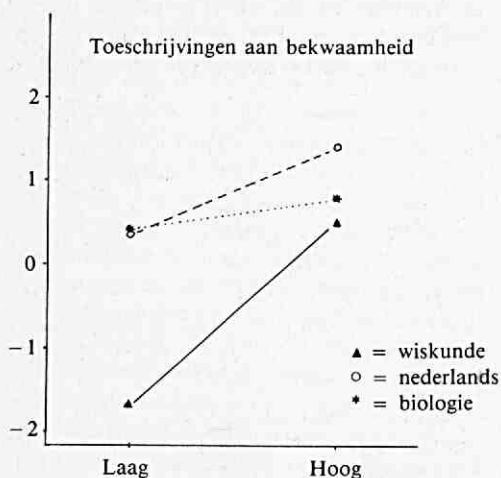
De wijze waarop de scores, onafhankelijk van die van het zelfbeeld, tot stand kwamen, behoeft een korte toelichting. Per leerling werd nagegaan of een positief resultaat ('succes') op het vak van de betreffende drie leraren in sterkere mate aan de eigen bekwaamheid werd toegeschreven, dan een negatief resultaat ('falen'). Werd de eigen bekwaamheid in deze situatie-specifieke toeschrijvingslijst sterker voor succes dan voor falen verantwoordelijk gesteld, dan leverde dat een positieve score op; in het omgekeerde geval werd een negatieve score toegekend. Op dezelfde wijze bepaalden we de scores voor de toeschrijvingen aan inspanning.

Figuur 3<sup>a</sup> laat zien dat er tussen de leerlingen waaraan hoge en lage verwachtingen werden

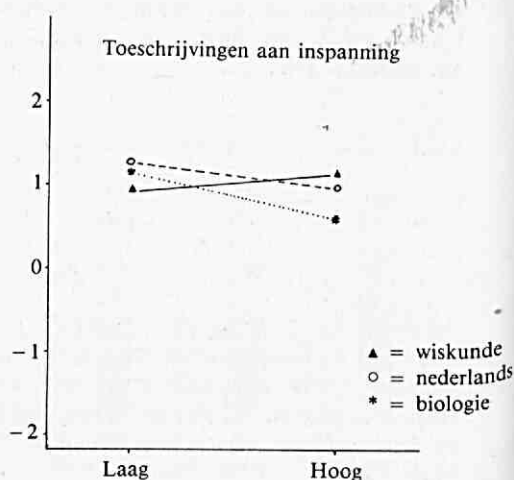
toegekend, duidelijke verschillen bestaan. De leerlingen waarvan men hoge verwachtingen heeft, schrijven succes sterker toe aan hun eigen bekwaamheid dan de leerlingen waarvan men lage verwachtingen heeft. Opnieuw blijkt dat de verschillen bij de leraar biologie relatief gering zijn. Verder valt op dat de leerlingen met lage verwachtingsscores vooral bij wiskunde ertoe neigen falen in sterke mate aan hun eigen (on)bekwaamheid te wijten. Ook bij succes op dit vak bestaat er bij de leerlingen met hoge scores enige aarzeling dit op rekening van hun eigen kunnen te schrijven.

Het patroon van de verschillen bij de toeschrijvingen aan de persoonlijke factor inspanning, wijkt duidelijk af van dat aan de toeschrijvingen aan het eigen kunnen (zie Figuur 3<sup>b</sup>). De verschillen tussen de groepen zijn erg gering. Leerlingen waaraan lage verwachtingsscores worden gegeven, lijken een iets sterkere voorkeur te hebben succes aan inspanning toe te schrijven dan leerlingen waaraan hoge verwachtingsscores werden toegekend; een uitzondering vormen de groepen bij wiskunde.

De geringe verschillen in toeschrijvingen aan inspanning tussen beide groepen moet geplaatst worden tegen de achtergrond van de volgende bevindingen. Uit de analyses van causale toeschrijvingen van een groot aantal leerlingen (N = 777; Smits, 1982; p. 163-164) is bekend, dat er bij leerlingen grote terug-



Figuur 3<sup>a</sup> Verwachtingen van leraren en causale toeschrijvingen aan bekwaamheid



Figuur 3<sup>b</sup> Verwachtingen van leraren en causale toeschrijvingen aan inspanning

houdendheid bestaat als oorzaak voor falen een tekort aan inspanning te noemen. De gegevens wijzen uit dat leerlingen in het algemeen geneigd zijn falen het sterkst aan het gebrek aan eigen kunnen te wijten, pas daarna – in ongeveer gelijke mate – aan de moeilijkheid van taken of aan toeval (pech) en vervolgens pas aan inspanning. Kennelijk speelt in deze toeschrijvingen het besef door dat het zich te weinig hebben ingespannen sociaal minder aanvaardbaar is dan het 'niet kunnen'. Ook in dit onderzoek wordt falen door beide groepen verhoudingsgewijs minder aan inspanning dan aan andere factoren geweten. Dat – gelet op de wijze waarop de scores tot stand kwamen – ook de verschillen bij succes tussen beide groepen niet groter zijn, gezien immers de verschillen bij bekwaamheid, komt doordat de leerlingen met lage verwachtingsscores hun succes frequenter op het gemakkelijk zijn van de taak terugvoeren.

Vatten we de resultaten samen dan mag worden gesteld, dat de onderscheiden wijze waarop de twee groepen hun eigen kunnen als oorzaak van succes en falen aanwijzen sterke overeenkomst vertoont met het zelfbeeld van bekwaamheid dat van beide groepen met behulp van de TCM werd vastgesteld.

#### *Verwachtingen en prestatie-oriëntatie*

Van de leerlingen beschikten we tenslotte over twee onafhankelijk van elkaar verkregen oordelen over de prestatie-oriëntatie. Eén van deze oordelen is, zoals vermeld, afkomstig van tien docenten die aan deze leerlingen les gaven en het andere werd ontleend aan de TCM (schoolsituaties).

Tussen het zelfbeeld van bekwaamheid en prestatie-oriëntatie worden in de literatuur frequent samenhangen gerapporteerd (zie samenvattend Meyer, 1984). Zoals hiervoor in relatie tot de zogenaamde modellen voor inspanningcalculatie in het kort werd toegevoegd, spelen zowel bekwaamheid als inspanning een rol bij de mogelijkheden die de persoon voor zichzelf ziet om tot een goed resultaat te komen. Wordt de eigen bekwaamheid voor zo laag gehouden, dat ook met veel inspanning in de gegeven situatie weinig te bereiken lijkt, dan kan dat tot gevolg hebben dat de persoon het snel laat afweten. Voor het gemotiveerd zijn tot het leveren van

prestaties is het met andere woorden van belang, dat de persoon samenhang percipieert tussen de inspanning die hij verwacht te zullen moeten leveren en het resultaat. Ontbreekt het geloof in inspanning-resultaat covariatie dan kan dat invloed hebben op de bereidheid zich voor taken op school in te zetten; kortom, leiden tot een geringe prestatie-oriëntatie.

De beide oordelen over de prestatie-oriëntatie van de leerlingen waaraan hoge en lage verwachtingsscores waren toegekend, staan samengevat in Tabel 2.

Tabel 2 *Verwachtingen van leraren en prestatie-oriëntatie van leerlingen*

Verwachting van leraren	groepen	N	prestatie-oriëntatie	
			TCM	prestatie-oriëntatie volgens leraren
			M	M
Wiskunde	H	12	8.1	12.7
	L	12	7.1	8.1
Nederlands	H	16	8.2	12.0
	L	16	7.0	9.3
Biologie	H	15	6.7	12.8
	L	22	7.1	9.1

Opgemerkt moet worden dat de drie leraren die de prestatieverwachtingen toekenden, deel uitmaken van de tien leraren die hun oordeel over de prestatie-oriëntatie van de leerlingen gaven. De resultaten zijn dus voor wat betreft dit oordeel niet geheel onafhankelijk.

Tabel 2 toont dat de verschillen tussen de gemiddelden van de leerlingen waarvan hoge en lage verwachtingen bestaan bij de TCM (uitgezonderd bij de leraar biologie) en de oordelen van de tien leraren, in dezelfde richting wijzen. Leerlingen waarvan de verwachtingen hoog zijn, lijken sterker op het leveren van prestaties georiënteerd te zijn dan leerlingen waarvan men minder hoog gespannen verwachtingen heeft.

De verschillen in prestatie-oriëntatie houden vermoedelijk verband met het onderscheiden beeld dat beide groepen leerlingen bezitten van hun eigen bekwaamheid. Zoals hiervoor (zie inleiding) werd beschreven, komt uit het onderzoek naar de oorzaken die voor succes en falen verantwoordelijk worden gesteld frequent naar voren, dat prestatiegeoriënteerde leerlingen een andere perceptie hebben van hun eigen bekwaamheid

dan leerlingen die meer op het vermijden-van-mislukken zijn georiënteerd. De perceptie van een goede eigen bekwaamheid en de daarmee samenhangende hogere succesverwachtingen brengen met zich mee, dat deze leerlingen eerder geneigd zullen zijn nieuwe uitdagingen aan te nemen dan leerlingen die over een minder goed beeld van eigen bekwaamheid beschikken. Het beeld van eigen bekwaamheid wordt als een belangrijk bestanddeel gezien van de oriëntatie op prestaties (cf. Covington & Omelich, 1979, p. 1500; Meyer, 1984, hfdst. 8).

## 6 Samenvatting en discussie

Het gedrag van leraren en leerlingen beïnvloedt elkaar wederzijds, zonder dat veelal precies kan worden aangegeven wat de oorzaken en wat de gevolgen zijn. Ook uit het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, kunnen – gezien de opzet – geen conclusies over oorzaak-gevolg relaties worden getrokken. Het feit dat we ons bij de analyses beperkten tot het vergelijken van de resultaten van 'extreme' groepen, met daarin betrekkelijk geringe aantallen leerlingen, noopt zelfs tot grote terughoudendheid bij het interpreteren van de gevonden verschillen. De tendensen die we bij het gebruik van verschillende meetinstrumenten aantreffen, stemmen niettemin overeen. Leerlingen waarvan de leraren lage verwachtingen hebben, geven – in vergelijking tot hun klasgenoten met hogere verwachtingsscores – weer over een minder goed beeld van hun eigen bekwaamheid te beschikken; zij voeren falen sterker terug op een gebrek aan bekwaamheid; zij tonen zich wat minder prestatiegeoriënteerd en halen minder goede studieprestaties.

Ofschoon, zoals gesteld, voor de gevonden samenhangen geen richting kan worden aangegeven, staat op grond van dagelijkse ervaringen vast dat we informatie ontleen aan de wijze waarop anderen ons bejegenen. Deze informatie en de soms sterke gevoelsmatige belevingen die daarmee gepaard gaan, zullen ongetwijfeld invloed hebben op het beeld dat men zich van zijn bekwaamheid op een bepaald terrein vormt.

In voor leerlingen belangrijke situaties zoals de school, waarin informatie over het ei-

gen kunnen voor een aanzienlijk deel via de leraar wordt verkregen, spelen verwachtingen van de leraar een niet te onderschatten rol. Afhankelijk van hoe de leraar de bekwaamheid van de leerlingen taxeert, zal hij zich ten opzichte van die leerling verschillend gedragen. Schat hij bijvoorbeeld de bekwaamheid van de leerling laag in, dan kan dat ertoe leiden dat de leerling vaker gemakkelijke opgaven krijgt voorgelegd. Misschien ook prijst hij de leerling voor het oplossen van gemakkelijke opgaven en vermijdt hij de leerling te berispen of van een zekere geërgerdheid blijkt te geven wanneer deze faalt, maar troost hij hem in plaats daarvan. Misschien helpt hij de leerling vaker dan de andere leerlingen, zelfs wanneer deze daar niet om heeft gevraagd. Op grond van deze en andere gedragingen, hoe goed ook bedoeld, zou de leerling (en ook zijn medeleerlingen) tot de slotsom kunnen komen dat de leraar hem kennelijk voor niet bijzonder bekwaam houdt.

Het trekken van dergelijke conclusies en de wijze waarop deze worden verwerkt, kunnen tot gevolg hebben dat het zelfbeeld van bekwaamheid – opgevat als een systeem – zich in toenemende mate stabiliseert. Dit proces zal nog worden bevorderd wanneer blijkt dat de behaalde resultaten met dit beeld dat men ontwikkelt in overeenstemming zijn. De mogelijke effecten van een beeld van een geringe bekwaamheid voor het functioneren in prestatiesituaties, werden hiervoor in het kort beschreven. Ze kunnen er in resulteren dat de leerling zich afhankelijker gaat voelen van de leiding en het toezicht van anderen (de leraar), dat hij minder onbevangen de eisen die aan hem worden gesteld tegemoet kan treden en dat hij minder in staat is zich voor situaties te behoeden die hem schade kunnen berokkenen (cf. Meyer, 1983). De grotere afhankelijkheid en het geringere zelfvertrouwen verhogen het risico dat de leerling resigneert. Het is dan ook niet verwonderlijk dat men in motivatieveranderingsprogramma's (cf. Diner & Dweck, 1978; Bergen et al., 1979) probeert leerlingen er van te overtuigen dat zij *niet* hun bekwaamheid, maar andere factoren (bijvoorbeeld gebrek aan inspanning) voor falen verantwoordelijk moeten houden.

Resumerend: de verwachtingen van leraren kunnen resulteren in gedrag, waardoor



hij – onbedoeld en zonder zich daar veelal van bewust te zijn – aan leerlingen meedeelt hoe hij hun bekwaamheid inschat. De goede bedoelingen van de leraar hebben mogelijk een averechts effect; zij dragen bij tot het stabiliseren van een concept van een geringe eigen bekwaamheid van leerlingen.

### Noot

1. Deze gegevens werden verzameld in het kader van SVO-project 0388: 'Motivatie in het voortgezet onderwijs' en ons voor dit onderzoek ter beschikking gesteld.

### Literatuur

- Abramson, L., M. E. P. Seligman & J. Teasdale, Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- Alloy, L. B., The role of perceptions and attributions for response-outcome noncontingency in learned helplessness: A commentary and discussion. *Journal of Personality*, 1982, 50, 443-479.
- Bergen, Th. C. M., R. V. J. Alberts & V. A. M. Peters, Verslag van de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een interventieprogramma voor docenten. Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, 1979.
- Brophy, J. E. & T. L. Good, *Teacher-student relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Claiborn, W. L., Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 377-383.
- Cooper, H. M., Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 1979, 49, (3), 389-410.
- Covington, M. V. & C. L. Omelich, Are causal attributions causal? A path analysis on the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1487-1504.
- Deci, E. L., Intrinsic motivation and personality. In: E. Staub (Ed.), *Personality. Basis aspects and current research*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1980, 35-80.
- Diener, C. J. & C. S. Dweck, An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 451-462.
- Dusek, J., Do teachers bias children's learning? *Review of Educational Research*, 1975, 45, (4), 661-684.
- Dusek, J. & G. Joseph, The basis of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 1983, 75, 327-347.
- Elashoff, J. & R. Snow, *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Jones, 1971.
- Evans, J. T. & R. Rosenthal, Interpersonal selffulfilling prophecies: Further extrapolations from the laboratory to the classroom. *Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association*, 1969, 4, 371-372 (Samenvatting).
- Fielder, W. R., R. D. Cohen & S. Finney, An attempt to replicate the teacher expectancy effect. *Psychological Reports*, 1971, 29, 1223-1228.
- Fischer, C., *Ursachenerklärung im Unterricht*. Attributionsabhängiges Lehrerverhalten und seine Wirkung auf den Schüler. Köln: Böhlau Verlag, 1982.
- Frieze, I. H., Causal attribution and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, 1976, 10, 293-305.
- Hallermann, B., *Anstrengungskalkulation: Bestimmungstücke und Auswirkungen*. Freiburg: Hochschul Verlag, 1980.
- Hallermann, B. & W.-U. Meyer, Persistenz in Abhängigkeit von wahrgenommener Begabung und Aufgabenschwierigkeit. *Archiv für Psychologie*, 1978, 130, 335-341.
- Heckhausen, H., Attributional analysis of achievement motivation: Some unresolved problems. Paper gepresenteerd op de 'Conference on Attributional Approaches to Human Motivation'. Bielefeld, 1980a.
- Heckhausen, H., Task-irrelevant cognitions during an exam: Incidence and effects. In: H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, D. C.: Hemisphere, 1980b.
- Heider, F., *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- Jensen, A., How much can we boost IQ and achievement? *Harvard Educational Review*, 1969, 39, 1-123.
- Kukla, A., Foundations of attributional theory of performance. *Psychological Review*, 1972, 79, 454-470.
- Meyer, W.-U., *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett, 1973.
- Meyer, W.-U., Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit. In: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Eds.), *Leistungsmotivation und Verhalten*. Stuttgart: Klett, 1976, 101-135.
- Meyer, W.-U., Leistung, Leistungseinschätzung und Ursachenzuschreibung in Abhängigkeit vom Konzept eigener Begabung. In: S.-H. Filipp (Ed.), *Newsletter 'Selbstkonzepte'*, 1981, 4,

- No. 1 (Universität Trier).
- Meyer, W.-U., Indirect communications about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 888-897.
- Meyer, W.-U., Prozesse der Selbstbeurteilung: Das Konzept von der eigenen Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1983, 15, 1-25.
- Meyer, W.-U., *Das Konzept von der eigenen Begabung*. 1984 (in druk).
- Mischel, W., *Introduction to personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976 (2nd. ed.).
- Mittag, W. & W.-U. Meyer, Leistung und Leistungsbewertung in Abhängigkeit vom Konzept eigener Begabung. Niet gepubliceerd manuscript, Universiteit Bielefeld, 1982.
- Nicholls, J. G., Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of ability and effort. *Journal of Research in Personality*, 1976, 10, 306-315.
- Rosenthal, R., *On the social psychology of the selffulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanism*. New York: MSS Modular Publications, 1974.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Rosenthal, R. & D. Rubin, Appendix C: Pygmalion reaffirmed. In: J. Elashoff & R. Snow (Eds.), *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Jones, 1971.
- Rotter, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80, Nr. 609.
- Strauger, J. S. & P. B. Sorman, Self-evaluations, initial success and failure, and improvements as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1977, 45, 784-795.
- Strauger, J. S. & M. L. Terbovic, Self-evaluation and assessment of performance by self and others. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, 44, 564-572.
- Schmalt, H.-D., *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe, 1976.
- Smead, V. S. & C. I. Chase, Student expectations as they relate to achievement in eight grade mathematics. *Journal of Educational Research*, 1981, 75, 115-120.
- Smits, B. W. G. M., *Toets Cognitieve Motivatie*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde, 1978.
- Smits, B. W. G. M., *Motivatie en meetmethode: Een cognitieve benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Smits, B. W. G. M. & W.-U. Meyer, Fähigkeits-einschätzungen im Hinblick auf Lob und Tadel, Hilfeverhalten und Persistenz des Lehrers. Manuscript in voorbereiding.
- Smits, B. W. G. M. & H.-D. Schmalt, Dimensionsanalytische Untersuchungen des LM-Gitter's für Kinder. *Diagnostica*, 1978, 24, 146-161.
- Weiner, B., *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.
- Weiner, B., A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 3-25.
- Weiner, B., The emotional consequences of causal ascriptions. In: M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17th annual Carnegie symposium on cognition*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1982.
- Weiner, B., I. H. Frieze, A. Kukla, L. Reed, S. Rest & R. M. Rosenbaum, *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1971.
- Weiner, B., S. Graham, P. Stern & M. Lawson, Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 278-286.
- Weiner, B. & A. Kukla, An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 1-20.
- Weiner, B., D. Russell & D. Lerman, Affective consequences of causal ascriptions. In: J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*. Vol. 2. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1978, 59-90.
- West, C. & T. Anderson, The question of preponderant causation in teacher expectancy research. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 185-213.

### Curriculum vitae

B. W. G. M. Smits (1943) studeerde psychologie aan de katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is sinds 1968 verbonden aan de universiteit van Nijmegen, momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, specialisatie Onderzoek. Promoveerde in 1982 op een proefschrift op het gebied van het meten van motivatie.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 4-9-'84

## Summary

Smits, B. W. G. M. 'Teacher expectations and students' self-perception of ability and achievement orientation'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 85-99.

Teachers do not only form differential expectations for student performances, they also may unintentionally indirectly communicate their expectations. Such communications may affect students' self-perception of their ability, which is considered one of the factors that influence effort-outcome covariation beliefs, and subsequently performance. This study examines teachers' expectations, secondary students' self-perception of ability, their attributional judgments about the causes of success and failure, and their achievement orientation. The results revealed that students from whom teachers had low expectancies expressed stronger feelings of low competence than those perceived as having high expectancies. Lows also tended to account for failure by attributing it to their lack of ability, and appeared to be more willing to attribute the cause of success externally to task ease. Self-perception of ability also appeared to be closely linked to achievement orientation. It was concluded that teacher expectations might sustain rather than bias, self-perception of low ability of students.

# Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school I: Fundering van een onderwijsleermodel\*

C. J. DE BRABANDER  
Rijksuniversiteit Leiden

## Samenvatting

*In een serie van twee artikelen wordt aan de hand van een exploratief onderzoek ingegaan op het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school. Allereerst wordt aandacht besteed aan de achtergrond en de begripsbepaling van zelfverantwoordelijk leren. Op grond daarvan wordt zelfverantwoordelijk leren op school geformuleerd als een onderwijsleerprobleem. Na de onderzoeksoepzet wordt de ontwikkeling van een zogenaamd onderwijsleermodel uiteengezet. Achtereenvolgens komen aan de orde de analyse van de doelstelling, de onderwijsleertheorie, de keuze van leerinhouden, de wijze van groeperen, de werkvormen en relevante aspecten van de beginsituatie.*

*In het tweede artikel worden de beproeving en bijstelling van het onderwijsleermodel beschreven.*

## 1 Inleiding

In de loop van de zeventiger jaren mocht de leerling zich, in zijn hoedanigheid van agerend subject met eigen streefrichtingen, verheugen in een groeiende erkenning in de literatuur. Termen als zelfverantwoordelijk of zelfgestuurd leren werden frequent gebezigd (Knowles, 1975; Huber, 1976; Leinhardt, Walker & Bar-Tal, 1976; Wang & Stiles, 1976; Neber, Wagner & Einsiedler, 1978; Della-Dora & Blanchard, 1979). Het onderzoek<sup>1</sup> waarop dit artikel is gebaseerd had tot doel inzicht in en handelingsmogelijkheden voor de ontwikkeling van zelfver-

antwoordelijk leren op school te verwerven en maakt dus onmiskenbaar deel uit van deze beweging.

We formuleren een originele noch recente gedachte wanneer we stellen dat de ver-schoolsing van het onderwijs (Matthijssen, 1972; Hake a.o., 1975) de leerling vreemd maakt van zijn leren en dat als gevolg daarvan de voortgang van het leerproces in belangrijke mate gewaarborgd moet worden met een scala van extrinsieke middelen. De motivationele problemen die daaruit voortvloeien, zijn uitgebreid gedocumenteerd. Te denken valt aan literatuur over schooltegen-cultuur (Clason e.a., 1981), schooluitval (Hermans, 1981), (motivatie)problemen in met name het voortgezet onderwijs (Nuijten-Edelbroek, 1978), het verborgen leerplan (Zinnecker, 1975) en de invloed van de selectieve prestatiedifferentiatie op het zelfconcept (Keim, 1979). Voor de oplossing van dergelijke problemen achten we de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren op school een onontbeerlijk element. Ook in verschillende analyses van motivationele problemen in het onderwijs wordt 'een (verantwoorde) zelfbepaling in het onderwijsleerproces' aangemerkt als een adequate oplossingsrichting (Mooij, 1980, 379; Hermans, 1981, 144; Veenman & Bergen, 1979, 216).

Bij nader inzien heeft het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren echter niet alleen een strategische waarde. Ons inziens zou het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren ook opgevat moeten worden als doelstelling van het onderwijs. Het valt immers niet in te zien hoe onderwijs waarin de leerling onnodig 'klein wordt gehouden' (Dasberg, 1975), kan bijdragen aan de vorming van instellingen en vaardigheden die noodzakelijk zijn om de fysieke en sociale omgeving te beoordelen en te bewerken in relatie tot persoonlijke doelen en waarden (Hake a.o., 1975). Met een dergelijk vormingsdoel willen we ons niet scharen in het kamp van diegenen die hun heil zoeken in een ongebreidelde individualistische behoeftenbevrediging. Veeleer zijn

\* Met dank aan drs. K. A. Beintema, dr. T. H. A. van der Voort en drs. W. P. Weijzen voor hun kritisch commentaar.

het de ontwikkelingen in de huidige samenleving, die hoge eisen stellen aan het vermogen van het individu om alternatieven op hun waarde te schatten en dienovereenkomstig een weg te kiezen. Zo wijst Huber (1976, 34) in dit verband op het snelle tempo waarmee bestaanscondities zich wijzigen en vooral op de sterk gegroeide pluriformiteit waardoor het conflict tussen tegenstrijdige normen, waarden en gebruiken, tussen verschillende (samen)leefpatronen een wezenlijk bestanddeel van het bestaan is geworden. Von Hentig (1977, o.a. 92 e.v.) beargumenteert zelfbepaling als doelstelling met het oog op de toenemende vervreemding ten gevolge van 'Systemzwänge' van de moderne industriële samenleving.

In dit artikel gaan we allereerst in op de begripsbepaling van zelfverantwoordelijk leren. Vervolgens werken we de probleemstelling verder uit. Op basis daarvan spitsen we de doelstelling van het onderzoek toe en geven we in grote lijnen de onderzoekopzet weer. De rest van dit artikel besteden we aan de ontwikkeling van handelingsprincipes voor de inrichting van onderwijs, gericht op zelfverantwoordelijk leren. De toetsing daarvan in de onderwijspraktijk wordt in een volgend artikel beschreven.

## 2 Zelfverantwoordelijk leren

Een eenduidige begripsbepaling van zelfverantwoordelijk leren hebben de vele studies van de laatste tijd helaas niet opgeleverd. In de verschillende definities van 'selbstgesteuertes Lernen' treft Weinert (1982, 99 e.v.) zelfs geen 'gemeinsamer Begriffskern' meer aan. En wanneer hij zelf orde tracht te scheppen, komt hij tot de slotsom dat het niet mogelijk is een klasse van werkwijzen te definiëren die ondubbelzinnig gekenschetst kunnen worden als zelfgestuurd leren. De term brengt naar zijn mening slechts tendentieel tot uitdrukking dat de lerende de wezenlijke beslissingen of, wat, wanneer, hoe en met het oog waarop hij leert, zwaarwegend en effectief kan beïnvloeden.

Hoe zelfverantwoordelijk leren gestalte kan krijgen, zal afhankelijk zijn van de vaardigheden en kennis die de leerling zich op een bepaald moment in zijn schoolloopbaan heeft eigen gemaakt en van zijn mogelijkhe-

den in ontwikkelingspsychologisch opzicht. Evenmin is nu al duidelijk hoe zelfverantwoordelijk leren zich verhoudt tot de maatschappelijke opdracht van de school om de leerling kennis en vaardigheden bij te brengen die hij nodig heeft voor een zelfstandig bestaan in de samenleving. Zulke problemen maken het onmogelijk zelfverantwoordelijk leren op school nauwkeurig te omschrijven in termen van beslissingsbevoegdheden. En de oplossing waar Weinert op uitkomt, geeft wel enig houvast, maar is toch ook weer zo open dat verschillende interpretaties van zelfverantwoordelijk leren er in ondergebracht kunnen worden. Eerste noodzaak is daarom duidelijkheid te scheppen over zelfverantwoordelijk leren als begrip. Het probleem van de verdeling van de beslissingsruimte op school kunnen we daarmee weliswaar nog niet oplossen, maar – zoals nog zal blijken – wel in een ander daglicht plaatsen. Het hoeft uiteraard geen betoog dat de hier geboden duidelijkheid omtrent zelfverantwoordelijk leren mede berust op een persoonlijke stellingname.

Zelfverantwoordelijk leren omschrijven we als het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften, het opstellen en uitvoeren van daarop afgestemde actieschema's en het evalueren van bereikte resultaten door het subject. De leerbehoefte – in zelfverantwoordelijk leren de centrale categorie – wordt gedefinieerd als waarde voor het eigen bestaan die de persoon verwacht van de verwerving van bepaalde kennis, inzicht en/of vaardigheden. De leerbehoefte omvat dus niet alleen een anticipatie op gewenste leerresultaten, maar ook de motieven die daaraan ten grondslag liggen. Uitgangspunt is de persoon die in interactie met de sociale en fysieke omgeving, die grenzen stelt en mogelijkheden schept, ernaar streeft naar eigen oordeel en onder eigen verantwoordelijkheid vorm te geven aan zijn bestaan. Binnen dit streven ontstaan vermoedens over de bijdrage die de verwerving van bepaalde leerresultaten daaraan zou kunnen leveren. De waarde die de persoon daarvan verwacht, kan meer of minder specifiek zijn. Inzichten over de omgeving of over zichzelf stellen de persoon in het algemeen in staat zijn handelen effectiever op de werkelijkheid af te stemmen. Andere verworvenheden zullen slechts betekenis hebben voor de verwezenlijking van zeer speci-

fieke doelen. Zelfverantwoordelijk leren houdt in dat de persoon zulke vermoedens nader onderzoekt en voor zichzelf in samenhang met subjectief beschikbare mogelijkheden ter vervulling van zijn leerbehoeften leerdoelen formuleert. Op grond daarvan maakt hij zich een voorstelling van de wijze waarop hij te werk zou kunnen gaan. Dit actieschema kan meer of minder gedetailleerd, omvangrijk en tijdrovend zijn, al naar gelang de aard van zijn doelen. Op basis van deze voorbereiding gaat de persoon concreet aan de slag. Zowel tijdens de planning als tijdens de uitvoering van activiteiten vindt voortdurend een terugkoppeling plaats op de doelen in samenhang met de leerbehoefte waaruit zij voortvloeien. De persoon sluit de cyclus af met een evaluatie van de resultaten die hij in het leerproces heeft verkregen en een terugkoppeling op de leerbehoefte.

Terwille van het betoog is hier een rechtlijnige voortgang beschreven die zich in werkelijkheid weinig zal voordoen. Het zal regelmatig voorkomen dat men niet helder kan krijgen wat men precies zoekt en daar probeerderwijs achter tracht te komen; of dat men na kortere of langere tijd tot de ontdekking komt dat het doel dat men zich had gesteld en de activiteiten die men is aangegaan, niet kloppen met de leerbehoefte; of dat er zich in het bestaan wijzigingen hebben voorgedaan waardoor aanvankelijke leerbehoeften irrelevant zijn geworden; of dat men de draad van een vroeger proces na jaren weer opneemt, omdat nu pas mogelijkheden voor de vervulling van de leerbehoefte in het blikveld verschijnen. Zulke afwijkingen van de 'ideale' lijn hoeven niet noodzakelijk negatief gewaardeerd te worden. Ze kunnen ook een stimulerende invloed hebben op het proces van zelfverantwoordelijk leren. Bovendien kan men zijn 'fouten' analyseren om ze bij volgende gelegenheden te kunnen vermijden.

De leerbehoefte is per definitie subjectief van aard. Wat de persoon als waardevol voor zijn bestaan definieert, is op dat moment zijn leerbehoefte: er zijn geen objectieve maatstaven om 'vermeende' leerbehoeften te ontmaskeren (verg. Nijk, 1978, 207). Hiermee hangt samen dat zelfverantwoordelijk leren niet afgemeten kan worden aan inhoudelijke kenmerken van leerbehoeften. Men kan slechts streven naar verheldering van leerbe-

hoeften, maar daarin zal men vaak niet onmiddellijk en in sommige gevallen zelfs nauwelijks slagen.

De eerste associatie die zelfverantwoordelijk leren oproept, is steevast de afwezigheid van externe impulsen en invloeden. Zelfverantwoordelijk leren zou dan betrekking hebben op zaken die door de persoon zelf en niet door zijn omgeving zijn aangedragen. Bij nader inzien blijkt voor zelfverantwoordelijk leren een interactie met de omgeving echter een noodzakelijke voorwaarde en hoe intensiever, hoe beter. Leerbehoeften zijn geen statische, puur intrapsychische 'ideeën' die door de persoon alleen nog maar onderkend en 'geschouwd' hoeven te worden. Leerbehoeften ontwikkelt men in het bestaan. En het bestaan, zoals wij dat voeren, is enerzijds wezenlijk gebonden aan de fysieke wetten en de sociale regels van de werkelijkheid, maar is anderzijds slechts dankzij die werkelijkheid mogelijk. Zelfverantwoordelijk leren betekent dan dat men inzicht en vaardigheden in de omgang met de werkelijkheid verwerft om haar te kunnen bewerken in relatie tot persoonlijke doelen. Impulsen uit de omgeving die beperkingen en mogelijkheden dialectisch in zich verenigen, zijn daarin noodzakelijke en 'natuurlijke' elementen: neemt men in een gedachtenexperiment de beperking weg, dan zijn ook de mogelijkheden verdwenen. Niet het vrij zijn van beperkingen is dan ook kenmerkend voor zelfverantwoordelijk leren, maar het *streven naar* verheldering en vervulling van leerbehoeften die hun ontstaan bij wijze van spreken danken aan de beperkingen (verg. DeCharms, 1976, 206).

Uit het voorgaande vloeit voort dat zelfverantwoordelijkheid en aanpassing aan sociale normen niet op één dimensie gedacht kunnen worden: 'Für Selbstbestimmung entscheidend, ist die Qualität der Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Handlungsimpulsen, nicht der Inhalt der späteren Entscheidung' (Huber, 1976, 30). Een beoordeling van de waarde van maatschappelijk aangedragen doelen kan dus zowel uitkomen op aanpassing als op afwijzing.

Zelfverantwoordelijk leren vatten we niet individualistisch op in die zin dat het individu, op zichzelf teruggeworpen, 'mit sich selbst auszukommen und für sich aufzukommen vermag' (Huber, 1976, 39). Het

bestaan, waarin individuele leerbehoeften zich ontwikkelen en waarheen de resultaten van zelfverantwoordelijk leren hun weg terugvinden, is wezenlijk ook sociaal van aard. Dat betekent niet dat zelfverantwoordelijk leren uitsluitend kan plaatsvinden in een groepsproces, maar wel dat dit vaak de aangewezen context is, wanneer namelijk als gevolg van overeenkomstige bestaanscondities vergelijkbare leerbehoeften (kunnen) ontstaan.

Kenmerkend voor zelfverantwoordelijk leren is de wijze van sturing van het leren. Daarmee bevinden we ons op het niveau van onderling verwante begrippen als metacognitie en reflectie. Onlangs hebben Van Parreiren e.a. (1983, 2, 37 e.v.) voorgesteld deze begrippen te vervangen door 'het strategisch aspect van het handelen' of kortweg 'strategisch handelen'. In grote lijnen gaan we akkoord met hun argumentatie, waarnaar we kortheidshalve verwijzen, en geven we met hen de voorkeur aan het bredere begrip strategisch handelen.

Strategisch handelen is gedefinieerd als het voorbereiden, begeleiden en evalueren van uitvoerende handelingen. Het is strategisch te noemen, omdat het is opgebouwd uit strategieën, en wel heuristische regels die impliciet of expliciet het handelen in een verzameling verwante situaties richting geven. De omschrijving van zelfverantwoordelijk leren impliceert zelf al zo'n regel, zij het een zeer algemene. Strategisch handelen is heuristisch, omdat het het succes van uitvoerende handelingen niet garandeert, maar alleen de kans op succes verhoogt, doordat het helpt om uit het totale veld van alternatieve handelwijzen de meest plausibele te selecteren (Frijda & Elshout, 1976, 421). Zelfverantwoordelijk leren omvat dus een complex van heuristische regels voor de voorbereiding, begeleiding en evaluatie van daadwerkelijke leerhandelingen die de kans op een succesvol leerproces optimaliseert. En hoewel de uitvoering van leeractiviteiten er uiteraard ook toe behoort, is de essentie van zelfverantwoordelijk leren toch gelegen in het strategisch aspect.

### 3 *Leren zelfverantwoordelijk leren*

We gaan ervan uit dat zelfverantwoordelijk

leren wordt verworven in een leerproces. De essentie van zelfverantwoordelijk leren hebben we gelegd bij een complex van heuristische regels. Ieder kan uit eigen introspectie al wel voorbeelden noemen van heuristieken die door instructie van anderen of uit analyse van eigen ervaringen zijn ontstaan. Maar ook uit onderzoek blijkt dat onderwijs in heuristieken – ook zeer algemene – een gunstig effect heeft op de uitvoering van taken met het oog waarop ze onderwezen werden (Van Parreiren, 1975).

Het probleem van de herverdeling van de beslissingsruimte, waarvan eerder sprake was, kunnen we daarmee nog niet oplossen. Wel kunnen we het nu onderzoekbaar maken door het te herformuleren als een onderwijsleerprobleem. De vraag welke externe sturing we zonder bezwaar voor de ontwikkeling van de leerling achterwege kunnen laten, is onvruchtbaar, omdat we uit de consequenties van een inperking van externe sturing weinig principiële kunnen leren over de *mogelijkheden* van kinderen om strategisch handelen te verwerven. Vooralsnog dienen we ons daarom te richten op de vraag, welke externe sturing *nodig* is om een strategisch handelingsrepertoire te ontwikkelen.

Het overdragen van beslissingsbevoegdheden stuit ongetwijfeld op leeftijdgebonden beperkingen. Het probleem is echter niet wanneer er volgens zekere criteria gesproken kan worden van zelfverantwoordelijk leren, maar veeleer welke didactische handelwijzen op verschillende onderwijsniveaus perspectief bieden voor de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren. Onderwijs is gekenmerkt door zelfverantwoordelijk leren, wanneer het de leerling op een aan zijn mogelijkheden aangepaste wijze stimuleert vaardigheden in zelfverantwoordelijk leren te ontwikkelen en te benutten. In een reeks van onderzoekingen met consistente resultaten toont Wang (1983) in dit verband alvast aan dat het mogelijk is – met bovendien gunstige effecten op motivatie en prestaties – om leerlingen vroegtijdig te leren gegeven leeractiviteiten zelfstandig te plannen, begeleiden en evalueren. Het is niet ondenkbaar, dat in de eerste jaren van het basisonderwijs het accent inderdaad gelegd moet worden op het verwerven van dergelijke 'self-management skills'. Daaruit volgt echter niet onmiddellijk de populaire, maar beperkte opvat-

ting dat zelfverantwoordelijk leren op school slechts kan bestaan in het dragen van verantwoordelijkheid voor de planning, uitvoering en evaluatie van *gegeven* leeractiviteiten. En zo men deze opvatting huldigt, dan moet tenminste de vraag beantwoord worden hoe het leren onderkennen en verhelderen van leerbehoeften en het leren ontwikkelen van leeractiviteiten daarmee op den duur gediend is (De Brabander, 1983, 23 e.v.). Voorlopig gaan we ervan uit dat het van meet af aan noodzakelijk is ook deze aspecten van zelfverantwoordelijk leren systematisch te bevorderen en dat er op dit punt meer mogelijk is dan tot op heden is geprobeerd.

Een vertrouwde tegenwerping tegen zelfverantwoordelijk leren op school is dat het toch een enorme tijdsverspilling zou betekenen, wanneer we het steeds aan de grillen van de leerlingen moeten overlaten of en wanneer zij de maatschappelijk noodzakelijke leerbehoeften ontwikkelen. Zij berust echter op een vaste tegenstelling. Niet de zelfverantwoordelijkheid van de leerling en de maatschappelijke verantwoordelijkheid van het onderwijs staan hier tegenover elkaar, maar twee verschillende motivatietypen als fundierend onderwijsprincipe: het één gebaseerd op het ontwikkelen van vaardigheid in zelfverantwoordelijk leren, het ander op dwang. Zelfverantwoordelijk leren laat de maatschappelijke verantwoordelijkheid van het onderwijs principieel onverlet, zij zal alleen gedragen worden door argumentatie. Waar desondanks conflicten ontstaan, zal een tijdelijk gebruik van extrinsieke middelen soms noodzakelijk blijken. Maar ook dan zal men het daar niet bij laten. Bovendien bestaat nog altijd de mogelijkheid, dat tot dusver maatschappelijk noodzakelijk geachte kennis of vaardigheden voor het (toekomstig) bestaan van de leerling inderdaad irrelevant zijn. In dit verband is illustratief dat voor het verwerven van een positie op de arbeidsmarkt niet zozeer de specifieke kennis en vaardigheden die men in het onderwijs opdoet, doorslaggevend blijken te zijn, als wel het blote feit *dat* men een bepaald opleidingstype doorlopen heeft (Van Kemenade e.a., 1981, 211 e.v.; Wesselingh, 1979, 64).

#### 4 Doel en opzet van het onderzoek

In het voorgaande hebben we ervoor gepleit bedenkingen vanwege leeftijdgebonden beperkingen dan wel uit hoofde van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van het onderwijs voorlopig op te schorten en zelfverantwoordelijk leren op school voornamelijk te benaderen als een onderwijsleerprobleem. Met ons onderzoek willen we dan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een samenhangend geheel van didactische handelingsprincipes op basis van een beschrijving van de leerweg waarlangs en de condities waaronder de leerling vaardigheid kan verwerven in het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren. Dit complex duiden we in het vervolg aan met de term 'onderwijsleermodel'.

De beschrijving van de opzet van het onderzoek moeten we hier beperken tot de grote lijnen, die voor een juist begrip van de uiteenzetting noodzakelijk zijn. Voor een gedetailleerde weergave verwijzen we naar De Brabander (1981). Het onderzoek werd opgezet als een exploratief ontwikkelingsonderzoek, uit te voeren in een samenwerkingsverband met een beperkt aantal onderwijsgegenden. De argumenten daarvoor werden ontleend aan de aard van het onderzoeksdoel en aan overwegingen van methodologische aard. Concreet werd in elke fase van het onderzoek een voorlopig onderwijsleermodel geformuleerd zover als mogelijk was op basis van relevante theorieën en eigen analyse. De methodische vormgeving van het onderwijsleermodel in een prototypische begeleidingsmethode werd vervolgens beproefd in het onderwijs. Op basis van de analyse van het functioneren van de begeleidingsmethode vond een terugkoppeling plaats op het oorspronkelijke onderwijsleermodel. Met de bijstelling van het onderwijsleermodel werd dan een nieuwe fase gestart. Op deze wijze heeft het onderzoek drie fasen gekend. De eerste fase had vooral een probleemoriënterende functie en leidde onder andere tot de formulering van zelfverantwoordelijk leren als onderwijsleerprobleem (De Brabander e.a., 1977). In de twee volgende fasen werd



langs deze lijn verder gewerkt aan de ontwikkeling van het onderwijsleermodel. De aanvankelijk uitsluitend kwalitatieve benadering werd in de loop van het onderzoek aangevuld met kwantitatieve analyses. Ten aanzien van het onderwijsleermodel hebben we zo belangrijke vorderingen gemaakt. Dat neemt echter niet weg, dat ook de laatste versie uiteindelijk nog een hypothetische status heeft.

Om eventuele beperkingen die voortvloeien uit een vroege leeftijdsfase zoveel mogelijk te vermijden hebben we onze doelgroep gekozen op het niveau van de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Onderzoekstechnisch leek dit het bijkomend voordeel te bieden dat met deze leerlingen gemakkelijker te praten was over hun ervaringen met de begeleidingsmethode.

De structurele en culturele kenmerken van het onderwijs staan tot op zekere hoogte op gespannen voet met het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren. Om te voorkomen dat de uitvoering van het onderzoek daardoor in gevaar gebracht zou kunnen worden, werd voor de selectie van de onderzoekssituatie een aantal voorwaarden geformuleerd, zoals een voor de school als geheel typerende instemming met de uitgangspunten en doelstelling van het onderzoek en eigen vernieuwingsactiviteiten, die daarvan blijf geven. In de studie- of mentorlessen werd een situatie gevonden, waarin leren zelfverantwoordelijk leren minimaal onderhevig zou zijn aan externe prestatie-eisen. De keuze van de brugklas stoelde op de overweging, dat de dagelijkse gang van zaken voor deze nieuwe leerlingen nog niet zozeer was gestold in onwrikbare gewoonten en gebruiken, dat niet meer op een zekere openheid voor op zich ongebruikelijke activiteiten gerekend kon worden.

Gezien het cumulatieve karakter van het onderzoek beperken we ons verder tot de laatste fase, waarin twee scholen voor voortgezet onderwijs met 13 brugklassen betrokken waren.

## 5 De ontwikkeling van het onderwijsleermodel

Tot dusver hebben we via een analyse van zelfverantwoordelijk leren de probleemstelling en in grote lijnen een onderzoeksopzet

ontwikkeld. De rest van dit artikel besteden we aan de beschrijving van het onderwijsleermodel dat in de derde onderzoeksfase werd gehanteerd. In een volgend artikel komen dan de concretisering, de evaluatie en de revisie van het onderwijsleermodel aan de orde.

Het onderwijsleermodel beschrijven we aan de hand van het model van het didactisch handelen (De Corte e.a., 1981). Allereerst wordt het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren als doelstelling nader geanalyseerd. In samenhang met het relevante aspect van de beginsituatie worden onderwijsleertheoretische handelingsprincipes geformuleerd. Voorts komen de leerinhouden, de didactische werkvormen en de groepringsvormen aan de orde. Het onderwijsleermodel bestaat uit handelingsprincipes die uiteenlopend geconcretiseerd kunnen worden. Het aspect van de media, als typische vormgevingscomponent, blijft daarom hier nog buiten beschouwing. De analyse van de beginsituatie, mede op basis van de oriënterende onderzoeksfase, leidde tot twee probleemgebieden: het communicatiepatroon in de klas en de vaardigheid van de leerkracht in het begeleiden van zelfverantwoordelijk leren (De Brabander e.a., 1977). Voor het eerste probleem werden aanvullende handelingsprincipes ontworpen. De ondersteuning van de leerkracht bij het verwerven van de noodzakelijke begeleidingsvereisten heeft de status gekregen van een afzonderlijk deelmodel van het integrale onderwijsleermodel. Gegeven de beschikbare ruimte concentreren we ons in deze uiteenzetting echter op het onderwijsleermodel voor de leerling en moeten we voor de ontwikkeling van het deelmodel voor de leerkracht verwijzen naar het eindrapport van het project (Voorbach & Boissevain, 1981).

## 6 Het onderwijsleermodel voor de leerling

### 6.1 De eindhandelingsstructuur

Doel van het onderwijsleermodel is de individuele leerling het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren aan te leren. Voor de ontwikkeling van het onderwijsleermodel moeten we dan beschikken over een beschrijving van de eindhandelingsstructuur, dat wil zeggen een psychologisch model van het stra-

tegisch aspect van zelfverantwoordelijk leren (zie bijvoorbeeld Van Parreren, 1981, 60 e.v.). De term eindhandelingsstructuur moet niet misverstaan worden in die zin dat daarin eens en voor al het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren is vastgelegd. Principieel kan een definitief omvattend model al niet geformuleerd worden, maar bovendien moeten we ons met het oog op de doelgroep beperken.

Om een zinvol uitgangspunt voor onderwijs te bereiken, hebben we dus een beperkt model van het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren geformuleerd. De beschikbare ruimte staat ons niet toe om de afleiding volledig te verantwoorden. Een aanzet voor de eindhandelingsstructuur hebben we in de eerste onderzoeksfase ontwikkeld op basis van onderwijskundige evaluatiemodellen (Stufflebeam a.o., 1971; De Corte, 1971; 1973) en probleemoplossings- en besluitvormingstheorieën (Frijda & Elshout, 1976; Vlek & Wagenaar, 1976). Vanaf de tweede fase is de conceptualisering van de eindhandelingsstructuur ingebed in de cultuurhistorische theorie van de hogere psychische functies van Vygotskij en beïnvloed door de daarop gebaseerde onderwijsleertheorie van Gal'perin en Davydov (o.a. Vos, 1976; Van Parreren & Carpay, 1972; 1980).

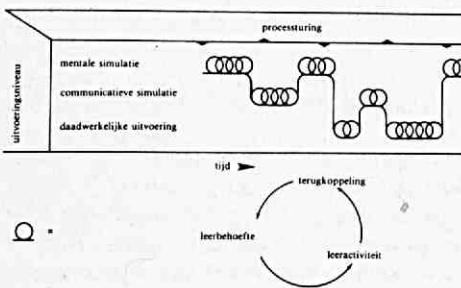
Het kernelement van zelfverantwoordelijk leren is het TOTE-model (Miller, Galanter & Pribram, 1960). In termen van zelfverantwoordelijk leren vertaald onderscheiden we drie deelhandelingen (Fig. 1). In de beleving van het bestaan wordt een leerbehoefte onderkend (deelhandeling 1: Test). Op grond daarvan wordt een leeractiviteit ondernomen (deelhandeling 2: Operate). De resultaten van de activiteit worden teruggekoppeld op de oorspronkelijke leerbehoefte (deelhande-

ling 3: Test). Afhankelijk van de uitkomst hiervan wordt opnieuw een leeractiviteit ondernomen, dan wel wordt het proces gestopt (Exit).

Uitgaande van deze cyclus van deelhandelingen ontwikkelen we de eindhandelingsstructuur van het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren. Strategisch handelen is gedefinieerd als het voorbereiden, begeleiden en evalueren van uitvoerende handelingen. Van deze opsomming is de evaluatie inmiddels al zichtbaar: zij maakt deel uit van de cyclus van handelingen en omvat op de eerste plaats een vergelijking van de bereikte resultaten met de leerbehoefte.

De eerste de beste leeractiviteit die de lerende onderneemt leidt zelden direct ook tot vervulling van de leerbehoefte. Zolang de resultaten niet aan de verwachtingen voldoen, wordt de evaluatie mede aangewend ter voorbereiding van nieuwe activiteiten. De waardering van de bereikte resultaten draagt bij tot de verheldering van de leerbehoefte en uit de evaluatie van het procesverloop kunnen suggesties gewonnen worden over volgende leeractiviteiten. Deze verhelderingsfunctie blijft gedurende het gehele proces actueel. Weliswaar zal in de loop van de tijd het accent verschuiven naar het vervullen van de leerbehoefte, maar de behoefteverkenning is bij wijze van spreken pas afgerond wanneer de leerbehoefte is vervuld. Dit geldt temeer, daar het verhelderen niet uitsluitend bestaat in het onthullen van in aanleg reeds gegeven maar nog verborgen leerbehoeften: het is tevens een proces dat leerbehoeften *vormt*.

De evaluatie van daadwerkelijk uitgevoerde leeractiviteiten is echter niet de enige weg waarlangs men nieuwe leeractiviteiten kan voorbereiden. De lerende beschikt in principe ook over mogelijkheden om een leeractiviteit eerst eens *in gedachten* uit te voeren. Langs deze weg kan hij voor verschillende leeractiviteiten verwachtingen opstellen over de uitkomsten en aan de hand van verwachte resultaten terugkoppelen op de leerbehoefte. Deze *mentale simulatie* – het begrip is ontleend aan Toda (1976) – biedt in vergelijking met daadwerkelijke uitvoering belangrijke voordelen. Zij scheidt de mogelijkheid om de tijd benodigd voor de verheldering van leerbehoeften sterk te bekorten en vergroot de kans dat men adequate leeractiviteiten kiest, voordat men daadwerkelijk aan de slag gaat.



Figuur 1 *Strategisch handelen in zelfverantwoordelijk leren* (het ingetekende verloop is slechts een voorbeeld).

Mentale simulatie vatten we op als 'innerlijk spreken' in de zin van de cultuurhistorische theorie van de hogere psychische functies van Vygotskij (Vos, 1976).

De gedachtengang hebben we even beperkt tot de voorbereiding, maar de begeleiding van leeractiviteiten tijdens de uitvoering berust op een soortgelijke cyclus van handelingen. Het verschil is dat nu verwachtingen over uitkomsten worden opgesteld extrapolierend vanuit daadwerkelijk verkregen deelresultaten.

Mentale simulatie van leeractiviteiten is een krachtige methode om leeractiviteiten voor te bereiden, maar zij stelt hoge eisen aan de persoon. Deze moet zijn mogelijkheden kennen. Hij moet verder in staat zijn relevante omgevingsfactoren en hun consequenties in te schatten. Niet in de laatste plaats moet hij beschikken over een voorstelling van de leeractiviteiten, die hij in de simulatie betreft. En tenslotte zal het ook nauwelijks mogelijk zijn uitkomsten te bedenken op een terrein waar men inhoudelijk volkomen leek is.

Echter wanneer men voor één of meer van deze voorwaarden een onvoldoende heeft staan, is men nog niet onmiddellijk aangewezen op daadwerkelijke uitvoering van leeractiviteiten. Er is nog een belangrijke andere mogelijkheid, waarbij de simulatie niet zilver mentaal, maar in gesprek met anderen wordt voltrokken. Deze vorm, welke we *communicatieve simulatie* hebben genoemd, is al eenvoudiger, omdat het verloop van de leeractiviteiten in taal wordt geëxpliciteerd. Ook het feit dat de simulatie samen met anderen wordt verricht, kan een stimulerende invloed hebben. Maar bovendien kan men gesprekspartners zoeken die over deskundigheid beschikken ten aanzien van voorwaarden waarin men zelf tekort schiet.

*Daadwerkelijke uitvoering* van leeractiviteiten maakt per definitie geen deel uit van strategisch handelen. De lerende kan echter een min of meer blind proberen van leeractiviteiten bewust hanteren als methode met name om de leerbehoefte te verkennen. In ieder probleemoplossingsproces lijkt een dergelijke fase ook voor te komen. Een discussie over de status van uitvoerende handelingen kortsluitend stellen we vast dat daadwerkelijke uitvoering expliciet in dienst kan staan van de voorbereiding van leeractiviteiten.

De beschikbaarheid van deze alternatieve uitvoeringswijzen is slechts zinvol, wanneer ze ook doelbewust ingezet kunnen worden. Dit veronderstelt de aanwezigheid van een *processturing*, een systeem van regels waarmee de voortgang van het proces gestuurd wordt. In de eindhandelingsstructuur beperken we de processturing tot het kiezen van de wijze van uitvoeren met behulp van een algemene regel. De beschreven uitvoeringswijzen vatten we op als niveaus: in de volgorde waarin ze aan de orde komen, nemen globaal gesproken de moeilijkheidsgraad en de efficiëntie af. De regel houdt dan in dat de persoon op mentaal niveau begint en steeds overstapt naar een lager niveau, zodra de herhaalde uitvoering op het hogere niveau geen nieuwe gezichtspunten meer oplevert ten aanzien van de verheldering van de leerbehoefte dan wel de keuze van de geschikte leeractiviteiten.

#### *Voorbereiden en begeleiden van actieschema's*

Tot nu toe hebben we het strategisch handelen op een molair niveau, dat wil zeggen ten aanzien van de grote lijn van een proces van zelfverantwoordelijk leren, beschreven. Daarbij hebben we gemakshalve even aangenomen dat uitvoerende handelingen geen verdere voorbereiding vereisen. Zolang het om mentale simulatie gaat, hoeft men zich niet gedetailleerd bezig te houden met de wijze van uitvoeren. Echter op elk moment in het proces van zelfverantwoordelijk leren, waar men besluit tot uitvoerende handelingen, is het noodzakelijk, voor zover men deze niet routinematig kan verrichten, zich een voorstelling te maken van de wijze van uitvoeren die het handelen kan sturen. Met 'uitvoerende handelingen' hebben we niet alleen het boven beschreven niveau van daadwerkelijke uitvoering op het oog. Ook bijvoorbeeld een gesprek met een 'deskundige' op het niveau van de communicatieve simulatie omvat uitvoerende handelingen, die als zodanig moeten worden voorbereid. Overigens vatten we zulke activiteiten ook op als leeractiviteiten. Wat dus nog ontbreekt aan de eindhandelingsstructuur is het voorbereiden en begeleiden van actieschema's. Op basis van de beschrijving van het beslissingsproces door Stofflebeam c.s. (1971) en onze eerdere aanzet voor een model van doelgericht en

planmatig leren (De Brabander, 1976) hebben we het opstellen en begeleiden van actieschema's in acht stappen uitgewerkt. Ook hier hebben we beperkingen aangebracht om te komen tot een zinvol uitgangspunt voor het onderwijsleerproces. Overigens is niet voor elke activiteit een even uitgebreide voorbereiding nodig.

Het doel dat men heeft, wanneer men in een proces van zelfverantwoordelijk leren besluit tot actie over te gaan, is de basis voor het ontwerp van een actieschema aan de hand van de volgende stappen, ontleend aan Stufflebeam e.a. (1971):

- bedenken van alternatieve leeractiviteiten,
- bepalen van criteria voor de beoordeling van leeractiviteiten (afstemming op het doel en procescriteria als aansluiting bij de eigen mogelijkheden en praktische uitvoerbaarheid),
- waarden van de alternatieven op elk van de criteria,
- uitwerken van de gekozen leeractiviteiten in een plan (middelen, bronnen, programmering en taakverdeling),
- beoordelen van de bruikbaarheid van het uitgewerkte plan op interne samenhang en de eerder geformuleerde criteria,
- uitvoeren van het plan,
- bewaken van het verloop van de uitvoering.

Het strategisch handelen op het molaire niveau loopt vloeiend over in het voorbereiden van concrete activiteiten, omdat daar vaak al alternatieve leeractiviteiten worden doorgedacht of besproken. Voorzover dat niet is gebeurd, moeten bij het opstellen van een actieschema alsnog alternatieven in de voorbereiding worden betrokken, want juist de vergelijking van meerdere mogelijkheden verhoogt de kans op succes. Voorts is in de beschreven stappen essentieel dat de afweging van mogelijke leeractiviteiten plaatsvindt aan de hand van meerdere criteria die behalve op het doel nu nadrukkelijker ook betrekking hebben op de wijze van uitvoeren.

Wat het doel van de leeractiviteiten ook is, steeds bevat het een anticipatie op te bereiken resultaten. De afweging van mogelijke leeractiviteiten berust dan op een soortgelijke cyclus van deelhandelingen als boven beschreven: de activiteiten worden op mentaal

of communicatief niveau gesimuleerd of eventueel daadwerkelijk uitgevoerd, waarna de (verwachte) resultaten en het (zich voorgestelde) verloop worden teruggekoppeld op het doel en op de procescriteria. Op grond daarvan kunnen we het opstellen en begeleiden van actieschema's dan opvatten als een differentiatie van de molaire handelingsstructuur.

## 6.2 *Onderwijsleertheoretische richtlijnen*

Na de ontwikkeling van de eindhandelingsstructuur gaan we nu eerst in op het onderwijsleertheoretisch aspect van het onderwijsleermodel. In de onderwijsleertheorie van Gal'perin en Davydov, behorend tot de cultuurhistorische school, bestaat het principe van de leerweg in een gefaseerde verinnerlijking van aanvankelijk daadwerkelijke handelingen. De beoogde handeling wordt eerst op materieel niveau geleerd, in de omgang met vooral volwassenen omgevormd tot verbaal-communicatieve handeling en in deze talige vorm verkort en verinnerlijkt tot mentale handeling.

In de onderwijsleertheorie keren dus de uitvoeringsniveaus uit de eindhandelingsstructuur weer terug, nu echter als fasen in de ontwikkeling van mentale handelingen. Voor een uiteenzetting van de theorie zij verwezen naar Van Parreren & Carpay (1972, 1980), Lompscher (1973), Vos (1976) en Nellissen e.a. (1977). Hier beperken we ons tot de uitwerking voor het onderwijsleermodel. Eerst gaan we echter in op enkele problemen in de toepassing van de theorie en op het onderwijsleertheoretisch aspect van de beginsituatie.

In de theorie van Gal'perin neemt de oriënteringsfase een centrale plaats in. In deze eerste fase van het onderwijsleerproces wordt de leerling uitgerust met een voorstelling van de handeling, die hem oriënteert op de uitvoering. Deze zogenaamde oriënteringsbasis dient volledig te zijn. Een heuristiek laat zich echter vanwege haar open uitkomst niet vangen in een oriënteringsbasis die alle handelingsvoorwaarden bevat voor een foutloze uitvoering. Destijds hebben we een oplossing gezocht in het zogenaamde derde oriënteringstype dat gericht is 'op het duidelijk maken van een wijze van analyseren van de opgave en het materiaal, waardoor de leerling zelf in staat wordt gesteld

een volledige oriënteringsbasis op te bouwen' (Van Parreren & Carpay, 1980, 50). Echt volledig kan de oriënteringsbasis ook dan niet worden, maar zij scheidt in ieder geval handelingsmogelijkheden en dat is ook precies de functie van een heuristisch. Een oplossing voor dit probleem is nog niet gevonden, maar recente literatuur bevestigt onze keuze. Met name de eis van een volledige oriënteringsbasis wordt nu minder absoluut gesteld (verg. Van Parreren & Carpay, 1972, 82 en 1980, 97 e.v.).

In de theorie van Gal'perin verschijnt de verbale fase als hardop spreken zonder feitelijke manipulatie van de objecten waarop de handeling betrekking heeft. We kunnen ons echter in het geval van strategisch handelen moeilijk een fase voorstellen waarin leerlingen een verbale formule hanteren die drager is van de betrokken handeling. Nu is in de theorie van Vygotskij de functie van de verbale fase dat er uit het sociaal-communicatieve gebruik van de taal een zelfregulerend gebruik ontstaat. Ook Gal'perin stelt aan de verbale fase de eis dat de bewoordingen die de leerling hanteert, voor anderen duidelijk moeten zijn (Van Parreren & Carpay, 1980, 55). Vanuit deze functie denkend kunnen we de verbale fase in ons onderwijsleerproces opvatten als communicatieve simulatie met medeleerlingen en leerkracht als gesprekspartner. Ook door Davydov blijkt de rol van de verbale handeling vooral communicatief te worden geïnterpreteerd en uitgewerkt als discussie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkracht.

De essentie van de cyclus van handelingen bestaat in het ervaren van een discrepantie tussen een bestaande en een gewenste toestand, het uitproberen van een oplossing en het evalueren van de nieuwe toestand. Aannemende dat leerlingen bij tal van gelegenheden activiteiten ondernemen om behoeften te bevredigen, kan het onderwijs in strategisch handelen voortbouwen op een in principe bekende handeling die toegepast moet worden op een nieuw terrein. Volgens de onderwijsleertheorie is er dan geen trapsgewijze opbouw nodig en kan men direct beginnen op mentaal niveau. Voorzover er al sprake is van een mentale handeling, hebben we echter geen zekerheid over de volwaardigheid ervan. Het lijkt daarom beter het verbaal-communicatieve niveau als uit-

gangspunt te nemen.

Op grond van de eindhandelingsstructuur en de analyse van de onderwijsleertheorie hebben we de volgende handelingsprincipes geformuleerd.

1. Van meet af aan moet in het onderwijsleerproces de eenheid van het proces van zelfverantwoordelijk leren bewaard blijven. Men mag niet verzanden in het apart inoefenen van afzonderlijke deelhandelingen, als daardoor het zicht op hun functie in het totale proces belemmerd wordt.
2. In de cyclus van handelingen is de terugkoppeling het centrale moment, omdat hier de leerbehoefte en de leeractiviteiten op elkaar betrokken worden. In een sterk geleed proces waarin probleemformulering, planning, uitvoering en evaluatie in duidelijk gescheiden fasen zijn ondergebracht, kan de leerling zijn oorspronkelijke leerbehoefte gemakkelijk uit het oog verliezen. In eerste instantie moet het onderwijs daarom gericht worden op een beperkt en nog tamelijk ongeleed model van leerbehoefte verkennen, leeractiviteiten ondernemen en terugkoppelen op de leerbehoefte. Wanneer de leerlingen beschikken over een voorstelling van deze grondvorm, kan daarin een geleiding aangebracht worden door voor het voorbereiden van actieschema's een afzonderlijke fase in te voeren. In verband met deze opbouw moet de vraagstelling die de leerlingen als uitgangspunt nemen, in het begin eenvoudig van aard zijn.
3. Telkens wanneer in het onderwijs een nieuw aspect van de eindhandelingsstructuur aan de orde komt, wordt begonnen met een oriënteringsfase gebaseerd op het derde oriënteringstype.
4. In de leerweg is het verbaal-communicatieve niveau niet alleen het uitgangspunt, het blijft ook het centrale uitvoeringsniveau. Het blijvende belang van de lagere niveaus in de eindhandelingsstructuur is daarvoor een argument, maar bovendien gaan we ervan uit dat het verwerven van mentale handelingen berust op een zo uitgebreide ervaring met de uitvoering van leeractiviteiten op verbaal-communicatief niveau, dat de overgang naar mentaal niveau buiten het bereik van ons onderwijsleermodel komt te liggen. In het on-

derwijsleermodel wordt dan na de oriëntatie steeds begonnen op het verbaal-communicatieve niveau en wordt overgeschakeld op daadwerkelijke uitvoering, zodra er op het hogere niveau in de voorbereiding (en begeleiding) van leeractiviteiten geen vooruitgang meer wordt geboekt. De nadruk op het verbaal-communicatieve niveau moet niet misverstaan worden, als zouden de leerlingen het grootste gedeelte van hun tijd zeggend communicatief simulerend doorbrengen. Uit (1) volgt al dat daadwerkelijke leeractiviteiten niet gemist kunnen worden en in de praktijk nemen deze ook de meeste tijd in beslag. In het verwerven van strategisch handelen neemt het verbaal-communicatieve niveau slechts functioneel een centrale plaats in.

5. De leerlingen moeten de beschikking krijgen over ervaringen met een breed scala van leeractiviteiten. De voorstelling van het verloop van uiteenlopende leeractiviteiten die zij hiermee opbouwen, is de basis voor het opstellen van verwachtingen over uitkomsten van toekomstige leeractiviteiten.

### 6.3 Overige componenten van het onderwijsleermodel

Het model van het didactisch handelen volgend completeren we de beschrijving van de onderwijsleersituatie met de leerinhouden, groeperingsvormen en didactische werkvormen.

#### *Leerinhouden*

Het onderwijsleermodel bevat geen inhoudelijke richtlijnen voor de keuze van de leerstof. De leerlingen kiezen zelf hun leerstof die dan ook niet noodzakelijk afkomstig hoeft te zijn uit de traditionele vakken. Wel hebben we vanuit het begrip zelfverantwoordelijk leren en aan de hand van literatuur over open projectonderwijs (o.a. Jansen & Van Kammen, 1976; Dolné, 1977) een aantal vuistregels geformuleerd voor de begeleiding van het keuzeprocess van de leerlingen. De belangrijkste daarvan zijn 1. vertaalbaarheid naar de beleavingswereld van de leerling, 2. mogelijkheid tot nieuw leerervaringen en 3. aanwezigheid van een handelingsperspectief. Om toch een indicatie te geven van de concrete inhouden die de leerlin-

gen ontwikkeld hebben, noemen we hier alvast enkele typerende thema's: sport, zeehondenjacht, verzorging van huisdieren, marine, zwangerschap.

#### *Groepering van leerlingen en werkvormen*

De leerprocessen vinden deels klassikaal en deels in kleine leerlingengroepjes plaats. De klassieke sessies zijn bestemd voor de thematisering van het onderwerp en voor tussentijdse en afrondende evaluaties. In kleine groepjes worden de afzonderlijke deelonderwerpen verder uitgewerkt en leeractiviteiten voorbereid en uitgevoerd. Onze opvatting van zelfverantwoordelijk leren (par. 2) en onderwijsleertheoretische overwegingen leiden tot het benadrukken van samenwerkingssituaties. De aangewezen werkvormen zijn dan samen te vatten onder de noemer van groepswerk (De Corte e.a., 1981).

#### 6.4 *Het communicatiepatroon in de klas*

In de oriënterende fase van het onderzoek kwam naar voren dat leerlingen in de onderwijsleersituatie veelal handelen op basis van hun interpretatie van verwachtingen van de leerkracht, ook als deze ze niet expliciet verwoordt (De Brabander e.a. 1977, 100 e.v.). Dit verschijnsel hebben we geïnterpreteerd in het kader van het traditionele communicatiepatroon in de klas. De ongelijkwaardige verhouding tussen leerling en leerkracht die daarin besloten ligt, belemmert de leerlingen om de inhoud en het verloop van hun activiteiten op school te beoordelen in het licht van persoonlijke behoeften en daarop af te stemmen. Tegenover het traditionele, door hem 'positioneel' genoemde communicatietype plaatst Matthijssen (1972, 84 o.a.) een 'personeel' type waarin gezag en orde niet gebaseerd zijn op macht ontleend aan formele posities, maar op argumentatie, en de rol van de leerkracht bestaat in het ondersteunen van het leerproces van de leerlingen die zelfbewust en exploratief leergedrag ten toon spreiden gericht op persoonsgebonden doelen. Met name omdat de verantwoordelijkheid van de onderwijsgevende in het ideaal van de personele communicatie geheel onbelicht blijft, kunnen we ons niet met deze beschrijving vereenzelvigen. Wel echter is in onze opvatting (verg. par. 2) een relativering van de betekenis van formele posities ten gunste van argumentatie als basis van het communica-

tiepatroon een noodzakelijke voorwaarde voor het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren.

Vooraleer elementen van een personeel communicatiepatroon in de omgang ingebracht kunnen worden, moeten de leerlingen zich eerst bewust worden van het bestaande communicatiepatroon en het vanzelfsprekende daarvan doorbreken. Daartoe hebben we een veranderingsstrategie uitgewerkt op basis van de strategie van het 'spiegelen', welke is voortgekomen uit ervaringen met open projectonderwijs (Jansen & Van Kammen, 1976).

### 6.5 De fasering van het onderwijsleermodel voor de leerling

Na in het voorgaande de afzonderlijke componenten te hebben behandeld sluiten we deze paragraaf af met de fasering van het onderwijsleermodel voor de leerling dat we mede op basis van ervaringen in eerdere fasen van het onderzoek ontwikkeld hebben. Op grond van het voorwaardelijke karakter van het communicatiepatroon geniet het op gang brengen van een ontwikkeling in de richting van een meer personele communicatie voorrang in het onderwijsleermodel, zij het dat deze ontwikkeling niet los naast het leren strategisch te handelen mag komen te staan. In het onderwijsleermodel onderscheiden we dan vier opeenvolgende fasen.

De eerste fase heeft een voorbereidend karakter en is gericht op:

- het wennen aan nieuwe werkvormen (voorzover noodzakelijk),
- het opdoen van ervaringen met verschillende soorten leeractiviteiten,
- de verruiming van de schoolse invulling van het begrip leren.

De leerlingen ondernemen in kleine groepjes geheel voorgestructureerde leeractiviteiten van uiteenlopende aard.

In de tweede fase van het onderwijsleermodel wordt begonnen met de verandering van het communicatiepatroon met behulp van de spiegelstrategie. De leeractiviteiten die in deze fase worden ondernomen, moeten aangepast zijn aan de vaardigheden waarover de leerlingen op dat moment beschikken. Voorts worden geen eisen gesteld aan de formulering van leerbehoeften: een leerbehoefte hoeft voorlopig niet meer te zijn dan 'zin' hebben in een bepaalde leeractiviteit.

Het doel is dat de leerlingen initiatief leren ontwikkelen door zelf een invulling te geven aan aangeboden leeractiviteiten. In deze tweede fase worden daarnaast twee neven-doelen nagestreefd: leren samenwerken en leren hanteren van technieken voor het verzamelen en verwerken van informatie (informatietechnieken). De functie van het opdoen van ervaringen met gevarieerde leeractiviteiten en het doorbreken van de schoolse opvatting over leren blijft in deze fase gehandhaafd.

Ook in de derde fase van het onderwijsleermodel wordt de spiegelstrategie gehanteerd en naarmate het bestaande communicatiepatroon zijn vanzelfsprekendheid verliest, kunnen elementen van een meer personeel communicatiepatroon worden ingevoerd. Maar de aandacht wordt nu vooral gericht op het leren toepassen van de cyclus van handelingen op eigen leerbehoeften. Daarbij staat de verhelderingsfunctie van de handeling in deze fase centraal. Het onderwijsleerproces wordt opgezet volgens de reeds beschreven richtlijnen (par. 6.2.).

Met ingang van de vierde fase krijgt het onderwijsleermodel een spiraalvormige opzet: afwisselend wordt aandacht besteed aan het onderkennen en verhelderen van eigen leerbehoeften en het opstellen en uitvoeren van actieschema's, terwijl het streven naar personalisering van het communicatiepatroon behouden blijft. Ten aanzien van de planningsvaardigheden hebben we de vierde fase toegespitst op het leren uitwerken van een plan van activiteiten en de afstemming daarvan op het geformuleerde doel.

Aan het eind van elke fase vindt een terugkoppeling plaats op de doelen van de betreffende fase. Voorts is het goed erop te wijzen dat in alle fasen van het onderwijsleermodel steeds het hele proces van zelfverantwoordelijk leren wordt doorlopen. De doelen per fase moeten daarom begrepen worden als accenten binnen dat proces.

### Noten

1. Het project 'Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren' dat dankzij een subsidie van de SVO (SVO-project 0361) uitgevoerd kon worden. Zonder de bijdragen van anderen tekort te willen doen, noemen we hier M. Boissevain, K. Crama, J. M. Draijer en J. T. Voor-

bach, die in de derde fase van het onderzoek deel uitmaakten van het projectteam. Het project werd gesuperviseerd door prof. dr. F. K. Kieviet.

### Literatuur

- Brabander, C. J. de, *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren*. Herziened subsidieaanvraag SVO-project 0361. Leiden: Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit, 1976.
- Brabander, C. J. de e.a., *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren*. Deelrapport I. Leiden: Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit, 1977.
- Brabander, C. J. de (red.), *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren*. Eindrapport SVO-project 0361. Leiden: Leids Interdisciplinair Centrum voor OnderwijsResearch, 1981.
- Brabander, C.J. de, Self-responsible learning: what are we to make of it. In: *Proceedings of the invitational conference on independent/selfresponsible learning*. Leiden: Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit, 1983.
- Clason, C. e.a., Jeugdcultuur en onderwijs. *Conferentiebundel voor de vijfde onderwijssociologische conferentie op 26 en 27 november 1981*. Amsterdam: SISWO, 1981.
- Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom, 1975.
- DeCharms, R., *Enhancing motivation*. New York: Irvington, 1976.
- Corte, E. de, Ontwerp van een model voor didactische evaluatie. *Pedagogische Studiën*, 1971, 48, 7/8, 328-341.
- Corte, E. de, *Didactische evaluatie van het onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers, 1973.
- Corte, E. de e.a., *Beknopte Didactologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Della-Dora, D. & L. J. Blanchard (Eds.), *Moving toward selfdirected learning*. Highlights of relevant research and of promising practices. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1979.
- Dolné, R., *Projectonderwijs*. Leiden: Stafleu & Zoon, 1977.
- Frijda, N. H. & J. J. Elshout, Probleemoplossen en denken. In: J. A. Michon, E. G. J. Eijkman & L. F. W. de Klerk, *Handboek der Psychonomie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1976.
- Hake, B. a.o., *Does education have a future? Plan Europe 2000*. Project 1, Educating man for the 21th century. Vol. 10. The Hague: Martinus Nijhoff, 1975.
- Henting, H. von, *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart: Ernst Klett, 1977<sup>5</sup>.
- Hermans, J. J., *Niet-voortgezet onderwijs*. Voortijdig schoolverlaten in het algemeen voortgezet onderwijs: omvang, aard en voorspelbaarheid. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.
- Huber, G. L., *Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen*. München: Ehrenwirth, 1976.
- Jansen, T. en A. van Kammen, *Projectonderwijs: afleren en aanleren*. Purmerend: Muusses, 1976.
- Keim, W., *Schulische Differenzierung*. Ein systematische Einführung. Keulen: Atheneum, 1979.
- Kemenade, J. A. van, e.a., *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Knowles, M. S., *Self-directed learning*. New York: Association Press, 1975.
- Leinhardt, G., A. Walker & D. Bar-Tal, *Autonomy in education: a research approach*. Pittsburgh: Learning Research and Development Center, 1976.
- Lompscher, J., *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie*. Die Schule P. J. Galperins. Keulen: Pahl-Rugenstein, 1973.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Klasse-onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1972.
- Miller, G. A., E. Galanter & K. H. Pribram, *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, 1960.
- Mooij, A. J., Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, 9, 369-382.
- Neber, H., A. C. Wagner & W. Einsiedler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen*. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim: Beltz, 1978.
- Nelissen, J., A. Vuurmans & M. Wolters, *Wat Tannecka niet leert, zal Tanja nooit weten*. Verslag van een studiereis naar Moskou. Utrecht: Pedagogisch en Psychologisch Instituut, 1977.
- Nijk, A. J., *De mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragologische opstellen*. Meppel: Boom, 1978.
- Nuijten-Edelbroek, E. G. M., Middelbare scholieren en hun problemen. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 7/8, 321-335.
- Parreren, C. F. van, Algoritmen en heuristieken in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 10, 394-405.
- Parreren, C. F. van, *Onderwijsproceskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Parreren, C. F. van & J. A. M. Carpay, *Sowjetpsychologen aan het woord*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1972, 1980<sup>2</sup>.
- Parreren, C. F. van, E. M. H. Assink & J. W. M. Borghouts-van Erp, Onderwijsleerprocessen in het kader van ontwikkelend onderwijs. In: S. Dijkstra, A. C. M. Dudink & R. J. Takens (red.), *Psychologie en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Stufflebeam, D. L. a.o., *Educational evaluation*



- and decision making. Itasca, Ill.: F. E. Peacock, 1971.
- Toda, M., The decision process: a perspective. *International Journal of General Systems*, 1976, 3, 79-88.
- Veenman, S. A. M. & Th. C. M. Bergen, Mogelijkheden voor beïnvloeding van taakgebonden motieven in het onderwijs. In: E. E. J. de Bruyn, *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatiemotivatie*. Theorie, meetmethode en toepassing in het onderwijs. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.
- Vlek, C. A. J. & W. A. Wagenaar, Oordelen en beslissen in onzekerheid. In: J. A. Michon, E. G. J. Eijkman & L. F. W. de Klerk (red.), *Handboek der psychonomie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1976.
- Voorbach, J. T. & M. Boissevain, Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school: de leerkracht. In: C. J. de Brabander (red.), *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren*. Eindrapport SVO-project 0361. Leiden: Leids Interdisciplinair Centrum voor OnderwijsResearch, 1981.
- Vos, J. F., *Onderwijswetenschap en marxisme*. Groningen: Tjeenk Willink, 1976.
- Wang, M. C. & B. Stiles, An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 1976, 13, 3, 159-179.
- Wang, M. C., Provision of adaptive instruction: implementation and effects. In: *Proceedings of the invitational conference on independent/selfresponsible learning*. Leiden: Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit, 1983.
- Weinert, F. E., Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung. Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 1982, 2, 99-110.
- Wesselingh, A., *School en ongelijkheid*. Nijmegen: Link, 1979.
- Zinnecker, J. (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz, 1975.

### Curriculum vitae

C. J. de Brabander (1946) studeerde psychologie met als hoofdrichting onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Sedert 1972 was hij aldaar betrokken bij het project Computer Assisted Instruction. Na zijn afstuderen volgden bij het LICOR onderzoeken naar mediagebruik in individualiserend onderwijs en naar zelfverantwoordelijk leren. In 1981 werd hij wetenschappelijk medewerker bij de Interdisciplinaire Vakgroep Onderwijskunde van de RUL om onderwijs te geven in onderzoek van onderwijs. Op onderzoeksgebied houdt hij zich momenteel bezig met onderzoek naar de relatie tussen onderwijsopvattingen van onderwijsgeevenden en waardenontwikkeling bij leerlingen.

Adres: Interdisciplinaire Vakgroep Onderwijskunde RUL Stationsplein 12, 2312 AK Leiden

Manuscript aanvaard 4-9-'84

### Summary

Brabander, C. J. de, 'The development of self-responsible learning at school. I: description of theoretical principles'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 100-113.

In the first of two consecutive articles self-responsible learning is defined as the perception and clarification of learning needs, the development and execution of action schemes and the evaluation of learning results by the learner. Based on a conceptual analysis it is concluded that fostering self-responsible learning is to be thought of first of all as the acquisition of heuristic skills by the learner. This in turn is dependent upon a carefully designed guidance program. The article describes the hypothesized theoretical principles upon which such a program can be built. Learning theory is derived from the culture-historical school (Vygotskij) which perceives mental acts as internalized linguistic transformations of material acts. Discussions follow regarding the selection of contents, the choice of activity modes, the grouping of students and the creation of a supportive climate in the classroom.

# Mededelingen

ORD'85

De Onderwijsresearchdagen zullen dit jaar gehouden worden op 21 en 22 mei in de gebouwen van de Technische Hogeschool Twente, Enschede. Inschrijving voor deelname en verdere informatie bij: Secretariaat ORD'85, T.H.T., Toegepaste Onderwijskunde, Postbus 217, 7500 AE Enschede, tel. 053-893997 uitsluitend tussen 9.00 en 12.30 uur.

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift*  
10e jaargang, nr. 1, 1985

Oriëntatie op het beroep van leraar, door J. Vedder

Gesprek als onderzoek. De moeizame praktijk van een pedagogisch handelingsonderzoek, door S. Miedema

Hoe vrij is de onderzoeker bij het reconstrueren van een historisch handelingsonderzoek? door J. D. Imelman en Th. Brouwer

Hoe denken leerkrachten over hun leerlingen? door H. J. van den Brink, S. A. M. Veenman, M. J. M. Voeten

Het huwelijk de rechtsorde uit, te beginnen in Nederland, door J. D. van der Ploeg en P. M. Schoorl

Het verband tussen studieniveau en intelligentie bij Belgische militaire keurlingen vanaf 1963 tot 1978, door G. de Soete en A. Böhrer

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
9e jaargang, nr. 6, 1984

Betrouwbaarheid van een instrument voor leerstofstructurering, door H. Tillema  
Handvatten voor de behandeling van de studieduur, door J. W. Hollema  
Normen bij een Rasch-gecalibreerde Itembank, door H. Verstralen

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
24e jaargang, nr. 1, 1985

Uithuisgeplaatst: communicatie en besluitvorming (II), door P. M. van den Bergh, E. J. Knorth en J. D. van der Ploeg

Procesgericht spellingonderzoek; oftewel is dit spellingprobleem wel een spellingprobleem? door L. Koning

Reactie: van de wal in de sloot? door A. Wiltenbrug-van der Molen en Th. Wiltenbrug.

## Ontvangen boeken

Doblaev, L. P., *Studieteksten lezen en begrijpen. Toegepaste tekstwetenschap uit de sovjetunie*, Van Walraven, Apeldoorn, 1984.

Freudenthal, H., *Appels en peren/ wiskunde en psychologie*, Van Walraven, Apeldoorn, 1984.

Hamers, J. H. M. & A. J. J. M. Ruijsse-naars, *Leergeschiedenis en leertests. Een leertestonderzoek bij eersteklassers in het gewoon lager onderwijs* (SVO-reeks 81), Flevodruk, Harlingen, 1984, f39,50.

Lang, G. & H. van der Molen, *Psychologische gespreksvoering*, Nelissen, Baarn, 1984, f37,50.

Lubbers, R., *Opvoeden tussen gisteren en morgen. Terreinverkenning*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1985, f47,50.

Schuurman, M. I. M., *Scholieren over onderwijs*. Verslag van een studie naar houdingen, percepties en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs, Huisdrukkerij NIPG, TNO, Delft, 1984, f36,75.

# Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school II: Concretisering, evaluatie en herziening van het onderwijsleermodel

C. J. DE BRABANDER  
*Rijksuniversiteit Leiden*

## *Samenvatting*

*Dit tweede artikel uit een serie van twee gaat over de beproeving in de onderwijspraktijk van een onderwijsleermodel dat een samenhangend geheel van handelingsprincipes bevat voor de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren op school. Allereerst wordt kort beschreven op welke wijze het onderwijsleermodel is vormgegeven tot een begeleidingsmethode voor de leerling. Vervolgens komt de evaluatie aan bod. Na een toelichting op de opzet van de evaluatie worden de resultaten van het onderzoek samengevat in de formulering van een aantal knelpunten in het functioneren van de begeleidingsmethode. Na een terugkoppeling van de knelpunten op het oorspronkelijke onderwijsleermodel worden suggesties gedaan voor de herziening.*

## 1 Inleiding

Het onderzoek<sup>1</sup> waarop dit artikel is gebaseerd, had tot doel inzicht in en handelingsmogelijkheden voor de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren op school te verwerven. In een eerste artikel (Pedagogische Studiën, 1985 (62) 000-000) werd zelfverantwoordelijk leren omschreven als het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften, het opstellen en uitvoeren van daarop afgestemde actieschema's en het evalueren van bereikte resultaten. Kenmerkend voor zelfverantwoordelijk leren is het strategisch handelen: het voorbereiden, begeleiden en evalueren van leeractiviteiten. Vervolgens werd het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren geformuleerd als een onderwijsleerprobleem en werd het onderzoeksdoel toe-

gespitst op het ontwikkelen van een onderwijsleermodel, op te vatten als een samenhangend geheel van didactische handelingsprincipes op basis van een beschrijving van de leerweg waarlangs en de condities waaronder de leerling vaardigheid in het strategisch aspect van zelfverantwoordelijk leren kan verwerven. Voor het onderwijsleermodel werd allereerst een eindhandelingsstructuur, een psychologisch model van het strategisch handelen, geformuleerd. Vervolgens werden de onderwijsleertheoretische handelingsprincipes beschreven. In samenhang met richtlijnen voor de keuze van leerinhouden, groeperingsvormen en werkvormen en richtlijnen voor het communicatiepatroon in de klas werd een onderwijsleermodel met vier cumulatieve fasen opgesteld: een kennismakingsfase en drie fasen waarin het didactisch handelen geleidelijk wordt verbreed tot achtereenvolgens de ontwikkeling van het communicatiepatroon, leren strategisch handelen met het oog op de verheldering van leerbehoeften en het leren voorbereiden en begeleiden van actieschema's (De Brabander, 1985). Dit tweede artikel behandelt de beproeving van het onderwijsleermodel in de onderwijspraktijk: de concretisering, de evaluatie en de herziening.

## 2 Concretisering van het onderwijsleermodel

De handelingsprincipes waaruit het onderwijsleermodel is samengesteld, zijn concreet vormgegeven tot een begeleidingsmethode voor de leerling welke we hier kort toelichten. Voor een uitgebreide documentatie van de concretisering zij verwezen naar Draijer e.a. (1981).

De vier fasen van het onderwijsleermodel met betrekking tot de leerling zijn ondergebracht in drie *rondes van leeractiviteiten*. In verband met de tijd die de deelnemende scholen beschikbaar konden stellen werden de kennismakingsfase en de tweede fase van

het onderwijsleermodel geïntegreerd in de eerste ronde van leeractiviteiten.

Het startpunt van de *eerste ronde* van leeractiviteiten ligt dan in een aantal samenwerkingsoefeningen, bedoeld om de leerlingen gevoelig te maken voor problemen die groepswork als werkvorm met zich brengt. De eigenlijke ronde van leeractiviteiten wordt ingeluid door een kringgesprek over opvattingen over leren. De leerlingen kunnen daarna kiezen uit een reeks leeractiviteiten, die zijn opgebouwd rond een aantal informatietechnieken. Ze zijn zo opgezet dat ze een bijdrage kunnen leveren aan de verbreding van het begrip leren en, hoewel volledig voorgestructureerd, de leerlingen de mogelijkheid bieden eigen ervaringen in te brengen. Naar eigen keuze voeren de leerlingen twee van deze activiteiten in kleine groepjes uit. Na uitvoering volgt een presentatie aan de klas en een evaluatie van de ronde van leeractiviteiten (klassikaal) met name ten aanzien van vier punten:

- leren op basis van eigen keuze en met een eigen invulling,
- de informatietechnieken,
- de inhoud van het begrip leren,
- groepswork.

In een klasgesprek over het verschil tussen gericht en ongericht waarnemen en over verschillen in belangstelling worden aan het begin van de *tweede ronde* de essentiële momenten van het proces van onderkennen en verhelderen van leerbehoeften verduidelijkt. Dit vindt plaats naar aanleiding van de vertoning van een korte film en gebruik makend van de ervaringen die de leerlingen in de voorgaande ronde hebben opgedaan. In een kringgesprek worden dan eerst eigen ervaringen van de leerlingen met betrekking tot een bepaald onderwerp geïnventariseerd. Aan de hand daarvan wordt een aantal thema's geformuleerd, die elk verder worden uitgewerkt tot de leerlingen op vragen, onduidelijkheden etc. stuiten. De leerkracht fungeert daarbij als vragensteller. De leerlingen kiezen een deelthema en in kleine groepjes formuleren zij in overleg met de leerkracht een vraagstelling als uitgangspunt voor hun activiteiten. Vervolgens wordt per groepje een plan opgesteld. De leerkracht speelt bij planning en uitvoering een belangrijke rol. Hij moet ervoor zorgen dat de leerlingen een doelgericht en uitvoerbaar plan opstellen.

Tijdens de uitvoering helpt hij bij het oplossen van onvoorziene problemen. Na afloop doet elk groepje verslag van het verloop en de resultaten van de leeractiviteiten. In de evaluatie ligt het accent op het effect van de leeractiviteiten op de leerbehoefte. In een klasgesprek wordt tenslotte het verloop van het verhelderingsproces in algemene termen weergegeven.

De *derde ronde* van leeractiviteiten start met een inleiding op de doelstelling van de nieuwe ronde. In een kringgesprek worden vervolgens mogelijke nieuwe onderwerpen voor een ronde van leeractiviteiten geïnventariseerd. Op enkele punten na is het verloop van de ronde daarna gelijk aan de vorige. Op het moment dat de leerlingen mogelijke activiteiten voor hun vraagstelling hebben bedacht, worden de groepsactiviteiten opgeschort en wordt eerst een klasgesprek gehouden om een oriënteringsbasis te vormen voor de uitwerking van een plan ten aanzien van middelen, bronnen, programma en taakverdeling. Deze oriënteringsbasis wordt opgebouwd aan de hand van de ervaringen uit de eerste en tweede rond. Tijdens de uitvoering van het plan is een 'stand-van-zaken-gesprek' gepland, waarin het feitelijke verloop wordt teruggekoppeld op de planning van de activiteiten en op de afstemming van het plan op de probleemstelling. Eventueel vinden bijstellingen plaats. In de evaluatie wordt op soortgelijke wijze tewerkgegaan als in ronde twee, nu met het accent op de planningsvaardigheden.

Voor elke ronde van leeractiviteiten werden een programmabeschrijving voor een tiental lessen, een handleiding voor de leerkracht en een werkboekje voor de leerling gemaakt.

### 3 Opzet van de evaluatie

De evaluatie van het functioneren van de begeleidingsmethode was zo omvangrijk dat een minimale beschrijving van de verschillende analyses op zich al meer dan één artikel zou vergen. Noodgedwongen kiezen we een oplossing waarbij we voor het verslag van de analyse zelf verwijzen naar De Brabander (1981). Ter compensatie geven we hier enigszins uitvoerig aan hoe we in de evaluatie te werk zijn gegaan en presenteren we aansluit-

tend slechts de conclusies die we uit de evaluatie hebben getrokken.

### 3.1 *Onderzoekssituatie*

Aan het onderzoek namen twee scholen voor voortgezet onderwijs deel. School A was een MAVO/HAVO-scholengemeenschap in een grote stad, school B een brede scholengemeenschap (LBO t/m VWO) in een kleine streekstad. Beide scholen vervulden een functie in de middenschoolontwikkeling als resonansschool. Een van beide, B, streefde ten tijde van het onderzoek naar een integraal middenschoolexperiment. Van beide scholen waren alle brugklassen respectievelijk het gehele team van brugklasmentoren bij het onderzoek betrokken. Op school B, waar de brugklaslaag was verdeeld in drie pedagogische eenheden, was er eigenlijk sprake van drie teams van docenten. De leerlingen kregen vrijwel uitsluitend les van docenten uit de eigen pedagogische eenheid.

De lessen zelfverantwoordelijk leren vonden plaats in de zogenaamde studie- of mentorlessen. Op school A waren twee lessen per week beschikbaar, op school B kon slechts één lesuur per week worden vrijgemaakt. Uiteindelijk had dit laatste als consequentie dat op school B de derde ronde van leeractiviteiten niet meer gerealiseerd kon worden. Op school A volgden de rondes van leeractiviteiten min of meer de trimesterindeling. Op school B besloeg de eerste ronde van leeractiviteiten het eerste en een gedeelte van het tweede trimester. De tweede ronde nam de rest van het schooljaar in beslag.

### 3.2 *Aard van de evaluatie*

Het uiteindelijke doel van de evaluatie is om terug te koppelen op het onderwijsleermodel. Vanuit een analyse van het functioneren en de effecten van de begeleidingsmethode willen we tot uitspraken komen over de handelingsprincipes in het onderwijsleermodel. Daarbij moet de evaluatie niet worden opgevat als een toetsing van een scherp geformuleerde theorie. Gezien de stand van zaken m.b.t. ons onderwerp is het onderzoek voornamelijk ontwikkelend van aard.

Deze ontwikkelingsfunctie van de evaluatie krijgt gestalte in een knelpuntenanalyse. De eerste fase daarvan behelst een onderzoek naar de wijze waarop de begeleidingsmethode door leerling en leerkracht is gehanteerd

en naar de mate waarin de doelstellingen van het onderwijsleermodel zijn benaderd. De analyse moet open zijn en is gericht op de betekenisbeleving van de betrokkenen. Juist de analyse van wat hen 'bezielt', van de doelen, beweegredenen, intenties die hun handelen motiveren, kan ons op het spoor brengen van knelpunten in de begeleidingsmethode. Het theoretisch kader van het onderwijsleermodel levert in zoverre richting aan de analyse dat het globaal de aspecten aanwijst waarover gegevens verzameld moeten worden. Het bepaalt de grenzen van het onderzoek.

In de tweede fase van de analyse gaan we vooral na welke knelpunten de analyse van het functioneren van de begeleidingsmethode suggereert. Knelpunten vatten we op als factoren die het functioneren hebben belemmerd. Zij kunnen zowel in de methode zelf gelegen zijn als in de context waarin deze zijn toegepast. Bij de identificatie van knelpunten blijven we nog dicht bij de interpretaties en het handelen van leerling en leerkracht. Theoretische vooringenomenheden worden daarbij zoveel mogelijk opgeschort. Het is wellicht goed erop te wijzen dat door de gekozen opzet van de evaluatie de aandacht vooral gericht wordt op negatieve aspecten in het functioneren van de begeleidingsmethode.

Wanneer de knelpunten volledig beschreven zijn, vindt een confrontatie plaats met het oorspronkelijke onderwijsleermodel en wordt nagegaan in hoeverre deze terugkoppeling aanleiding geeft tot herformulering van de gehanteerde handelingsprincipes.

### 3.3 *Methodologische aspecten*

De aard van de evaluatie verwijst ons naar een kwalitatieve benadering van het onderzoeksprobleem. De theorie van het onderwijsleermodel beschrijft de essentiële factoren nog te globaal om afzonderlijke variabelen te kunnen onderscheiden en te operationaliseren. Door hun inductieve benadering stellen kwalitatieve methoden ons in staat om de processen die zich voordoen met zo min mogelijk a priori's te analyseren en via een dynamische openvolging van exploratieve en verifiërende fasen inzicht te verkrijgen in de essentiële dimensies van de vraagstelling en hun relaties (Wilson, 1977; Guba, 1978).

Een kwalitatieve benadering sluit echter

het gebruik van kwantificerende instrumenten niet uit. Deze instrumenten kunnen inzicht verschaffen in de representativiteit van waargenomen verschijnselen of kunnen regelmatigigheden aan het licht brengen die zich 'met het blote oog' niet zo gemakkelijk laten onderscheiden. Om die reden maken we in het onderzoek ook een begin met de ontwikkeling van kwantitatieve instrumenten.

Het open karakter van de evaluatie ontslaat ons niet van de plicht om te streven naar een zo groot mogelijke betrouwbaarheid en geldigheid van de onderzoeksresultaten. Het criterium voor de geldigheid van de knelpunten waartoe we uiteindelijk concluderen, zoeken we in wat Eisner (1979, p. 215) aanduidt met 'structural corroboration': 'Structural corroboration is a process of gathering information and using it to establish links that eventually create a whole that is supported by the bits of evidence that constitute it'. Guba (1978, 63, e.v.) noemt twee technieken om deze structurele integratie van conclusies vast te stellen: 'triangulation' en 'cross-examination'. Triangulation houdt in dat men van uitspraken die men op grond van bepaalde gegevens gedaan heeft, nagaat in hoeverre zij standhouden in een confrontatie met gegevens uit andere bronnen. Bij cross-examination kiest men een positie die afwijkt van de bereikte conclusies en tracht men een nieuwe interpretatie van de gegevens te vinden die daarmee consistent is. We hebben tot op zekere hoogte beide technieken gehanteerd, maar met name de eerste.

Oorspronkelijk lag het in de bedoeling, eveneens met het oog op de interne validiteit, om onze analyse aan de betrokken docenten voor te leggen en met hen te bespreken. Wanneer en voorzover de betrokkenen de getrokken conclusies vanuit eigen ervaringen herkennen en onderschrijven, wordt de geloofwaardigheid van de resultaten vergroot. Door vertraging in de afronding van het project kon dit onderdeel van de evaluatie niet meer worden uitgevoerd. In die zin beschouwen we de evaluatie dan ook als onaf.

### 3.4 Methoden en technieken

De te evalueren aspecten van het ontwikkelingsproces bij de leerling vloeien voort uit het onderwijsleermodel zoals concreet vormgegeven in de begeleidingsmethode en laten zich samenvatten in de volgende vragen:

- In hoeverre is de leerling zich bewust van eigen leerbehoeften en koppelt hij de resultaten van zijn leeractiviteiten expliciet daarop terug? Valt er in deze reflectie een opgaande lijn te onderkennen?
  - In hoeverre worden de subdoelen per ronde van leeractiviteiten benaderd?
  - In hoeverre wordt in de toepassing van de begeleidingsmethode het onderwijsleermodel gerealiseerd zoals bedoeld?
- Om de noodzakelijke informatie te verzamelen is een pakket aan middelen samengesteld. Elk daarvan bestrijkt meerdere evaluatie-aspecten, zodat de gehanteerde middelen elkaar deels overlappen.
- De betrokkenheidsschaal is gericht op een globale, kwantitatieve inventarisatie van twee dimensies in de beleving van de leerlingen: de mate van plezier dat zij beleven aan de lessen zelfverantwoordelijk leren en het nut dat zij voor zichzelf van deze lessen ervaren.
  - Het leerverslag nodigt de leerlingen uit om leerervaringen te verwoorden en vormt de basis voor het onderzoek naar de effecten van de begeleidingsmethode.
  - Observatie van de onderwijsleersituatie levert gegevens over de toepassing van de begeleidingsmethode; daarnaast verschaft de observatie van met name de verbale interactie gegevens over de interpretatie van de onderwijsleersituatie door leerling en leerkracht.
  - In de werkboekjes en andere produkten voor de leerling ligt informatie besloten over het verloop en de concrete inhoud en resultaten van de leeractiviteiten.
  - In interviews met leerlingen en leerkrachten wordt aanvullende informatie verzameld over het concrete verloop van de activiteiten, maar zij zijn vooral bedoeld om de betekenisbeleving van de lessen zelfverantwoordelijk leren te verhelderen.
  - De evaluatiebesprekingen in de docententeams,
    - het logboek van de leerkracht en
    - het procesverslag van de leerkracht bevatten eveneens gegevens over het verloop van de lessen en de interpretaties van de docenten.

Voor de methodische verantwoording en voor gegevens over validiteit en betrouwbaarheid verwijzen we naar De Brabander (1981).

### 3.5 Gegevensverzameling en analyse

De betrokkenheidsschaal werd in elke ronde driemaal afgenomen. Observatie vond in ieder geval plaats in die lessen die met name van belang waren voor de subdoelen van de betreffende ronde van leeractiviteiten. De observaties werden in een schriftelijk verslag en op geluidsband vastgelegd. In zijn logboek werd door de leerkracht het verloop per les bijgehouden. Aan het eind van elke ronde schreven de leerlingen een leerverslag. Interviews met enkele leerlingen en met leerkrachten en de evaluatiebesprekingen met de leerkrachten vonden plaats na afloop van de ronde. Het procesverslag werd door de leerkracht geschreven aan het eind van het jaar.

Op beide scholen werden twee 'concentratieklassen' aangewezen. Dat wil zeggen dat uit vier klassen alle gegevens afkomstig zijn. Alleen het leerverslag en de betrokkenheidsschaal werden in alle klassen afgenomen. Bij de evaluatiebesprekingen, het procesverslag en het logboek waren alle docenten betrokken.

De analyse van het ontwikkelingsproces bij de leerling valt uiteen in drie delen: gebruikelijke, kwantitatieve analyse van de betrokkenheidsschaal en die van het leerverslag, en een kwalitatieve analyse van de vier concentratieklassen. De kwalitatieve analyse is gebaseerd op alle gegevens waarover we beschikten. Dat wil zeggen dat de gegevens van het leerverslag en de betrokkenheidsschaal ook kwalitatief verwerkt zijn. Allereerst worden de gegevens geordend volgens het proces waarop ze betrekking hebben. De gegevens worden daartoe gegroepeerd per klas wanneer er sprake is van een klassikaal proces, en per leerlinggroepje wanneer er sprake is van een opdeling in groepjes. Voor deze ordening werden de gemiddelden op de variabelen uit de kwantitatieve analyses opnieuw berekend per leerlinggroepje. Vervolgens worden in eerste instantie op basis van de observaties en later aangevuld met gegevens uit andere bronnen over het verloop van de lessen, problemen in de zin van afwijkingen van de opzet van de begeleidingsmethode geïnventariseerd. Daarnaast worden alle bronnen onderzocht op indicaties voor mogelijke problemen in het functioneren van de begeleidingsmethode. De verdere analyse is een dynamisch proces waarin met behulp van de beschikbare gege-

vens over interpretaties van leerlingen en leerkrachten een verheldering van de geïnventariseerde problemen wordt nagestreefd en met behulp waarvan wordt gezocht naar oorzaken voor hun ontstaan. De dynamiek van dit proces bestaat in een opeenvolging van cyclussen waarin de gegevens aanleiding geven tot veronderstellingen die op hun beurt aan andere gegevens worden getoetst. De analyse mondt uit in een beschrijving per ronde van leeractiviteiten van het functioneren en de effecten van het begeleidingsprogramma met name van de problemen die aan het licht zijn gekomen en verhelderd zijn. In eerste instantie heeft deze beschrijving op elke school afzonderlijk betrekking. Op grond van de analyse van beide scholen worden dan, nog altijd per ronde, voorlopige conclusies geformuleerd omtrent knelpunten die een meer dan lokale betekenis lijken te hebben. In samenhang met de kwantitatieve analyses van de betrokkenheidsschaal en het leerverslag en vanuit een overzicht over het functioneren van de methode over het gehele jaar worden de knelpunten ten slotte als voorbereiding op de herziening van het onderwijsleermodel in een definitieve formulering gegoten.

### 4 Resultaten

Zoals gezegd noopt de beschikbare ruimte ons aan de uitvoering van de analyses voorbij te gaan en aansluitend de daaruit afgeleide knelpunten weer te geven.

In de loop van het jaar wordt bij de leerlingen op vele gebieden een toename in zelfstandigheid zichtbaar. De leerlingen leren met minder hulp van de leerkracht het werken in groepjes voortgang te doen vinden. Onderlinge problemen verminderen en worden in voorkomende gevallen soepeler opgelost. Voorts verwerven de leerlingen vaardigheden in de planning van hun activiteiten en raken zij vertrouwd met manieren om informatie te verkrijgen en te verwerken. Vooral ook hebben zij meer durf verkregen om bij buitenstaanders aan te kloppen en om voor hun mening uit te komen. Deze positieve resultaten nemen echter niet weg dat de begeleidingsmethode in het bevorderen van de aansluiting bij eigen leerbehoeften niet krachtig genoeg is gebleken. Zeker kunnen er meerdere voorbeelden genoemd worden van enthous-

siaste en geïnteresseerde groepjes leerlingen, maar deze leken eerder het gevolg van sterke, al bestaande interessen bij de leerlingen. In de verschillende analyses zijn geen tekenen te bespeuren van een systematische toename van strategisch handelen met het oog op de verheldering en vervulling van leerbehoeften.

Waar de begeleidingsmethode in haar huidige vorm onvoldoende mogelijkheden schept om de eigen ervaringswereld centraal te stellen bij het ontwikkelen van vragen, moeten de leerlingen een andere interpretatie geven aan de lessen. Uit alle gegevens blijkt dat de leerlingen de lessen zelfverantwoordelijk leren ervaren als een ontspannende afwisseling op andere – vermoeiende en in hun ogen belangrijkere – lessen. De leerlingen vinden de lessen plezierig en regelmatig erg plezierig, maar met de vraag wat voor nut die lessen voor henzelf nu hebben, weten ze eigenlijk niet goed raad: 'Aan de ene kant is het wel leren, maar aan de andere kant toch ook weer niet, het is meer prutsen'. En wanneer zoals op school B de activiteiten met een tijdsbesteding van slechts één lesuur per week een verbrokkeld karakter krijgen, vinden de leerlingen de lessen op den duur ook niet plezierig meer. Deze ontspanningsfunctie wordt voorts vermengd met andere zingevingen. Daarbij doen zich verschillende varianten voor. Sommige leerlingen vatten het doel van de lessen op als in groepjes leren werken. Een gebruikelijke categorie van leerervaringen is: 'Ik heb geleerd om in groepjes te werken als je een werkstuk gaat maken'. In dezelfde orde ligt de opvatting dat het gaat om leren hoe je een werkstuk moet aanpakken. Andere leerlingen leggen het accent op de inhoud van de leeractiviteiten en vatten het doel op als kennisvermeerdering zoals voor de andere schoolvakken geldt, met dit verschil dat de leerlingen nu zelf kiezen wat ze gaan leren. Welke interpretatie ook geldt, bij alle leerlingen speelt ook de ontspanningsfunctie mee. Voor enkele leerlingen is de ontspanning de enige functie.

De analyse van de gegevens heeft ons tot het volgende complex van samenhangende oorzaken gebracht.

#### *Aandacht beperkt tot formele doelen*

De begeleidingsmethode voor de leerlingen was te sterk gericht op formele aspecten van

zelfverantwoordelijk leren. Dat leidde bij de leerlingen tot de indruk van een opeenvolging van weinig samenhangende onderdelen. De inhoud van het leren was in de begeleidingsmethode wel belangrijk, maar moest in zelfverantwoordelijk leren door de leerling zelf worden aangedragen. Als gevolg hiervan werd in de begeleiding vooral de wijze van werken benadrukt ten koste van de ontwikkeling van inhoudelijke thema's, waardoor de bereidheid om zich in te zetten voor de leeractiviteiten feitelijk werd belemmerd.

#### *Gebrek aan responsiviteit*

In samenhang met de nadruk op formele doelstellingen zien we het gebrek aan responsiviteit dat de methode kenmerkt. Het begeleidingsprogramma was nogal gedetailleerd uitgewerkt. De beoogde opbouw in de vaardigheden was vertaald in een beschrijving van het verloop van een vastgesteld aantal lessen. Dat heeft de leerkrachten wellicht de houvast geboden waar zij bij de begeleiding behoefte aan hadden, maar tegelijkertijd ontstond daardoor een keurslijf: de reacties van de leerling waren bij wijze van spreken voorgeschreven en afwijkende reacties konden niet meer worden opgevangen. Nu moet gezegd worden dat de begeleidingsmethode in zijn oorspronkelijke opzet een grotere flexibiliteit kende, maar deze ging verloren toen bleek dat het aantal beschikbare lesuren slechts een minimaal programma toestond. Meer tijd creëren is echter op zich niet voldoende om de responsiviteit van de methode te verbeteren. Ook moeten meer mogelijkheden worden ingebouwd om de voortgang van het proces af te stemmen op de acties en reacties van de leerlingen.

#### *Discrepantie met het normale onderwijs*

Een niet te onderschatten factor in de huidige methode is de kloof tussen de lessen zelfverantwoordelijk leren en de andere lessen. Bij de opzet van het onderzoek is gekozen voor een situatie waarin de leerlingen minder onderhevig zouden zijn aan de prestatiedruk. De studie- of mentorlessen leken de leerlingen meer mogelijkheden te bieden eigen ervaringen in te brengen en tot uitgangspunt te nemen. Later zou dan nagegaan kunnen worden hoe de eisen die in de vastgestelde leerstof besloten liggen in de methode geïntegreerd zouden kunnen worden. Echter, het



verschil in werkwijze en in externe eisen was de achterdeur waardoor de prestatiedruk toch weer binnenkwam: zelfverantwoordelijk leren verplicht tot niets en in de afweging door de leerlingen verliezen de studielessen, die toch al niet als zo belangrijk ervaren worden, het van lessen die wel meetellen voor het rapport, de overgang, het eindexamen, vervolgopleidingen en uiteindelijk de toekomstige beroepskansen. Op deze wijze is zelfverantwoordelijk leren automatisch in de sfeer van de ontspanning terechtgekomen. In die sfeer was het niet meer mogelijk de leerlingen tot een inzet en concentratie te brengen die nu eenmaal ook noodzakelijk is als het gaat om zelfverantwoordelijk leren.

We twijfelen er eigenlijk niet aan dat de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren, ook al zouden alle voorgaande en volgende problemen adequaat zijn opgelost, uiteindelijk toch zou stranden, wanneer er geen integratie met het normale onderwijs tot stand wordt gebracht. We zijn zelfs geneigd te veronderstellen dat de bereidheid en behoefte om zich op school ook zonder verplichtingen, met eigen problemen en vragen bezig te houden, pas kan ontstaan naarmate in het 'verplichte' onderwijs een grotere zelfverantwoordelijkheid als kwaliteit van het leren wordt gerealiseerd.

#### *Onvoldoende zicht op de doelstelling*

De docenten noemen de doelstelling van zelfverantwoordelijk leren te abstract, te hoog gegrepen, met name waar het gaat om het leren onderkennen en verhelderen van eigen leerbehoeften. De omschrijving van de doelstelling geeft hen dan ook onvoldoende houvast bij de begeleiding van de leerlingen. Dit komt onder meer tot uitdrukking in de wijze waarop de doelstelling naar de leerling wordt overgedragen, waar deze versmald wordt tot samenwerking, gericht vragen leren stellen e.d. Gedeeltelijk verwijst dit probleem naar de doelstellingendiscussie binnen het docententeam (De Brabander, 1981). Voor een ander deel echter naar de problemen in de doelstelling zelf. De doelstelling van zelfverantwoordelijk leren is vooral in individuele termen omschreven. Dat is op zich niet onjuist – want het gaat bij zelfverantwoordelijk leren ook om het persoonlijk maken van het leren – maar onvolledig: in de omschrijving is het maatschappelijk aspect

onvoldoende uitgewerkt. De vraag hoe zelfverantwoordelijk leren zich laat verbinden met de maatschappelijke functie van de school blijft dan onopgelost, waardoor het de leraar – hoe overtuigd ook van de doelstelling – moeilijk valt de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren te integreren in zijn taakopvatting.

#### *Gerichtheid op leerresultaten*

De versmalling van de doelstelling heeft nog een andere oorzaak. Zijn opleiding en ervaring hebben de leerkracht een instelling meegegeven die is gericht op kennisvergroting. De stelling dat de leerling uitsluitend wordt opgevat als consument van leerstof zou volstrekt bezijden de waarheid liggen. En voorzover die opvatting nog opgeld deed, heeft de deelname aan het onderzoek bij de leerkrachten ook zonder twijfel bijgedragen aan een heroriëntatie ten aanzien van leren en onderwijzen en de positie van de leerling daarin. Toch is het voor de docent moeilijk om in de concrete onderwijsleersituatie zijn zorg dat de leerling toch wat moet leren in de tijd dat hij op school zit, op te schorten en zo ruimte te scheppen om eerst door te dringen in de belevingswereld van de leerling, in de motivatie achter diens gedrag. Geconfronteerd met de halve inzet van de leerling, met diens onvermogen om vragen te ontwikkelen gaat de leerkracht gemakkelijk over tot het doen van produktgerichte suggesties, de ambivalentie van de onderwijsleersituatie waarin onspanningsinterpretaties en prestatieverwachtingen van een onduidelijk soort door elkaar lopen, daarbij intact latend.

### *5 Herziening van het onderwijsleermodel*

#### *5.1 Terugkoppeling en uitbreiding*

In de evaluatie vinden we geen principiële aanleiding om te twijfelen aan de onderwijsleertheoretische fundering. Eerder een bevestiging van de gestuurde aanpak, omdat in een ongestructureerde onderwijsleersituatie de schoolse context de invulling wel bepaalt. De sturing zal zelfs uitgebreid moeten worden tot de inhoud van het leren. Wel zal de sturing gekenmerkt moeten zijn door een grote mate van flexibiliteit, zodat zij steeds opnieuw afgestemd kan worden op de acties en reacties van de leerlingen.

Op grond van de evaluatie lijkt de fasering in het onderwijsleermodel voor een bijstelling in aanmerking te komen. We zijn er steeds van uitgegaan dat de behoefte aan een strategisch handelingsrepertoire een afgeleide is van de aanwezigheid van een leerbehoefte. Op zich is de gedachte niet onjuist, maar daaruit vloeit niet onmiddellijk voort dat strategisch handelen niet alvast ontwikkeld kan worden in het kader van leeractiviteiten die ondernomen worden om te voldoen aan externe verwachtingen. De essentie van de cyclus van handelingen hadden we beschreven als het ervaren van een discrepantie tussen een gewenste en een bestaande toestand, het uitproberen van een oplossing en een terugkoppeling van de nieuwe op de gewenste toestand. De ervaring van een dergelijke discrepantie lijkt dan in eerste instantie voldoende om de cyclus van handelingen te leren uitvoeren. Ook voor het leren opstellen en begeleiden van actieschema's is de aanwezigheid van een leerbehoefte geen strikte voorwaarde. De noodzaak om het leren plannen uit te stellen tot fase 4 van het onderwijsleermodel komt daarmee te vervallen. De bijstelling moet dan leiden tot een verdere reductie van de cyclus van handelingen tot zijn essentie, gekoppeld aan een fasering waarin het leren verhelderen van leerbehoeften geleidelijker wordt voorbereid. In par. 5.2 maken we concreter hoe het onderwijsleermodel op dit punt verbeterd zou kunnen worden.

Het ontwikkelen van een meer personeel communicatiepatroon hebben we opgevat als voorwaarde voor een door zelfverantwoordelijkheid gekenmerkte motivatie. Deze motivatie zelf zagen we als consequentie van het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften. Op dit punt is het onderwijsleermodel vermoedelijk ontoereikend geweest en moeten we aanvullende handelingsprincipes formuleren voor de ontwikkeling van een zelfverantwoordelijke motivatie. De aan de gehanteerde onderwijsleertheorie verwante motivatietheorie van de kritische psychologie (Holzkamp-Osterkamp, 1975, 1976; Braun, 1978) biedt aanknopingspunten voor de noodzakelijke uitbreiding van het onderwijsleermodel. Vertaald naar zelfverantwoordelijk leren wordt motivatie in deze theorie opgevat als de emotionele bereidheid tot doelgerichte leeractiviteiten die antici-

peert op een relatieve verbreding van de beheersing van de persoon over zijn bestaan. Het ontstaan van een dergelijke motivatie is nu onder meer afhankelijk van een cognitieve analyse van de bestaanssituatie en wel zodanig dat een anticipatie op een grotere greep op het eigen bestaan ontstaat. De cognitieve analyse bestaat binnen zelfverantwoordelijk leren in het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften. Hierin komt ook de nauwe samenhang tussen strategisch handelen en motivatie tot uitdrukking. De uitbreiding ten opzichte van eerdere formuleringen is de gewenste anticipatie, die slechts kan ontstaan als het onderkennen en verhelderen van leerbehoeften betrokken is op momenten van onzelfstandigheid en hulp behoeven in het eigen bestaan die binnen de 'ontwikkelingshorizon' van de leerling verschijnen. In die zin moet de aansluiting bij de ervaringswereld van de leerling begrepen worden: de inhoud van het leren moet zodanig zijn dat de leerling door het leren minder afhankelijk wordt van verzorging en ondersteuning.

### *5.2 Opzet van het bijgestelde onderwijsleermodel*

Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren moet geïntegreerd worden in de normale onderwijspraktijk. De normale leerstof, de gebruikelijke wijze van beoordelen vormen het beginpunt. Immers, dat is de situatie waarin we zelfverantwoordelijk leren tot ontwikkeling willen brengen. Tegelijk komt daarmee ook de inhoud van het leren op de voorgrond te staan. In het gebruikelijke vakkenonderwijs zien we echter een te zware bellemmering. Deze ordening van de leerstof maakt het over het algemeen onmogelijk om de betekenis van de leerstof voor het eigen bestaan van de leerling anders te verduidelijken dan met een verwijzing naar later of naar het examen, zodat de leerling het leren slechts bij uitzondering kan toetsen aan persoonlijke waarden en behoeften. Een probleemgerichte aanpak biedt daartoe meer mogelijkheden. Voor zelfverantwoordelijk leren is daarom een vorm van vakkenintegratie nodig en een substantieel deel van het onderwijs moet in deze vorm gegoten worden.

Het bijgestelde onderwijsleermodel tracht niet onmiddellijk doorbraken op allerlei gebied te bewerkstelligen, maar accepteert de motivatie van de leerlingen zoals ze is, richt

zich van meet af aan op de ontwikkeling van vaardigheden die uiteindelijk geïntegreerd worden in zelfverantwoordelijk leren en tracht, gekoppeld aan een gefaseerde toename van de eigen inbreng van de leerling, de motivatie geleidelijk om te buigen tot zelfverantwoordelijke motivatie. De voortgang in het ontwikkelingsproces is daarbij niet volledig vastgelegd, maar is ook afhankelijk van de verantwoordelijkheid die de leerling neemt.

Het ontwikkelingsproces zou dan ondergebracht kunnen worden in vier fasen die achtereenvolgens tot doel hebben:

- leren uitvoeren van leeractiviteiten,
- leeractiviteiten leren opstellen,
- problemen leren definiëren,
- leren onderkennen en verhelderen van leerbehoeften.

Summier samenvattend is de eerste fase gebaseerd op vooraf geformuleerde, kant en klare probleemstellingen en uitgewerkte leeractiviteiten die door de leerlingen in groepjes verwerkt worden. De leeractiviteiten moeten gevarieerd zijn en de leerling ook in contact brengen met de wereld buiten de school, zodat hij een breed scala aan instrumenten leert hanteren om informatie te verzamelen en te verwerken. In de twee volgende fasen wordt de inbreng van de leerling geleidelijk uitgebreid, eerst bij het kiezen en uitwerken van leeractiviteiten en later bij het ontwikkelen van een probleemstelling uitgaande van een globale formulering. De ervaring met de voorgestructureerde aanpak in de voorgaande fase(n) wordt benut voor het opstellen van een oriënteringsbasis voor het aspect van het strategisch handelen dat in de betreffende fase centraal staat. Het opstellen van een oriënteringsbasis laat zich hierdoor in belangrijke mate vereenvoudigen, omdat de wijze van analyseren van het probleem nu gedemonstreerd kan worden aan de hand van concreet uitgevoerde voorbeelden, zowel met betrekking tot de planning als tot het ontwikkelen van een vraagstelling.

Van meet af aan vindt er na uitvoering van de leeractiviteiten een terugkoppeling plaats gericht op de probleemstelling die aan de orde was en op de doelen die per fase centraal staan. In de loop van de derde fase wordt deze evaluatie uitgebreid naar de waarde van de leerresultaten voor de leerlingen zelf. De grootste moeilijkheid is hier probleemstellin-

gen te vinden die voor de leerlingen herkenbaar zijn vanuit eigen ervaringen en waarvan de oplossing tamelijk concreet bruikbaar is in het eigen bestaan. Echter, wanneer men er op deze wijze in slaagt het leren op school in verbinding te brengen met het dagelijkse bestaan van de leerlingen, ontstaat de mogelijkheid om, voortbouwend op aspecten uit de evaluatiegesprekken die zich daarvoor lenen, de leerlingen te helpen de eigen ervaringen en belevingen te organiseren. Op een bepaald moment zullen daarbij tegenstrijdigheden of onduidelijkheden naar boven komen die de leerlingen belangrijk genoeg vinden om als uitgangspunt te nemen voor een nieuwe ronde van leeractiviteiten.

Dit is het startpunt van de vierde fase waarin de probleemstelling ontwikkeld wordt op basis van eigen ervaringen. Wanneer de leerlingen in de evaluatiegesprekken of in andere discussies over eigen ervaringen zelf nieuwe problemen signaleren en voorstellen deze als uitgangspunt te nemen voor een nieuw project, beschouwen we het ontwikkelingsproces als voltooid.

We stellen ons niet voor dat in het vervolg uitsluitend nog problemen aan de orde komen die volledig uit de discussie over eigen ervaringen ontwikkeld worden. Eerder denken we aan een afwisseling van thema's die meer uit de leerstof voortkomen en thema's die meer vanuit de eigen ervaringen van de leerlingen geformuleerd worden. De grens tussen beide zal overigens op den duur niet scherp meer te trekken zijn.

Afsluitend nog twee opmerkingen. In de loop van het ontwikkelingsproces moet ook de wijze van beoordelen meeveranderen, onder meer in de zin dat de toenemende inbreng van de leerling ook in de beoordeling gestalte moet krijgen. Voorts is een voorwaarde dat gelijktijdig het communicatiepatroon zich ontwikkelt in een meer personele richting.

Over de tijdsduur van de beschreven fasen tenslotte kunnen we weinig precies zijn. De voortgang is bijvoorbeeld afhankelijk van de hoeveelheid tijd die beschikbaar is. Maar ook van randvoorwaarden op het niveau van de school, waarover weinig bekend is. In ieder geval bevat elke fase meerdere rondes van leeractiviteiten. Aanvankelijk moet het mogelijk zijn de oplossing van een probleemstelling binnen enkele lesuren te berekenen. Op den duur zal een ronde van leeracti-

viteiten echter enkele weken in beslag nemen. Al met al denken we voor het gehele ontwikkelingsproces eerder in termen van enkele jaren dan enkele maanden.

### Noten

1. Zonder anderen die een bijdrage aan dit door de SVO gesubsidieerde project (SVO-project 0361) hebben geleverd tekort te willen doen noemen we hier M. Boissevain, K. Crama, J. M. Draijer en J. T. Voorbach die in de derde fase van het onderzoek deel uitmaakten van het onderzoekteam. Het project werd gesuperviseerd door prof. dr. F. K. Kieviet.

### Literatuur

Brabander, C. J. de (red.), *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijk leren*. Eindrapport SVO-project 0361. Leiden: Leids interdisciplinair Centrum voor OnderwijsResearch, 1981.

Brabander, C. J. de, Het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren op school. I: fundering van een onderwijsleermodel. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 100-113.

Braun, K. H., *Einführung in die politischen Psy-*

*chologie*. Zum Verhältnis von gesellschaftlichem und individuellem Subjekt. Köln: Pahl-Rugenstein, 1978.

Draijer, J. M., J. T. Voorbach, K. Crama & C. J. de Brabander, *Documentatie van de gehanteerde begeleidingsmethode*. In: De Brabander (1981).

Elsner, E. W., *The educational imagination*. On the design and evaluation of school programs. New York: McMillan Publishing Co., 1979.

Guba, E. G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for Study of Evaluation, University of California, 1978.

Holzamp-Osterkamp, U., *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1*. Frankfurt: Campus, 1975.

Holzamp-Osterkamp, U., *Motivationsforschung 2*. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse. Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt: Campus, 1976.

Wilson, S., The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 1, 245-265.

### Curriculum vitae

Zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 113.

*Manuscript aanvaard 4-9-'84*.

### Summary

Brabander, C. J. de, 'The development of self-responsible learning at school. II: test and revision of the theoretical principles'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 115-124.

Contingent upon the description of theoretical principles conducive to the development of self-responsible learning at school this second article discusses the evaluation of a guidance program based on these principles. This program, designed for the first grade of secondary schools, was structured in three cycles of learning activities each roughly comprising a two month period. Explorative and formative analysed bases on a mix of quantitative and qualitative instruments revealed a growing independence of the students, but failed to show a substantial increase in the capacity for reflection on learning needs; their ideas about teacher expectations supplied the primary motivation guiding the students' effort. Based on the analysis of several impeding factors a revision is proposed which essentially involves a more theory guided selection of learning contents and allowances for the capacity in clarifying personal learning needs to develop more gradually and more carefully integrated with regular school practice.

# Oplossingsstrategieën van eersteklassers bij eenvoudige redactie-opgaven over optellen en aftrekken

E. DE CORTE & L. VERSCHAFFEL

Onderzoekscentrum voor

Onderwijsleerprocessen

Katholieke Universiteit te Leuven

## Samenvatting

In deze bijdrage worden enkele resultaten vermeld van een longitudinale studie waarin we een kwalitatieve analyse verricht hebben van de oplossingsvaardigheden en de denkprocessen van dertig eersteklassers bij een serie eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes (Verschaffel, 1984). We spitsen ons daarbij toe op de bespreking van een drietal bevindingen betreffende de aard van de oplossingsstrategieën van deze kinderen en de invloed van de opgavekenmerken op het strategiegebruik. De resultaten worden geconfronteerd met inzichten en bevindingen uit andere recente onderzoeken op dit gebied, voornamelijk de longitudinale studie van Carpenter & Moser (1982).

## 1 Inleiding

De voorbije decennia zijn redactie-opgaven in het algemeen en aanvankelijke optel- en aftrekvraagstukjes in het bijzonder talloze malen tot object van psychologisch onderzoek gemaakt. Op het einde van de jaren zeventig drong de informatieverwerkingsbenadering van de menselijke cognitie binnen in het onderzoek van het leren oplossen van eenvoudige redactie-opgaven over optellen en aftrekken. Illustratief voor dit recent cognitief-psychologisch speurwerk zijn de studies van de Pittsburghse onderzoekers Greeno, Heller en Riley (zie o.m. Heller & Greeno, 1978; Heller, 1980; Riley, Greeno & Heller, 1983) en het longitudinale onderzoek van de Mathematics Work Group van het Wisconsin Center for Education Research te Madison (zie o.m. Carpenter, Hiebert & Mo-

ser, 1981; Carpenter & Moser, 1982; Carpenter, 1983).

Sedert enige jaren loopt ook aan het Onderzoekscentrum voor Onderwijsleerprocessen te Leuven een project dat binnen dit nieuwe paradigma te situeren is. In het kader van dit project werd bij dertig eersteklassers gespreid over het ganse schooljaar kwalitatief empirisch materiaal verzameld over de ontwikkeling van hun denkprocessen bij aanvankelijke optel- en aftrekvraagstukjes. Bij het vergaren en het verwerken van de onderzoeksgegevens hebben wij onze aandacht toegespitst op de volgende twee vragen: 1. hoe verloopt bij jonge kinderen het tekstverwerkingsproces dat leidt tot een (interne) representatie van de probleemsituatie en welke kenniselementen spelen daarbij een cruciale rol; 2. welke strategieën worden door deze kinderen gehanteerd om uitgaande van de opgebouwde probleemrepresentatie de grootte van de onbekende hoeveelheid te bepalen? Over de onderzoeksresultaten in verband met de *representatieprocessen* hebben we elders reeds verslag uitgebracht (De Corte & Verschaffel, 1983; 1984a; 1984b). In onderhavige bijdrage bespreken we enkele bevindingen met betrekking tot de *oplossingsstrategieën* van de leerlingen. We confronteren deze bevindingen met de inzichten en de resultaten uit andere recente studies, die in de volgende paragraaf kort voorgesteld worden, m.n. het pionierswerk dat Greeno c.s. op dit terrein verricht hebben en de longitudinale studie van Carpenter & Moser.

## 2 Recent Amerikaans onderzoek over oplossingsstrategieën bij aanvankelijke optel- en aftrekvraagstukjes

### 2.1 Het semantisch oplossingsmodel van Heller en Greeno

Op het eind van de jaren zeventig ontwikkelden Heller & Greeno (1978; Heller, 1980) een model voor het oplossen van eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes, waarin het ac-

cent gelegd wordt op het semantisch verwerken van informatie als een essentiële component van het begrijpen van een probleem. Bij dit semantisch verwerken staat het vatten van de betekenisvolle verbanden in de probleemsituatie centraal; er wordt een semantische representatie opgebouwd van de kwantitatieve relaties uit de situatie.

Deze auteurs zijn vooreerst op zoek gegaan naar de verschillende semantische structuurtypes die aan eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes ten grondslag liggen. Op basis van een analyse van een paar honderd dergelijke opgaven, die ze aantreffen in rekenboeken en schoolvorderingentests, hebben ze vooreerst drie basiscategorieën onderscheiden: redactie-opgaven met een oorzaak-veranderings-, een combinatie- en een vergelijkingsstructuur. 1. *Oorzaak-veranderingsopgaven* bestempelen zij als vraagstukjes waarin door één of andere gebeurtenis de grootte van een hoeveelheid objecten of personen gewijzigd wordt. Bijvoorbeeld: 'Jan had 8 knikkers. Hij gaf er 5 aan Tom. Hoeveel knikkers houdt Jan over?' De semantische structuur van dit probleemtype bevat drie componenten: een initiële kwantitatieve toestand (de startset), een actie – een vermeerdering of vermindering – die een verandering in de initiële toestand tot gevolg heeft (de veranderingsset) en een kwantitatieve eindtoestand (de eindset). 2. In een *combinatievraagstukje* is volgens de auteurs sprake van twee afzonderlijke hoeveelheden die samen een derde, gecombineerde hoeveelheid vormen. Bijvoorbeeld: 'Jan heeft 3 knikkers. Tom heeft 5 knikkers. Hoeveel knikkers hebben zij samen?' De semantische structuur van dit probleemtype bevat twee subsets en één superset. 3. Bij *vergelijkingsopgaven* ten slotte gaat het om twee hoeveelheden die vergeleken worden en om het verschil tussen beide. Dit is bijvoorbeeld het geval in de opgave: 'Jan heeft 3 knikkers. Tom heeft 8 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Tom meer dan Jan?' De drie componenten uit de semantische structuur van dit type vraagstukjes zijn de twee hoeveelheden die vergeleken worden en de hoeveelheid die het verschil uitdrukt.

Binnen elk van deze drie basiscategorieën maken Heller & Greeno (1978) verder onderscheid naargelang van de aard van de onbekende hoeveelheid. Oorzaak-veranderings-

en vergelijkingsopgaven delen zij ten slotte ook nog in op basis van de richting van de actie of de relatie waarvan sprake is in het vraagstukje. Op deze manier bekomen zij veertien types van eenvoudige optel- en aftrekopgaven. In Tabel 1 worden deze veertien types vermeld samen met een voorbeeldopgave en hun semantische structuurkenmerken.

Hoe gaat nu volgens Heller & Greeno (1978) een jonge competente oplosser tewerk wanneer hij met een dergelijk vraagstukje geconfronteerd wordt? Volgens hun model bouwt de leerling in de eerste fase van het oplossingsproces een globale, min of meer abstracte, interne representatie op van de belangrijkste componenten en relaties uit de opgave in de vorm van één van de drie eerder vermelde semantische structuren. Nadat de leerling deze probleemrepresentatie heeft opgebouwd, gaat hij in een tweede fase over tot de selectie van een geschikte rekenoperatie, waarmee het onbekende getal uit deze representatie geïdentificeerd kan worden: ofwel een directe optelling met de twee getallen uit de opgave ( $a + b$ ), ofwel een directe aftrekking ( $a - b$ ). Volgens Heller & Greeno (1978) bestaat er bij de leerling slechts voor zes van de veertien opgaventypes een rechtstreekse associatie tussen de opgebouwde probleemrepresentatie enerzijds en één van deze rekenoperaties anderzijds, m.n. voor OV-I-, OV-II-, C-I-, C-II-, VG-I- en VG-II-vraagstukjes. Bij de overige acht zou een dergelijke directe band niet bestaan en zou pas overgegaan worden tot de selectie van de geschikte rekenoperatie na transformatie van de oorspronkelijke probleemrepresentatie tot een structuur, waaraan één van de beide rekenoperaties wel rechtstreeks gekoppeld kan worden. Zo bestaat er volgens Heller & Greeno (1978) bijvoorbeeld wél een directe associatie tussen de interne representatie van het vraagstukje 'Joe had 3 marbles. He found 5 more marbles. How many marbles did Joe have then?' en de optelling  $3 + 5$ , maar niet tussen de opgave 'Joe had 3 marbles. He found some more marbles. Then he had 8 marbles. How many marbles did Joe find?' en de aftrekoperatie  $8 - 3$ . Bij dit laatste vraagstukje gaat de leerling pas over tot de selectie en de uitvoering van de geschikte rekenoperatie na transformatie of re-representatie van de oorspronkelijke pro-

Tabel 1 Voorbeelden van en toelichting bij de veertien types van eenvoudige optel- en aftrekvoorbeeldjes van Heller & Greeno (naar: Heller, 1980)

Naam	Voorbeeld	Schema	Richting	Onbekende
OV-I*	Jan had 3 knikkers. Tom gaf hem 5 knikkers bij. Hoeveel knikkers heeft Jan nu?	Oorzaak-verandering	vermeerdering	eindset
OV-II	Jan had 8 knikkers. Hij gaf 5 knikkers aan Tom. Hoeveel knikkers heeft Jan nu?	Oorzaak-verandering	vermindering	eindset
OV-III	Jan had 3 knikkers. Tom gaf Jan wat knikkers bij. Nu heeft Jan 8 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Tom Jan bijgegeven?	Oorzaak-verandering	vermeerdering	veranderingsaet
OV-IV	Jan had 8 knikkers. Hij gaf wat knikkers aan Tom. Nu heeft Jan 3 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Jan aan Tom gegeven?	Oorzaak-verandering	vermindering	veranderingsaet
OV-V	Jan had wat knikkers. Tom gaf Jan 5 knikkers bij. Nu heeft Jan 8 knikkers. Hoeveel knikkers had Jan eerst?	Oorzaak-verandering	vermeerdering	startset
OV-VI	Jan had wat knikkers. Hij gaf 5 knikkers aan Tom. Nu heeft Jan 3 knikkers. Hoeveel knikkers had Jan eerst?	Oorzaak-verandering	vermindering	startset
C-I	Jan heeft 3 knikkers. Tom heeft 5 knikkers. Hoeveel knikkers hebben Jan en Tom samen?	Combinatie	-	superset
C-II	Jan en Tom hebben samen 8 knikkers. Tom heeft 5 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Jan?	Combinatie	-	subaet
VG-I	Jan heeft 3 knikkers. Tom heeft 8 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Tom meer dan Jan?	Vergelijking	meer	verschilset
VG-II	Jan heeft 8 knikkers. Tom heeft 3 knikkers. Hoeveel knikkers heeft Tom minder dan Jan?	Vergelijking	minder	verschilset
VG-III	Jan heeft 3 knikkers. Tom heeft 5 knikkers meer dan Jan. Hoeveel knikkers heeft Tom?	Vergelijking	meer	vergeleken set
VG-IV	Jan heeft 8 knikkers. Tom heeft 3 knikkers minder dan Jan. Hoeveel knikkers heeft Tom?	Vergelijking	minder	vergeleken set
VG-V	Jan heeft 8 knikkers. Hij heeft er 5 meer dan Tom. Hoeveel knikkers heeft Tom?	Vergelijking	meer	referentieset
VG-VI	Jan heeft 3 knikkers. Hij heeft er 5 minder dan Tom. Hoeveel knikkers heeft Tom?	Vergelijking	minder	referentieset

\* OV = Oorzaak-verandering; C = Combinatie; VG = Vergelijking

bleemrepresentatie in termen van het oorzaak-veranderingsschema naar het combinatieschema, aldus deze auteurs. Wij beklemtonen evenwel dat dit hypothetisch oplossingsmodel van Heller & Greeno (1978) grotendeels het resultaat is van een *rationele* taakanalyse; empirisch materiaal dat aan de diverse hypothesen die in dit model vervat zitten, rechtstreeks en duidelijk steun verleent, wordt door hen nauwelijks aangereikt.

## 2.2 De longitudinale studie van Carpenter & Moser

Eind 1978 startten Carpenter & Moser (1982; Carpenter, 1983; Carpenter e.a., 1981) een longitudinale studie waarin volgende vragen

centraal stonden: via welke strategieën lossen jonge kinderen eenvoudige optel- en aftrekvoorbeeldjes op en hoe ontwikkelen deze strategieën zich gedurende de eerste jaren van de basisschool?

Drie jaar lang werden 144 kinderen gevolgd. Gedurende deze periode werden zij acht keer individueel geïnterviewd: drie keer in de loop van het eerste leerjaar, drie keer tijdens het tweede leerjaar en twee keer in de loop van het derde leerjaar. Bij de start van het onderzoek én bij de tweede afname hadden deze kinderen nog geen introductie in het schrijven en oplossen van formule-opgaven over optellen en aftrekken gekregen; bij de afsluiting hadden zij onderwijs in het oplos-

sen van optel- en aftreksommen met getallen tot duizend achter de rug. Van 88 leerlingen werden volledige gegevens verzameld.

In deze studie werd met slechts zes opgavetypes gewerkt: twee optelvraagstukjes (een OV-I en een C-I-opgave) en vier aftrek-vraagstukjes (een OV-II-, een OV-III-, een C-II- en een VG-I-opgave).

Het individueel interview verliep als volgt. De proefleider las de opgave voor en vroeg aan het kind om ze op te lossen. Indien de onderzoeker erin slaagde om door observatie van het extern oplossingsgedrag van de leerling alléén, de strategie van de leerling thuis te brengen, stelde hij geen bijkomende vragen en ging hij over naar het volgende vraagstukje. Lukte dit hem echter niet onmiddellijk, dan trachtte hij bijkomende informatie in te winnen door de leerling achteraf te vragen om uit te leggen hoe hij tewerkgegaan was. Indien de leerling daarop niet reageerde, ging de interviewer over tot het stellen van meer gerichte vragen zoals 'Heb je geteld?' 'Hoe heb je geteld?', 'Ben je bovendien begonnen?', enz.

Het classificatieschema voor adequate oplossingsstrategieën bij aanvankelijke optel- en aftrek-vraagstukjes, waarvan in de studie van Carpenter & Moser gebruik gemaakt werd, is gebaseerd op literatuurgegevens enerzijds en op de resultaten van een beperkt vooronderzoek anderzijds. Dit classificatieschema is opgebouwd uit twee dimensies. In de eerste plaats wordt daarin onderscheid gemaakt tussen 'additive' en 'subtractive strategies'. 'Additive strategies' zijn strategieën die, indien goed uitgevoerd, tot het correcte antwoord leiden op een optelvraagstukje, d.i. een redactie-opgave waarvan het antwoord gevonden kan worden door de som van de twee gegeven getallen te maken. 'Subtractive strategies' daarentegen zijn strategieën die, indien correct uitgevoerd, leiden tot het juiste antwoord op een aftrek-vraagstukje, d.i. een redactie-opgave die opgelost kan worden door een directe aftrekeoperatie met de twee gegeven getallen. In de tweede plaats wordt onderscheid gemaakt tussen drie niveaus van abstractie of internalisatie: 1. *materiële telstrategieën*, waarbij de uitkomst gevonden wordt door met concreet materiaal (blokken, vingers...) een fysieke representatie op te bouwen van de hoeveelheden en eventueel van de actie en/of re-

tie uit de opgave; 2. *verbale telstrategieën*, waarbij de leerling het antwoord vindt door de getallenrij voorwaarts of achterwaarts op te zeggen zonder dat hij/zij een materiële representatie maakt van de twee gegeven getallen; 3. *mentale strategieën*, waarbij gebruik gemaakt wordt van sommen, waarvan men de uitkomst 'uit het hoofd kent' (Carpenter & Moser, 1982, p. 14). In Tabel 2 geven we een overzicht van alle oplossingsstrategieën die door Carpenter & Moser onderscheiden worden.

Thans vermelden we enkele resultaten van deze studie. Wat de gegevens in verband met het internalisatieniveau betreft, stelden Carpenter & Moser vast dat de kinderen tijdens de eerste twee afnamen de vraagstukjes vooral via materiële en verbale telstrategieën oplosten (resp. niveau 1 en 2 uit Tabel 2). In de daaropvolgende interviews werd meer en meer gebruik gemaakt van de gesofisticeerde mentale oplossingsstrategieën 'gekende som' en 'afgeleide som' (niveau 3). Over het algemeen evolueerden de leerlingen echter vrij traag in de richting van het hoogste internalisatieniveau: op het einde van het eerste leerjaar maakten nog maar 11% van de leerlingen min of meer systematisch gebruik van sommen om de vraagstukjes tot een goed einde te brengen (Carpenter, 1983, p. 28).

Wat de aard van de adequate oplossingsstrategieën betreft, stelden Carpenter & Moser vast dat de eersteklassers, die voornamelijk op materieel en verbaal niveau tewerkgingen, gebruik maakten van een grote verscheidenheid van strategieën. Dit bleek vooral het geval bij de aftrek-vraagstukjes. Bij deze opgaven ontdekten zij bovendien een sterk verband tussen de semantische structuurkenmerken van de opgaven enerzijds en de aard van de materiële en verbale strategieën waarmee ze opgelost werden anderzijds. De diverse aftrek-vraagstukjes werden namelijk stuk voor stuk het frequentst aangepakt met dit soort van strategieën, dat het nauwst aansluit bij de betekenisstructuur ervan. Bij wijze van voorbeeld vermelden we in Tabel 3 de meest voorkomende materiële oplossingsstrategieën bij drie van de vier aftrekopgaven uit hun studie.

Bij het vierde aftrek-vraagstukje - de C-II-opgave ('There are 6 children on the playground. Four of them are boys and the rest are girls. How many girls are on the play-



Tabel 2 *Het classificatieschema voor adequate oplossingsstrategieën van Carpenter & Moser (naar: Carpenter, 1983)*

"Additive strategies"	"Subtractive strategies"
<p>Voorbeeldopgave : Wally had 3 munten. Zijn vader gaf hem er nog 6 bij. Hoeveel munten heeft Wally nu ?</p>	<p>Voorbeeldopgave : Joe heeft 3 ballonnen. Zijn zus Connie heeft 9 ballonnen. Hoeveel ballonnen heeft Connie meer dan Joe ?</p>
<p><u>Alles tellen met materiaal (ATMM)</u> : er worden twee groepen objecten gevormd overeenkomstig de twee gegeven getallen 3 en 6; daarna worden alle objecten één per één geteld te beginnen vanaf 1 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p>	<p><u>Scheiden van het grootste getal (SVG)</u> : er wordt een groep objecten gevormd overeenkomstig het grootste getal, nl. 9; daaruit worden één per één zoveel objecten weggenomen als aangeduid wordt door het kleinste getal, nl. 3; het aantal resterende objecten wordt geteld (1, 2, 3, 4, 5, 6); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Scheiden tot het kleinste getal (STK)</u> : er wordt een groep objecten gevormd overeenkomstig het grootste getal, nl. 9; daaruit worden één per één objecten verwijderd totdat er nog zoveel objecten overblijven als aangeduid wordt door het kleinste getal, nl. 3; het aantal weggenomen objecten wordt geteld (1, 2, 3, 4, 5, 6); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Toevoegen (T)</u> : er wordt een groep objecten geconstrueerd overeenkomstig het kleinste getal uit de opgave, nl. 3; daaraan worden één per één objecten toegevoegd totdat er zoveel liggen als aangeduid wordt door het grootste getal, nl. 9; het aantal bijgenomen objecten wordt geteld (1, 2, 3, 4, 5, 6); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Paren (P)</u> : er worden twee groepen objecten geconstrueerd overeenkomstig de twee gegeven getallen, nl. 3 en 9; vervolgens worden de objecten uit de kleinste groep in één-één-relatie gelegd met evenveel objecten uit de grootste groep; tenslotte wordt geteld hoeveel objecten uit de grootste groep geen corresponderend object hebben in de kleinste groep (1, 2, 3, 4, 5, 6); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p>
<p><u>Alles tellen zonder materiaal (ATZM)</u> : de getallenrij wordt in voorwaartse zin opgezegd beginnend met 1; wanneer het eerste getal bereikt is (1, 2, 3), wordt zoveel keer één verdergeteld als aangeduid wordt door het andere getal (4, 5, 6, 7, 8, 9); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Voortellen vanaf het eerste getal (VTE)</u> : de getallenrij wordt in voorwaartse zin opgezegd beginnend met het eerste getal, nl. 3; er wordt nog zoveel keer één verdergeteld als aangeduid wordt door het andere getal, nl. 6 (4, 5, 6, 7, 8, 9); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Voortellen vanaf het grootste getal (VTG)</u> : de getallenrij wordt in voorwaartse zin opgezegd beginnend met het grootste getal, nl. 6; er wordt nog zoveel keer één verdergeteld als aangeduid wordt door het andere getal, nl. 3 (7, 8, 9); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p>	<p><u>Terugtellen vanaf het grootste getal (TTVG)</u> : de getallenrij wordt in achterwaartse zin opgezegd beginnend met het grootste getal, nl. 9; dit getal wordt zoveel keer met één verminderd als aangeduid wordt door het andere getal, nl. 3 (8, 7, 6); het laatst uitgesproken telwoord wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Terugtellen tot het kleinste getal (TTTK)</u> : de getallenrij wordt in achterwaartse zin opgezegd beginnend met het grootste getal, nl. 9; van dit getal wordt afgeteld totdat het kleinste getal bereikt is (8, 7, 6, 5, 4, 3); het aantal keer dat het grootste getal met één verminderd is, nl. 6 wordt als antwoord gegeven.</p> <p><u>Voortellen vanaf het kleinste getal (VTVK)</u> : de getallenrij wordt in voorwaartse zin opgezegd beginnend met het kleinste getal, nl. 3; vanaf dit getal wordt verdergeteld totdat het grootste getal, nl. 9 bereikt is (4, 5, 6, 7, 8, 9); het aantal keer dat het kleinste getal met één vermeerderd is, nl. 6 wordt als antwoord gegeven.</p>
<p><u>Gekende som (GS)</u> : het antwoord op de opgave wordt gevonden doordat de oplosser de uitkomst van een rekensom waarin de twee gegeven getallen voorkomen, uit het hoofd kent (<math>3 + 6 = 9</math>).</p> <p><u>Afgeleide som (AS)</u> : het antwoord op de opgave wordt gevonden doordat de oplosser gebruik maakt van één of meerdere andere rekensommen waarvan hij de uitkomst uit het hoofd kent (<math>3 + 7 = 10</math> dus <math>3 + 6 = 9</math>).</p>	<p><u>Gekende som (GS)</u> : het antwoord op de opgave wordt gevonden doordat de oplosser de uitkomst van een rekensom waarin de twee gegeven getallen voorkomen, uit het hoofd kent (<math>9 - 3 = 6</math>).</p> <p><u>Afgeleide som (AS)</u> : het antwoord op de opgave wordt gevonden doordat de oplosser gebruik maakt van één of meerdere andere rekensommen waarvan hij de uitkomst uit het hoofd kent (<math>10 - 3 = 7</math> dus <math>9 - 3 = 6</math>).</p>

NIVEAU 1 (Materiële telstrategieën)

NIVEAU 2 (Verbaale telstrategieën)

NIVEAU 3 (Mentale rekenstrategieën)

Tabel 3 *Materiële oplossingsstrategieën bij drie aftrekvraagstukjes uit het onderzoek van Carpenter & Moser (1982)*

Opgavetype	Voorbeeld	Oplossingsstrategie
OV-II	Tom had 11 snoepjes. Hij gaf 3 snoepjes aan Martha. Hoeveel snoepjes heeft Tom nu ?	<u>Scheiden van</u> (SV) : de leerling vormt een groep van 11 blokken; daaruit verwijdert hij vervolgens 7 blokken; dan telt hij het aantal resterende blokken (4) en geeft dit getal als antwoord.
OV-III	Kathy heeft 5 stiften. Hoeveel stiften moet zij nog bijnemen opdat ze in het totaal 7 stiften zou hebben ?	<u>Toevoegen</u> (T) : de leerling vormt eerst een groep van 5 blokken; vervolgens voegt hij daar blokken aan toe, totdat er in het totaal 7 blokken liggen; dan telt hij het aantal bijgenomen blokken (2) en geeft dit getal als antwoord.
VG-I	Joe heeft 4 ballonnen. Zijn zus Connie heeft 5 ballonnen. Hoeveel ballonnen heeft Connie meer dan Joe ?	<u>Paren</u> (P) : de leerling vormt één groep van 3 en één van 5 blokken; vervolgens gaat hij na hoeveel blokken uit de groep van 5 geen corresponderende blok hebben in de groep van 3; dit aantal (2) wordt als antwoord gegeven.

ground?') – ten slotte, werden vooral SV- maar ook een niet onaanzienlijk aantal T-strategieën aangetroffen. Dat de C-II-vraagstukjes in tegenstelling tot de andere aftrekopgaven niet veruit het meest met één bepaalde soort van strategieën opgelost werden, wordt door de auteurs aan het ambiguë karakter van dit opgavetype toegeschreven: doordat in dit soort van vraagstukjes een expliciete verwijzing naar de één of andere actie ontbreekt, wordt hun semantische structuur noch door de SVG-, noch door de T-strategie adequaat weergegeven; en omdat één van de gegeven getallen een subset is van het andere, past de P-procedure daar evenmin goed bij (Carpenter & Moser, 1982, p. 18).

In tegenstelling tot de aftrekvraagstukjes, werd bij de optelopgaven geen systematisch verband gevonden tussen de semantische structuurkenmerken van de diverse opgaven enerzijds en het materieel en verbaal strategiegebruik anderzijds. Alle kinderen die een optelopgave op materieel niveau oplosten, pasten de 'alles tellen met materiaal'-strategie (ATMM) toe. Carpenter & Moser erkennen weliswaar dat van deze materiële oplossingsstrategie verschillende uitvoeringsmodaliteiten bestaan. Zo wijzen zij erop dat tijdens een beperkt vooronderzoek sommige kinderen bij de uitvoering van deze strategie onmiddellijk na het construeren van de twee groepen blokken overgingen tot het tellen van het totaal aantal blokken, terwijl anderen de beide groepen eerst effectief samenvoegden. Maar in hun longitudinale stu-

die hielden Carpenter & Moser geen rekening met deze verschillende uitvoeringsmodaliteiten omdat uit het vooronderzoek gebleken was dat de verschillende optelvraagstukjes niet systematisch met andere varianten van de ATMM-strategie aangepakt worden en dat het soms moeilijk is om een concrete oplossingswijze in één van deze varianten onder te brengen (Carpenter & Moser, 1982, p. 14). Over een eventueel effect van de semantische structuurkenmerken van optelvraagstukjes op de aard van de verbale oplossingsstrategieën, wordt in hun publikaties evenmin gewag gemaakt.

De resultaten van de longitudinale studie van Carpenter & Moser nopen tot belangrijke aanvullingen en correcties op het theoretisch model over het oplossen van aanvankelijke optel- en aftrekvraagstukjes van Heller & Greeno (1978), dat we in 2.1 voorgesteld hebben. De belangrijkste kritiek die op basis van de onderzoeksresultaten van Carpenter & Moser kan worden geuit, is dat het model van Heller & Greeno geen rekening houdt met en geen rekenschap kan geven van het feit dat jonge kinderen eenvoudige rekenvraagstukjes blijkbaar oplossen aan de hand van een rijke en gevarieerde schat van z.g. informele telstrategieën, die niet samenvallen met de formele rekenoperaties die in dit theoretisch model zijn ingebouwd (Carpenter e.a., 1981, p. 38).

Er kleeft o.i. echter nog een aantal onvolkomenheden aan de analyse die Carpenter & Moser van de relatie tussen de kenmerken van aanvankelijke rekenvraagstukjes ener-

zijds en de aard van de oplossingsstrategieën van jonge kinderen anderzijds, verricht hebben. In de eerste plaats geven deze onderzoekers geen verklaring voor het feit dat ze wel een samenhang ontdekten tussen opgavekenmerken en oplossingsstrategieën bij aftrek-, maar niet bij optelvraagstukjes. Ten tweede verschaft hun analyse geen informatie over de wijze waarop kinderen die niet langer op materieel of op verbaal, doch op mentaal niveau opereren, dergelijke opgaven oplossen; meer bepaald rijst de vraag of ook op dit niveau de aard van de strategieën bepaald wordt door de semantische structuurkenmerken van het vraagstukje. Ten derde kan men zich afvragen of het strategiegebruik van jonge kinderen bij aanvankelijke redactieopgaven uitsluitend bepaald wordt door de semantische structuurkenmerken van het vraagstukje. In de volgende paragraaf zullen we een aantal eigen onderzoeksresultaten vermelden, die enig licht werpen op deze problemen. Vooraleer we daartoe overgaan, geven we een korte schets van de opzet en de uitvoering van onze studie.

### 3 *Opzet en resultaten van het eigen onderzoek*

#### 3.1 *Opzet van het onderzoek*

Het empirisch materiaal is afkomstig uit een onderzoek dat wij gedurende het schooljaar 1981-82 doorgevoerd hebben in de eerste klas van een basisschool uit het Leuvense. Dertig kinderen werden in de loop van het schooljaar drie keer individueel geïnterviewd: één keer bij de aanvang, één keer in het midden en één keer op het einde van het eerste leerjaar. Gedurende deze interviews werden de kinderen met acht eenvoudige redactieopgaven geconfronteerd: vier optelvraagstukjes (een OV-I-, een OV-VI-, een C-I- en een VG-III-opgave) en vier aftrek-vraagstukjes (een OV-II-, een OV-III-, een C-II en een VG-I-opgave). Tijdens het eerste en het tweede interview werkten we met de getallentritsen 3-5-8, 3-6-9 en 3-7-10; bij het derde interview werd met 5-7-12, 5-8-13 en 5-9-14 gewerkt.

Om de oplossingsstrategie van een leerling bij een vraagstukje te achterhalen, observeerde de interviewer gedurende het oplossingsproces aandachtig de hoofd-, oog- en

mondbewegingen van de leerling, zijn verbale uitingen, vingerbewegingen en/of manipulaties van het concreet materiaal (poppen, blokken). Op basis van deze observatiegegevens bouwde hij een hypothese op omtrent de strategie die de leerling gevolgd had. Deze hypothese vormde het vertrekpunt van het daaropvolgend gesprekje. Dit werd begonnen met de vraag: 'Hoe heb je dit antwoord gevonden?' of 'Vertel me eens wat je zoal gedaan hebt om aan deze uitkomst te komen'. Was het voor de interviewer onmogelijk om op basis van de observatiegegevens enerzijds en het retrospectief materiaal anderzijds de oplossingsstrategie van de leerling te identificeren, dan nam hij zijn toevlucht tot twee bijkomende technieken, m.n. 'doorvragen' en 'mutuele observatie'. De techniek van 'doorvragen' komt hierop neer dat de interviewer, zonder zélf informatie te verschaffen, aan de leerling meer gerichte vragen stelt over aspecten van het voorbije oplossingsproces waarover de leerling geen spontane mededelingen gedaan heeft. Bij 'mutuele observatie' verwoordt de interviewer zijn hypothese over de oplossingsweg die de leerling gevolgd heeft, en laat hij de leerling daarop commentaar, aanvullingen en correcties aanbrenge.

Het classificatieschema waarin we de oplossingsstrategieën van de leerlingen geklasseerd hebben, is gebaseerd op de indeling van Carpenter & Moser, die in Tabel 2 voorgesteld werd. Op basis van recente literatuurgegevens enerzijds en de resultaten van onderhavige studie anderzijds, hebben wij echter een aantal belangrijke wijzigingen, aanvullingen en verfijningen aangebracht. Sommige daarvan komen in het vervolg van deze bijdrage aan bod. Voor een meer uitvoerig en systematisch overzicht van de verschillpunten tussen ons classificatieschema en dat van Carpenter & Moser verwijzen we naar Verschaffel (1984, p. 153 e.v.).

#### 3.2 *Onderzoeksresultaten*

##### 3.2.1 *Variatie in materiële oplossingsstrategieën bij optelvraagstukjes*

Eén van de belangrijkste vaststellingen uit de studie van Carpenter & Moser is dat er bij jonge basisschoolleerlingen die aftrek-vraagstukjes op materieel niveau aanpakken,

een systematisch verband bestaat tussen de semantische structuurkenmerken van de opgaben enerzijds en de aard van de oplossingsstrategieën anderzijds, en wel in deze zin dat de diverse vraagstukjes stuk voor stuk het frequentst aangepakt worden met dit soort van strategieën, dat de betekenisstructuur ervan het best weerspiegelt. Bij optelopgaven werd een dergelijk verband niet gevonden (zie 2.2).

Onze onderzoeksresultaten in verband met het materieel strategiegebruik bij aftrek-vraagstukjes liggen globaal genomen in de lijn van de bevindingen van Carpenter & Moser (Verschaffel, 1984, p. 391). Maar voor deze die betrekking hebben op de optelopgaven is dit niet het geval. Een analyse van de materiële oplossingshandelingen bij de vier optelvraagstukjes uit onze studie suggereert immers dat ook bij deze opgaven een systematische samenhang bestaat tussen de semantische structuurkenmerken van de vraagstukjes enerzijds en de aard van de strategieën waarmee ze opgelost worden anderzijds.

Bijna alle leerlingen die de C-I-opgave ('Piet heeft 3 appels. An heeft 7 appels. Hoeveel appels hebben Piet en An samen?') op materieel niveau oplosten, vormden eerst een groep blokken overeenkomstig het eerste getal uit de opgave (3), dan een groep overeenkomstig het tweede getal (7), en telden vervolgens het totaal aantal blokken, eventueel nadat zij de twee groepen met beide handen naar elkaar toegeschoven hadden.

Het OV-I-vraagstukje daarentegen ('Piet had 3 appels. An gaf Piet 5 appels bij. Hoeveel appels heeft Piet nu?') werd vooral als volgt aangepakt: de leerling construeerde eerst een groep blokken overeenkomstig het eerste getal uit de opgave (3), voegde daar vervolgens zoveel blokken aan toe als aangeduid door het tweede getal (5), en telde ten slotte het totaal aantal blokken.

De OV-VI-opgave ('Piet had wat appels. Hij gaf 3 appels aan An. Nu heeft Piet 5 appels. Hoeveel appels had Piet eerst?') werd door verscheidene materiële oplossertjes op één van de voormelde manieren aangepakt. Maar bij dit vraagstukje troffen we daarnaast ook nog een andere werkwijze aan, die bij geen enkele andere opgave voorkwam. Deze komt hierop neer: de leerling nam eerst een willekeurig aantal blokken; vervolgens

verwijderde hij daaruit zoveel blokken als aangeduid door het eerste gegeven getal uit de opgave, nl. 3; daarop voegde hij aan de aanvankelijke willekeurig gevormde groep blokken toe of nam hij daaruit blokken weg, totdat deze zoveel blokken telde, als aangeduid door het tweede getal uit de opgave, nl. 5; tot slot telde hij de blokken uit de twee groepen – nl. die van 3 en die van 5 – samen, en gaf dit aantal als antwoord op het vraagstukje.

Ongeveer de helft van de materiële oplossertjes van de VG-III-opgave ('Piet heeft 3 appels. An heeft 6 appels meer dan Piet. Hoeveel appels heeft An?') ging tewerk zoals bij het C-I- of het OV-I-vraagstukje beschreven. De andere helft volgde een andere strategie: zij construeerden eerst een groep blokken overeenkomstig het eerste getal uit de opgave, nl. 3; daarna vormden zij een tweede groep van 3 én 6 blokken; het antwoord kwamen zij door alle blokken uit deze laatste groep te tellen.

Uit het bovenstaande blijkt dat, in tegenstelling tot het standpunt van Carpenter & Moser, ook de optelvraagstukjes door eerste-klassers die op materieel niveau tewerkgaan, verschillend worden aangepakt. Er steekt bovendien een duidelijke systematiek in deze verscheidenheid, en wel in die zin dat, net zoals bij de aftrek-vraagstukjes, elke materiële oplossingsstrategie het frequentst wordt aangetroffen bij dit soort opgaven, waarvan zij de semantische structuur het best weerspiegelt. We beklemtonen echter dat Carpenter & Moser weinig of geen onderzoeksgegevens aanvoeren ter ondersteuning van hun stellingname: in hun longitudinale studie werden slechts twee soorten optelvraagstukjes betrokken (een C-I- en een OV-I-opgave) en bovendien hebben zij geen systematische gegevens verzameld over eventuele verschillende uitvoeringsmodaliteiten van de ATMM-strategie (zie 2.2).

### 3.2.2 *Variatie in verbale oplossingsstrategieën bij optelvraagstukjes*

In het classificatieschema van Carpenter & Moser wordt binnen de verbale strategieën voor optelopgaven – meer bepaald binnen de voorttelstrategieën – onderscheid gemaakt tussen twee subcategorieën: 'voorttellen vanaf het eerste gegeven getal' en 'voorttellen vanaf het grootste gegeven getal', resp. afge-

kort met VT(E) en VT(G). In het eerste geval wordt met het eerste getal uit de opgave gestart; in het tweede met de grootste van de twee gegeven hoeveelheden (zie Tabel 2). Bij optelvraagstukjes waarin het kleinste getal vooraan staat, is 'voorttellen vanaf het grootste getal' de meest efficiënte strategie. Door de getallen uit de opgave van plaats te verwisselen zodat vanaf het grootste getal verdergeteld wordt, vermindert het aantal bij te tellen eenheden. Dit heeft een daling van de oplossingstijd en een vermindering van de belasting van het werkgeheugen tot gevolg (Verschaffel, 1984, p. 156).

In tegenstelling tot Carpenter & Moser hebben wij niet enkel bij de voorttelstrategieën, maar ook bij de andere verbale telstrategie uit hun classificatieschema - 'alles tellen zonder materiaal' (ATZM) - onderscheid gemaakt tussen gevallen waarin met het eerste getal uit de opgave begonnen wordt - z.g. ATZM(E)-strategieën - en die waarin met het grootste van de twee gegeven getallen gestart wordt - z.g. ATZM(G)-strategieën. Men kan immers argumenteren dat niet alleen bij de voorttel- maar ook bij de ATZM-strategie de omkering van de twee termen tot een verkorting van het oplossingsproces en tot een daling van de belasting van het werkgeheugen leidt, tenminste wanneer het kleinste getal vooraan staat in de opgave.

Zoals in 2.2 vermeld, wordt door Carpenter & Moser geen gewag gemaakt van een eventueel effect van de semantische structuurkenmerken op de aard van de verbale strategieën waarmee de diverse optelvraagstukjes opgelost worden. Een analyse van de verbale oplossingsstrategieën bij de optelvraagstukjes uit onze studie daarentegen bracht aan het licht dat sommige opgavetypes wel degelijk veel meer verbale G-strategieën uitlokten dan andere (Verschaffel, 1984, p. 234). Bij de C-I-opgave ('Piet heeft 3 appels. An heeft 7 appels. Hoeveel appels hebben Piet en An samen?') kwamen over de drie afnamen samen heel wat meer G-strategieën dan E-strategieën voor en dit bij elk van de twee verbale strategietypes (alles tellen met materiaal en voorttellen). Bij het OV-I-vraagstukje ('Piet had 3 appels. An gaf Piet 5 appels bij. Hoeveel appels heeft Piet nu?') was precies het tegenovergestelde het geval. Voor de vaststelling dat jonge kinderen blijkbaar sneller en vlotter in staat zijn

de meer efficiënte verbale G-strategieën te gebruiken bij C-I- dan bij OV-I-opgaven, hebben wij de volgende hypothetische verklaring, die in verder onderzoek systematisch moet getoetst worden. Om een optelvraagstukje waarin het kleinste van de twee gegeven getallen vooraan staat met een G-strategie op te lossen, is in ieder geval een zekere reorganisatie van de oorspronkelijke probleemrepresentatie vereist. Immers, de opgebouwde probleemrepresentatie kan enkel aan een dergelijke oplossingsstrategie gekoppeld worden, wanneer de twee gekende hoeveelheden uit deze representatie 'van plaats verwisseld zijn'. Nu schijnt het ons toe dat de vereiste reorganisatie van de probleemrepresentatie niet bij alle vraagstukjes even ingrijpend van aard is. Met name zou deze reorganisatie heel wat minder diepgaand zijn wanneer de twee getallen behoren tot sets die een identieke rol vervullen in de probleemrepresentatie (bijvoorbeeld: de twee subsets uit het combinatieschema) dan wanneer het getallen betreft die horen bij sets die functioneel niet gelijkwaardig zijn (bijvoorbeeld: de startset en de transferset uit het oorzaak-veranderingsschema).

### 3.2.3 Variatie in mentale oplossingsstrategieën bij optel- en aftrekvraagstukjes

Carpenter & Moser vermelden in hun rapporten geen gegevens over de mogelijke invloed van de semantische structuurkenmerken van eenvoudige redactie-opgaven op de aard van de strategieën bij leerlingen die op mentaal niveau tewerkgaan. Dit is niet verwonderlijk. Immers, deze onderzoekers zijn uitgegaan van een classificatieschema waarin op het mentaal niveau enkel gedifferentieerd wordt tussen 'gekende som'- en 'afgeleide som'-strategieën (zie Tabel 2).

In onze studie daarentegen werd gebruik gemaakt van een meer uitgewerkt classificatieschema voor mentale oplossingsstrategieën. Daardoor waren wij in staat om ook bij de leerlingen die op mentaal niveau opereerden, de variatie in oplossingsstrategieën te exploreren, en kon worden nagegaan of op dit niveau eveneens een samenhang bestaat tussen de semantische structuurkenmerken van de vraagstukjes enerzijds en de aard van de oplossingsstrategieën anderzijds. Hierna vermelden we enkele onderzoeksgegevens die enig licht werpen op deze problematiek.

Overeenkomstig de bevindingen bij de verbale oplossingsstrategieën bracht een analyse van de mentale strategieën bij de optel-vraagstukjes aan het licht dat ook hier bij de C-I-opgave aanzienlijk meer G- dan E-strategieën voorkwamen, terwijl bij het OV-I-vraagstukje precies het tegenovergestelde het geval was (Verschaffel, 1984, p. 234). In 3.2.2 hebben we hiervoor reeds een hypothetische verklaring gegeven.

In het classificatieschema van Carpenter & Moser wordt binnen de materiële strategieën voor aftrek-vraagstukjes onderscheid gemaakt tussen 'scheiden vanaf het grootste getal' (SVG), 'scheiden tot aan het kleinste getal' (STK) en 'toevoegen' (T). Een gelijkaardige indeling wordt op het verbale plan gemaakt tussen resp. 'terugtellen vanaf het grootste getal' (TTVG), 'terugtellen tot aan het kleinste getal' (TTTK) en 'voortellen vanaf het kleinste getal' (VTVK). Dit onderscheid tussen de drie verschillende soorten van oplossingsstrategieën op materieel en op verbaal vlak trekken de auteurs evenwel niet door naar het mentale (zie Tabel 2). Wij hebben dit wel gedaan. In ons classificatieschema worden dus ook op het hoogste niveau van internalisatie de oplossingsstrategieën in drie categorieën ingedeeld: 1. mentale strategieën waarbij het antwoord gevonden wordt door het grootste gegeven getal met het kleinste te verminderen (directe aftrekstrategieën); 2. strategieën waarbij de leerling nagaat met hoeveel hij het grootste getal moet verminderen om het kleinste getal te bekomen (indirecte aftrekstrategieën); 3. strategieën waarbij gezocht wordt hoeveel bij het kleinste getal moet worden opgeteld om het grootste getal te bekomen (indirecte optelstrategieën).

Aan de hand van dit onderscheid kunnen we aantonen dat ook op mentaal niveau de aard van de oplossingsstrategieën in belangrijke mate beïnvloed wordt door de semantische structuurkenmerken van de opgave. Zo stelden wij vast dat het OV-II-vraagstukje voornamelijk met directe aftrekstrategieën opgelost werd (Verschaffel, 1984, p. 181). Ter illustratie geven we hierna een ingekort stukje protocol van een leerling die de opgave 'Piet had 12 appels. Hij gaf 4 appels aan An. Hoeveel appels heeft Piet nu?' met een dergelijke strategie tot een goed einde bracht.

I : (Leest opgave.)

L1 : '8.'

I : 'Hoe kom je daaraan?'

L1 : 'Wij hebben dat al geleerd. 4 is gelijk aan 2 plus 2. En 12 min 2 is 10. En daar nog eens 2 van af is 8.'

In tegenstelling tot de OV-II-opgave, werd het OV-III-vraagstukje ('Piet had 5 appels. An gaf Piet wat appels bij. Nu heeft Piet 14 appels. Hoeveel appels heeft An aan Piet gegeven?') slechts in een paar uitzonderingsgevallen met een directe aftrekstrategie opgelost. De overgrote meerderheid van de mentale oplossers paste bij deze opgave een indirecte optelstrategie toe (Verschaffel, 1984, p. 251). Ook hiervan geven we een stukje protocol ter illustratie.

I : (Leest opgave.)

L1 : '9.'

I : 'Hoe kom jij aan die 9?'

L1 : 'Omdat ik bij die 5 van Piet eerst nog 5 bijgedaan heb. Toen had ik er al 10. En toen heb ik er nog 4 bijgedaan en dat was 14.'

I : 'En toen heb je die 5 en die 4 samen geteld en dat was 9?'

L1 : 'Ja.'

De vermelde onderzoeksresultaten laten dus zien dat de invloed van de semantische structuurkenmerken op de aard van de oplossingsstrategieën blijft bestaan, wanneer de leerlingen niet langer op materieel of verbaal, doch op mentaal niveau eenvoudige vraagstukjes oplossen.

### 3.2.4 Semantische structuurkenmerken en andere opgavekenmerken

Zowel het longitudinaal onderzoek van Carpenter & Moser (1982) als onze studie tonen aan dat de aard van de strategieën waarmee jonge basisschoolleerlingen aanvankelijke rekenvraagstukjes oplossen, in belangrijke mate bepaald wordt door de semantische structuurkenmerken die aan deze opgaven ten grondslag liggen. De vraag rijst echter of deze opgavekenmerken de enige zijn die de aard van de oplossingsstrategieën van jonge kinderen determineren. Tijdens de verwerking van het onderzoeksmateriaal hebben we alvast één aanduiding gevonden dat hun strategiegebruik wellicht mede beïnvloed wordt

door een ander opgavenkenmerk, m.n. de volgorde waarin de gegeven elementen uit het semantisch schema in de opgavetekst geïntroduceerd worden.

Carpenter & Moser constateerden bij de C-II-opgaven heel wat meer SVG- en TTVG- dan T- en VTVK-strategieën (zie 2.2). Wij stelden precies het omgekeerde vast: de overgrote meerderheid van de leerlingen die ons C-II-vraagstukje op materieel en verbaal niveau aanpakten, pasten een T- of een VTVK-strategie toe (Verschaffel, 1984, p. 208). Een nadere analyse van de tekst van de C-II-vraagstukjes uit de beide studies biedt een plausibele verklaring voor dit opmerkelijk verschil inzake strategiegebruik. In ons C-II-vraagstukje ('Piet heeft 3 appels. An heeft ook wat appels. Piet en An hebben samen 9 appels. Hoeveel appels heeft An?') staat eerst de grootte van één van de subsets vermeld en wordt pas op het einde de kwantiteit van de superset gegeven. In de C-II-vraagstukjes van Carpenter & Moser wordt begonnen met de vermelding van de grootte van de superset en wordt pas daarna de kwantiteit van één van de subsets gegeven ('There are 6 children on the playground. Four of them are boys and the rest are girls. How many girls are on the playground?').

Deze vaststelling schijnt erop te wijzen dat het strategiegebruik van jonge kinderen bij aanvankelijke redactie-opgaven niet enkel beïnvloed wordt door de semantische structuurkenmerken van het vraagstukje, maar ook door de volgorde waarin de diverse componenten uit het semantisch schema, dat eraan ten grondslag ligt, in de opgavetekst geïntroduceerd worden. We beklemtonen echter dat wij tot deze hypothese betreffende de invloed van de volgorde van de gegevens in de opgavetekst gekomen zijn op basis van de confrontatie van de resultaten van twee verschillende studies bij slechts één soort van aanvankelijke rekenvraagstukjes. Er is dus bijkomend onderzoek vereist, waarin het effect van deze factor op een meer systematische wijze en voor meerdere types van optel- en aftrekopgaven nagegaan wordt. Het is trouwens wenselijk dat in deze toekomstige onderzoeken ook nog andere taakkenmerken betrokken worden, zoals de aard en de grootte van de getallen en de context waarin de leerlingen met het probleem geconfronteerd worden (Verschaffel, 1984, p.

129). Tevens moet aandacht besteed worden aan de invloed van onderwijsfactoren, zoals de gehanteerde rekenmethode en de concrete klaspraktijk, op de oplossingsstrategieën van jonge basisschoolleerlingen.

#### 4 Slotbeschouwingen

In deze bijdrage hebben we enkele resultaten vermeld van een longitudinale studie waarin we een kwalitatieve analyse verricht hebben van de denkprocessen van dertig eersteklassers bij een serie eenvoudige optel- en aftrek-vraagstukjes. We hebben ons daarbij toegespitst op de bespreking van een aantal bevindingen betreffende de strategieën die door deze kinderen gehanteerd werden om de opgaven op te lossen. We hebben deze resultaten geconfronteerd met inzichten en bevindingen uit twee andere recente onderzoeken op dit gebied, m.n. het werk van Greeno c.s. op het terrein van aanvankelijke rekenvraagstukjes en de longitudinale studie van Carpenter & Moser. Laatstgenoemden hebben aangetoond dat jonge basisschoolleerlingen deze opgaven met een grote verscheidenheid van materiële en verbale strategieën oplossen. Verder ontdekten zij bij de aftrek-vraagstukjes een systematische samenhang tussen de semantische structuurkenmerken van de opgaven enerzijds en de aard van de oplossingsstrategieën anderzijds, en wel in die zin dat elk aftrekvraagstukje het frequentst werd aangepakt met dit soort van strategieën, dat het nauwst aansluit bij de betekenisstructuur ervan. Op grond van onze onderzoeksresultaten kunnen we aan de analyse van Carpenter & Moser de volgende stellingen toevoegen: 1. niet enkel bij aftrek-vraagstukjes, maar ook bij de optelopgaven wordt de aard van de materiële en verbale oplossingsstrategieën in belangrijke mate medebepaald door de semantische structuurkenmerken van het vraagstukje; 2. het verband tussen de semantische structuurkenmerken van de opgaven enerzijds en de aard van de strategieën waarmee ze opgelost worden anderzijds blijft bestaan wanneer de leerlingen op mentaal niveau tewerkgaan; 3. naast de semantische structuurkenmerken oefent wellicht ook de volgorde waarin de diverse gekende elementen uit het vraagstukje in de opgavetekst geïntroduceerd worden,

een betekenisvolle invloed uit op de aard van de oplossingsstrategieën van jonge kinderen.

Om de oplossingsstrategieën te identificeren, maakten wij o.m. gebruik van het retrospectieverslag van de leerling, eventueel aangevuld met zijn antwoord op bijkomende vragen van de interviewer (zie 3.1). Het is bekend dat velen bezwaar aantekenen tegen het aanwenden van zelfrapporteringstechnieken om denkprocessen op het spoor te komen. Wat de techniek van retrospectie betreft, kunnen de klassieke bezwaren in de volgende twee punten samengevat worden: 1. retrospectieprotocollen leveren slechts een partieel beeld op van het voorbije denkproces; 2. de betrouwbaarheid van retrospectieprotocollen is problematisch omdat hetgeen de proefpersoon meedeelt niet noodzakelijk beantwoordt aan de werkelijk gevolgde denkweg. De laatste jaren wordt door voorstanders van deze methoden meer en meer aandacht besteed aan de methodologische fundering ervan. Samengevat komt hun standpunt hierop neer dat men de vraag naar de wetenschappelijke waarde van gegevens verzameld via zelfrapporteringstechnieken, niet in het algemeen kan beantwoorden; of via deze methoden rijk, betrouwbaar en valied materiaal verkregen wordt, hangt af van vele factoren waaronder het soort taken of problemen waarmee gewerkt wordt en de aard van de instructies die door de proefleider gegeven worden (Ericsson & Simon, 1980; De Corte, 1984).

Tegen deze achtergrond kunnen voor de beoordeling van de waarde van onze kwalitatieve gegevens over het strategiegebruik van jonge kinderen bij aanvankelijke redactieopgaven, de volgende overwegingen gegeven worden. In de eerste plaats had het expliciteren van de gevolgde oplossingsweg in onze studie vaak slechts een aanvullende functie. Vooral tijdens de eerste en de tweede afname van het interview (begin en midden van het schooljaar) kon de strategie veelal reeds nauwkeurig achterhaald worden via het observeren van de uitwendige oplossingshandelingen van het kind. Ten tweede werd hieraan de leerling niet gevraagd om het volledige denkproces weer te geven, doch enkel dit onderdeel eruit waarvoor de kans op een betrouwbare zelfrapportering zeer groot is, nl. hoe hij/zij tewerkgegaan was bij de uitvoering van de gekozen oplossingsstrategie. Aan

het kind werd niet gevraagd om een beschrijving te geven van de processen die tussengekomen waren gedurende de opbouw van de interne probleemrepresentatie en tijdens *de keuze van de gebruikte oplossingsstrategie*. Dat wij de retrospectie van de leerling richtten op de uitvoeringswijze van de oplossingsstrategie heeft hiermee te maken dat wij betwijfelen of door middel van deze techniek ook betrouwbare informatie bekomen kan worden over de daaraan voorafgaande fasen uit het oplossingsproces (zie ook Ginsburg e.a., 1983, p. 28). Ten derde hadden de retrospectie en de eventuele vragen van de interviewer geen betrekking op allerlei details van de toegepaste oplossingsstrategie, maar alleen op de globale structuur ervan. Wanneer een leerling een vraagstukje opgelost had door het vormen en combineren van groepen blokken, vroeg de interviewer bijvoorbeeld achteraf niet hoe hij/zij tewerkgegaan was bij het construeren van de afzonderlijke sets ('Heb je die groep blokken inéens gevormd of heb je daarbij in jezelf geteld?'). Samen met Ginsburg e.a. (1983, p. 21) zijn we van oordeel dat zelfrapporteringstechnieken niet geschikt zijn voor een dergelijke 'moleculaire' analyse van het oplossingsproces, maar eerder voor een globale, 'molaire' benadering.

Tot slot menen we dat de bevindingen uit onderhavige studie ook relevant zijn voor de praktijk van het aanvankelijk rekenonderwijs in het algemeen en voor het onderricht in het oplossen van eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes in het bijzonder. In de eerste plaats zijn dergelijke overzichten en beschrijvingen van kinderlijke oplossingsstrategieën informatief voor vakdidactici en practici die het aanvankelijk rekenonderwijs willen optimaliseren. Immers, het bewustzijn van het feit dat jonge basisschoolleerlingen aanvankelijke rekenopgaven oplossen via zeer verschillende strategieën, waarvan er vele nooit expliciet onderwezen werden, evenals een behoorlijke bekendheid met deze bonte verscheidenheid, zijn o.i. absolute voorwaarden om goed rekenonderwijs te kunnen verstrekken. Ten tweede noopt het onderzoeksgegeven dat diverse opgavekenmerken die geen weerslag hebben op de formeel-wiskundige structuur van de opgaven, maar toch effect hebben op de aard van de rekenhandelingen en de moeilijkheden



van leerlingen, opstellers van rekenmethoden en leerkrachten ertoe omzichtig tewerk te gaan bij het opstellen van aanvankelijke rekenvraagstukjes. Ten derde kan op basis van de voormelde onderzoeksresultaten kritiek uitgeoefend worden op het traditioneel aanvankelijk rekenonderwijs in het algemeen en op de plaats en functie van eenvoudige redactie-opgaven daarbinnen in het bijzonder. Momenteel vervullen zij veelal louter een *toepassingsfunctie*: men wacht ermee tot de leerlingen de formeel-wiskundige basisbewerkingen optellen en aftrekken beheersen en biedt ze dan aan met het doel de leerlingen de aangeleerde rekenoperaties op een inzichtelijke wijze te leren toepassen in allerhande probleemsituaties. Zowel uit onderhavige studie als uit andere recente onderzoekingen komt echter naar voren dat jonge kinderen, die nog geen formeel rekenonderwijs ontvangen hebben over de optel- en de aftrekoperatie, toch reeds behoorlijk in staat zijn om vraagstukjes die rond deze rekenkundige bewerkingen zijn opgebouwd, tot een goed einde te brengen; zij maken daarvoor gebruik van informele strategieën die nauw aansluiten bij de betekenisstructuur van deze opgaven. Op grond van deze bevinding vragen wij ons af of het niet beter zou zijn om bij het aanvankelijk rekenen veel vroeger vraagstukjes in te schakelen. Alzo zouden zij een nieuwe functie kunnen krijgen in het onderwijs, nl. niet meer als toepassing van de eerder geleerde formeel-wiskundige operaties, maar als middel om een diepere en vooral bredere betekenis te geven aan deze bewerkingen (De Corte & Verschaffel, 1984c; zie ook Carpenter & Moser, 1982, p. 9). Een gelijkwaardige suggestie met betrekking tot het leren vermenigvuldigen en delen, wordt gegeven door Treffers, Ter Heege & Dekker (1981/82, p. 86). Samen met deze auteurs zijn we echter van oordeel dat redactie-opgaven hun introductie- en/of toepassingsfunctie wellicht het best vervullen, wanneer zij niet (altijd) gepresenteerd en geformuleerd worden in de vorm van klassieke schoolvraagstukken – zoals in onderhavige studie het geval was –, maar (ook) als context-opgaven. Laatstgenoemde onderscheiden zich van gewone vraagstukken doordat de teksten niet geconstrueerd zijn volgens een vast stramen, de leerbelasting meer uitdagend is en de leerling bij het

oplossen ervan zijn kennis van de alledaagse werkelijkheid niet 'tussen haakjes' hoeft te zetten, doch ze integendeel goed kan gebruiken (Treffers & Goffree, 1982).

### Literatuur

- Carpenter, T. P., *The acquisition of addition and subtraction concepts in grades one through three*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April 1983.
- Carpenter, T. P., J. Hiebert & J. M. Moser, The effect of problem structure on first-grader's initial solution processes for simple addition and subtraction problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1981, 12, 27-39.
- Carpenter, T. P. & J. M. Moser, The development of addition and subtraction problem-solving skills. In: T. P. Carpenter, J. M. Moser & T. Romberg (Eds), *Addition and subtraction: A cognitive perspective*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1982, p. 2-24.
- Corte, E. De, Kwalitatieve gegevens in onderwijs-onderzoek. In: L. F. W. De Klerk & A. M. P. Knoers (Eds), *Onderwijspsychologisch onderzoek*. (Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1984). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, p. 6-26.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Representatieproblemen van jonge kinderen bij aanvankelijke redactie-opgaven. In: E. De Corte & P. Span (Eds), *Studies over onderwijsleerprocessen. Bijdragen aan een symposium ter gelegenheid van tien jaar Belgisch-Nederlandse samenwerking*. Leuven: Helicon, 1983, p. 33-58.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Een analyse van de representatieprocessen van beginnende eerste-klassertjes bij eenvoudige optel- en aftrek-vraagstukjes. In: P. Vos, K. Koster & J. Kingma (Eds), *Rekenen. Balans van standpunten in theorievorming en empirisch onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984a, p. 74-94.
- Corte, E. De, L. Verschaffel, *Empirische toetsing van computermodellen over denkprocessen van jonge kinderen bij aanvankelijke redactie-opgaven*. Lezing gehouden op het Leuven-Nijmeegs Symposium over Onderwijsleerprocessen, Leuven, juni 1984b.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Redactie-opgaven in Vlaamse rekenmethoden voor de eerste klas. In: E. de Moor (Ed.), *Methoden en reken/wiskunde-onderwijs. Panama cursusboek 2*. Utrecht: Stichting Opleiding Leraren – Vakgroep Onderzoek Wiskundeonderwijs en Onderwijs Computercentrum, 1984c, p. 17-23.
- Dahmus, R. M., How to teach verbal problems. *School Science and Mathematics*, 1970, 70, 121-138.

- Ericsson, K. A. & H. A. Simon, Verbal reports as data. *Psychological Review*, 1980, 87, 215-251.
- Ginsburg, H., N. E. Kossan, R. Schwartz & D. Swanson, Protocol methods in research on mathematical thinking. In: H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press, 1983, p. 7-47.
- Heller, J. I., *Understanding in arithmetic word problem solution*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, Mass., April 1980.
- Heller, J. I. & J. G. Greeno, *Semantic processing of arithmetic word problem solving*. Paper presented at the Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, May 1978.
- Riley, M. S., J. G. Greeno & J. I. Heller, Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In: H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press, 1983, p. 153-196.
- Treffers, A. & F. Goffree, 'Inzicht' in BOVO-toetsen voor rekenen. *Nieuwe Wiskrant*, 1982, 2, 42-47.
- Treffers, A., H. Ter Heege, A. Dekker, Het stomste vak ter wereld (2). *Willem Bartjens*, 1981/82, 1, 81-88.
- Verschaffel, L., *Representatie- en oplossingsprocessen van eersteklassers bij aanvankelijke redactie-opgaven over optellen en aftrekken. Een theoretische en methodologische bijdrage op basis van een longitudinale, kwalitatief-psychologische studie*. (Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift). Leuven: Seminarie voor Pedagogische Psychologie, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven, 1984.

### Curricula vitae

*E. de Corte* (1941), doctor in de pedagogische wetenschappen (1970), gewoon hoogleraar aan de K.U. Leuven in het Departement Pedagogische Wetenschappen, Afdeling Didactiek en Psychopedagogiek met als voornaamste onderwijsopdrachten pedagogische psychologie (bij pedagogiek- en psychologiëstudenten) en didactiek (in de lerarenopleiding).

*Adres:* Pedagogisch Instituut, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven.

*L. Verschaffel* (1957) behaalde in 1979 het diploma van licentiaat in de pedagogische wetenschappen aan de K.U. Leuven; promoveerde in 1984 op 'Representatie- en oplossingsprocessen van eersteklassers bij aanvankelijke redactie-opgaven over optellen en aftrekken'; is aangesteld-navorser bij het Belgisch Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek.

*Adres:* Pedagogisch Instituut, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven.

*Manuscript aanvaard 9-10-'84.*

### Summary

Corte, E. De & L. Verschaffel. 'First graders' solution strategies of simple addition and subtraction word problems.' *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 125-138.

The present study is part of a research project on the development of children's ability to solve elementary arithmetic problems. In one longitudinal investigation empirical data were collected on the problem representations and solution strategies of thirty first graders who were given a series of simple addition and subtraction word problems; the children were individually interviewed three times during the school year (Verschaffel, 1984). In this article some data on children's solution strategies and on the influence of the problem structure on those strategies are presented. The results are compared with the findings of other recent research, especially with those reported by Carpenter & Moser (1982).

# Projectonderwijs als innovatie in het hoger onderwijs

W. M. VAN WOERDEN

Centrum Didactiek en Onderzoek van Onderwijs

Technische Hogeschool Twente, Enschede

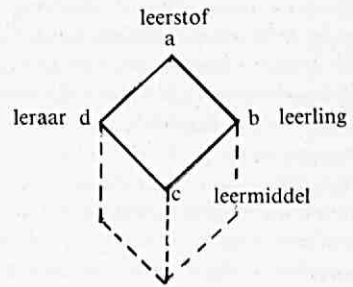
## Samenvatting

*Projectonderwijs (p.o.) is een methode om integratie in het (hoger) onderwijs te bewerkstelligen: monodisciplinaire kennis wordt geïntegreerd en afgestemd op een maatschappelijk relevante context. P.o. verschilt wezenlijk van het traditionele onderwijs. In een project onderzoeken studenten problemen, de relevante leerstof staat daarbij van tevoren niet vast.*

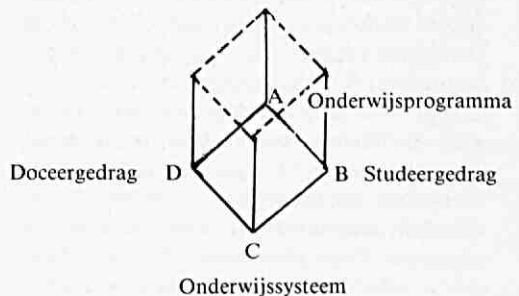
*Behalve de inhoudsdimensie heeft het probleem ook een waarde-dimensie: de problemen worden gekozen met het doel hun wetenschappelijke én maatschappelijke relevantie te verhelferen. Studenten delen het probleem op in verschillende onderling sterk samenhangende taken, die moeten worden uitgevoerd. Dit vereist samenwerking en verkenning van bestaande en nieuwe informatiebronnen. De docent begeleidt het leerproces en draagt alleen op verzoek kennis over. P.o. kan in het traditionele onderwijsstelsel worden ingevoerd, mits voldaan wordt aan bepaalde randvoorwaarden. Colleges en instructies in betrokken vakgebieden moeten de studenten voorbereiden op (monodisciplinaire) problemen en vertrouwd maken met een systematische probleemaanpak. Verder moet het rooster worden aangepast en de ruimtelijke voorzieningen geschikt gemaakt voor werken in groepen. Er zullen programma's ontwikkeld moeten worden om docenten te trainen in begeleidings- en beoordelingsstaken. Studenten zullen in mini-projecten voorbereid moeten worden in het doen van onderzoek en werken in een kleine groep.*

## 1 Dimensies van de onderwijs-leersituatie

Uit recente ervaringen met projectonderwijs – de periode 1970-1980 – is gebleken hoe 'controversieel' deze vorm van onderwijs is. Wij willen aan de hand van een sterk vereenvoudigd schema van de onderwijs-leersituatie nagaan, waaruit deze controversie tussen het projectonderwijs (p.o.) en het cursorische onderwijs (c.o.) eigenlijk bestaat (fig. 1). De onderwijs-leersituatie van een cursus kan beschreven worden als een arrangement van leraar-leerstof-leermiddel-leerling (vgl. Davies, 1978).



Figuur 1a Schematische voorstelling van de onderwijsleersituatie



Figuur 1b Schematische voorstelling van de determinanten van de onderwijsleersituatie

De leerinhoud van een cursus bestaat uit een bepaalde hoeveelheid leerstof, die door de leraar wordt vastgesteld (a - d) en is beschreven in een leerboek of een dictaat. Van de leer-

ling wordt verwacht, dat hij/zij zich deze leerstof eigen maakt (a - b). Daartoe worden hem/haar bepaalde leermiddelen ter beschikking gesteld (b - c); de aard van de leerstof bepaalt de keuze van het leermiddel (a - c). De leerling ontvangt bij de bestudering van de leerstof een of andere vorm van begeleiding van de leraar (b - d), direct of indirect (via het leermiddel: c - d). De groeperingsvorm rekenen wij tot de leermiddelen.

Elk van de constituerende elementen van de onderwijsleersituatie vormt echter weer een onderdeel van een groter geheel. De *leerstof* (a) van een bepaalde cursus staat niet op zichzelf, maar behoort tot een bepaald vak(gebied); alle vakken samen vormen het *onderwijsprogramma* of het curriculum (A) van de opleiding. De doelstellingen van de opleiding bepalen welke vakken resp. cursussen in het curriculum opgenomen zullen worden.

Het *leermiddel* (c), of onderwijsvorm, waarvan in een bepaalde cursus gebruik gemaakt wordt vormt een onderdeel van het *onderwijssysteem* (C); hierin zijn doelen en middelen in een bepaalde samenhang tot elkaar georganiseerd. In het universitaire onderwijs zijn colleges, werkgroepen en practica de overheersende leermiddelen of onderwijsvormen waarin kennis resp. vaardigheden worden overgedragen, verwerkt en geoefend. De *leraar* (d) gaat in de cursus volgens eigen didactische inzichten te werk; welke didactische werkvorm hij kiest zal afhangen van het doel van de cursus, de aard van de leerstof en de behoefte van de leerlingen. De docent heeft echter de vrijheid volgens eigen pedagogisch-didactische opvattingen (*doceergedrag*) (D) les te geven.

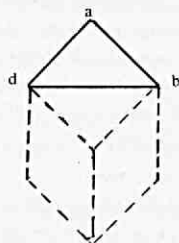
Ten slotte zijn *leerlingen* (b) geen onbeschreven bladen, maar hebben reeds jarenlange ervaring met het volgen van onderwijs en hebben op grond hiervan bepaalde gewoonten ontwikkeld in het studeren en presteren. Deze gewoontes die o.a. in het contact met studiegenoten uitgroeien tot bepaalde attitudes en motivaties t.o.v. de studie noemen we hier *studeergedrag* (B). De onderwijsleersituatie is 'oppervlakkig' beschouwd een bepaald arrangement van leerstof-leermiddel-leraar-leerling, maar wordt in sterke mate gedetermineerd door de 'onderliggende' structuur van het onderwijs.

Tesamen vormen de determinanten de

opleiding, het basisvlak van de kubus. De kubus rust op het draagvlak van de samenleving. Onderwijs en opleiding worden als geen ander maatschappelijk instituut beïnvloed door ontwikkelingen in de samenleving. De opvattingen van leerkrachten, attitudes en motivaties van leerlingen worden hierdoor direct beïnvloed, de inhoud van het curriculum en de inrichting van het onderwijssystem indirect.

Uit de vergelijking tussen het projectonderwijs en het cursorische onderwijs zal blijken, dat op de genoemde dimensies van de onderwijsleersituatie wezenlijke verschillen bestaan tussen beide onderwijssystemen.

## 2 Leraar - leerstof - leerling



Figuur 2 Leraar - leerstof - leerling

In cursorisch onderwijs stelt de docent de leerstof vast, die de student dient te bestuderen. De leerstof staat meestal beschreven in een boek of dictaat. In projectonderwijs ontwikkelt de leerstof zich vanuit een lopend project, van uit de confrontatie van de reeks vragen, die de groep studenten zich stelt, met het object van onderzoek. Welke leerstof erbij gehaald wordt hangt af van de aard van de probleemstelling.

Wanneer het project gaat over de vraag of de aanleg van een door Rijkswaterstaat geplande weg verantwoord is of niet, zullen diverse beleidsnota's (2e ministeriële nota Ruimtelijke Ordening, tracénota's van R.W.) tot de 'leerstof' behoren. In een ander voorbeeld van een civiel-technisch project, bijv. de aanleg van een station, zal de 'leerstof' kunnen bestaan uit een bevolkingsonderzoek naar de behoefte aan openbaar vervoer, in het bijzonder van treinvervoer. In het eerste voorbeeld leren studenten o.a. officiële beleidsnota's lezen en bekritisieren; in het laatste voorbeeld doen studenten o.a. er-

varing op met het opzetten van verantwoorde enquêtes. In beide projecten gaat het er vervolgens wel om civiel-technisch iets met die informatie te doen: resp. een wegtracé of een stationsgebouw ontwerpen en constructief uitwerken.

Gemeenschappelijk aan alle projecten zijn de globale leerdoelen van het projectonderwijs. Deze doelen behoren tot een bepaald vakgebied; binnen dit vakgebied zijn bepaalde methoden en technieken gedefinieerd, die gehanteerd moeten worden om de gekozen probleemstelling op te lossen.

Een complicerende factor in het geheel is, dat probleemstellingen in een project zich niet beperken tot de *theorie* van het vakgebied.

Uitdrukkelijk wordt het waarde-aspect, de zgn. 'maatschappelijke relevantie' van het onderzoeksobject, in de probleemstelling opgenomen. Van de studenten wordt verwacht, dat zij niet alleen het gestelde probleem technisch 'oplossen', maar ook de betekenis (relevantie) van de oplossing voor de maatschappelijke context, waarin de probleemstelling is ingebed, aangeven. De vraag of een bepaalde rijksweg of station er moet komen is niet alleen een (civiel-)technische vraag voor resp. Rijkswaterstaat en de Nederlandse Spoorwegen. Er bestaan ook nog 'bestemmingsplannen' op nationaal, provinciaal en gemeentelijk niveau, waarmee rekening gehouden moet worden en er zijn ook burgers, al dan niet georganiseerd in belangengroepen en actiescomités, die gehoord moeten worden in het kader van een democratische besluitvorming.

De leerstof in het p.o. is dus van wezenlijk andere aard. Welke consequenties heeft deze verandering voor de inrichting van de onderwijs-leersituatie, voor de definitie van de leerstof en voor de rollen van leraar en leerling in het project?

### 2.1 Definitie van de leerstof

In de beschrijving van het vernieuwingsconcept zal het uitermate belangrijk zijn om duidelijk te kunnen maken wat de leerstof van een project is.

De leerstof van een project wordt bepaald door het probleem dat in het project aangepakt wordt. Voor het oplossen van het pro-

bleem zijn kennis en vaardigheden nodig, die soms reeds in het voorafgaande onderwijs zijn opgedaan, soms nog in aanvullende cursussen ad hoc aangeleerd moeten worden. In een project behoort ook tot de 'leerstof' het met elkaar in verband brengen van kennis en vaardigheden afkomstig van verschillende vakgebieden. Het leren integreren van deze kennis etc. is een specifiek leerdoel van projectonderwijs.

Problemen, die als leerstof voor een project in aanmerking komen, moeten aan duidelijke criteria voldoen om de leerdoelen, kenmerkend voor dat type onderwijs, te bereiken. De criteria zullen o.a. afgeleid moeten worden van de doelstellingen van de opleiding en gespecificeerd moeten worden om de voor projectonderwijs relevante leerervaringen op te laten doen door de studenten.

Wanneer bijv. verlangd wordt dat studenten het probleem dienen op te lossen door een ontwerp te maken – een typische ingenieursopdracht – dan zal het gekozen probleem zich moeten lenen voor een constructieve uitwerking. Teneinde het bedoelde doel – het leren integreren van vakkennis – te bereiken zullen maatregelen genomen moeten worden in het bestaande curriculum om expliciete relaties tussen diverse vakken te leggen. Dit kan op verschillende manieren gebeuren.

Eén methode is op colleges de leerstof te behandelen die direct relevant is voor het project; een andere methode is oefeningen in te lassen – op werkcolleges of practica – die tot doel hebben kennis enz. operationeel te maken voor toepassing in het project. Ervaring met probleemgestuurd onderwijs in diverse vakgebieden heeft uitgewezen, dat studenten niet of nauwelijks in staat zijn kennis, die in een bepaald verband is aangeleerd, direct in een andere nieuwe situatie toe te passen (Willems, 1978; Schmidt, 1982; Mettes & Pilot, 1980). Om dat te bereiken zijn maatregelen nodig die de systemscheiding (Van Parreren, 1970), die tussen de twee leersituaties optreedt, op te heffen.

Indirect is de leerstof ook gedefinieerd in de termen, waarop de resultaten van het project worden beoordeeld. Er zal dus een duidelijke beoordelingsstructuur opgesteld moeten worden, waaruit eenduidig blijkt, waarop studenten in een project beoordeeld wor-

den. Het gaat om inhoud en methode: het leerresultaat en de weg waarlangs de groep tot dit resultaat is gekomen. Vertaald in termen van ons voorbeeld: de tracé-nota zal in groepjes bestudeerd en besproken moeten worden; het bevolkingsonderzoek zal door subgroepen uitgevoerd moeten worden. Van belang is hoe de subgroep-resultaten in de plenaire groep op elkaar afgestemd worden, zodat hieruit conclusies getrokken kunnen worden.

## 2.2 *Gedrag van de leraar*

Bij de invoering van projectonderwijs dient grote aandacht besteed te worden aan de explicitering van het vernieuwingsconcept aan degenen, die aan dit onderwijs gaan deelnemen: docenten en studenten. 'Kennis en begrip van de diverse bestanddelen van de innovatie, de onderliggende filosofie, waarden, doelstellingen, leerstof, invoeringsstrategie en andere aspecten van de organisatie, in het bijzonder ook de rolverhoudingen' vormen voor Fullan & Pomfret (1977) belangrijke dimensies van de curriculumverandering; onvoldoende aandacht hiervoor belemmert de implementatie. Dit betreft voornamelijk de *cognitieve* dimensie van de curriculumverandering. Zonder grondige kennis van en inzicht in de bedoelingen van het vernieuwingsconcept zal de bereidheid van docenten om deel te nemen aan het innovatie-experiment gering zijn.

De belangrijkste verandering in het cognitieve gedrag van de docent bestaat hierin, dat het niet meer gaat om het overdragen van kennis aan studenten, maar om het kritisch volgen van de gedachtengang van de groep studenten in de aanpak van het probleem en de wijze waarop zij bepaalde kennis en vaardigheden toepassen. Passen zij de regels goed toe, trekken zij de juiste conclusies, maken zij correcte veronderstellingen, enz. De docent zal zich moeten verplaatsen in de denken-ervaringswereld van de studenten en met zijn commentaar daarin bepaalde leerprocessen op gang brengen of bijsturen.

De vernieuwing zal echter ook geaccepteerd moeten worden; de docenten zullen met de normen en waarden, de filosofie van projectonderwijs moeten instemmen, om het goed in praktijk te kunnen brengen. Hier gaat het om de *affectieve* dimensie van onderwijs.

Fullan & Pomfret noemen dit de 'value internalization-dimensie' van de curriculumverandering (1977, blz. 364). Kennis en begrip van het onderwijsvernieuwingproject is één kant van de medaille; nodig is ook acceptatie van de onderliggende onderwijsfilosofie en waardesysteem om van de verandering ook een *blijvende* vernieuwing te verwachten.

Het belang van de affectieve dimensie werd ook aangetoond bij de evaluatie van de (mislukte) poging om het propedeutisch wiskunde-onderwijs aan de TH-Twente (Van der Meer & Plomp, 1978) te individualiseren. De onderzoekers concluderen, dat vooral dit affectieve aspect van de vernieuwing – de onderwijsfilosofie van het individueel studietoestelsysteem ('mastery learning') – de vernieuwers de das heeft omgedaan. Het vernieuwingsconcept was door de innovatoren te geïsoleerd ontwikkeld van de groep van docenten, die in een later stadium met de uitvoering van dit onderwijs zouden worden belast.

De collega's waren niet betrokken in de totstandkoming van dit nieuwe onderwijs en hadden de 'normen en waarden' van het zelfstudietoestelsysteem zich niet eigen gemaakt. Zij zagen in de vernieuwing een bedreiging van hun eigen docentenrol en verzetten zich daarom hevig tegen de verandering. Dit was naast andere factoren de hoofdoorzaak van de uiteindelijke mislukking van het onderwijsexperiment.

## 2.3 *De leertaak van de leerling*

De leerling is in cursorisch onderwijs gewend, dat de leerstof in colleges wordt uitgelegd en in instructies aan de hand van vraagstukken wordt verwerkt of in practica met behulp van proeven wordt gedemonstreerd en geoefend. Verschillende vormen van begeleiding hebben tot doel de leerling inzicht en vaardigheden bij te brengen in de desbetreffende leerstof. Op het tentamen legt hij een proeve van bekwaamheid af in de beheersing van de leerstof. De leerling *reproduceert* voornamelijk de kennis en vaardigheden, die de leraar in verschillende onderwijsituaties hem heeft bijgebracht.

In een project daarentegen bestaat de leertaak vooral uit *productie* van oplossingen, die bij de studieleiding niet van te voren be-

kend zijn. Hier moet de leerling zelf de informatie vergaren om het gestelde probleem op te lossen.

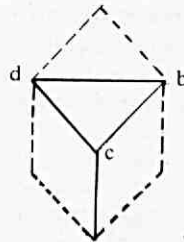
Het belangrijkste verschil met de leertaak in het cursorisch onderwijs is, dat de leerling in een project zelf een aanpak van het probleem moet bedenken, daarbij gebruikmakend van verschillende informatiebronnen: de projectbegeleider, boeken en dictaten van docenten, rapporten van (praktijk) instanties en – last but not least – zijn collega-studenten van de projectgroep. Voor de implementatie van onderwijs, waarin de leertaak zo fundamenteel verschilt van die in het conventionele onderwijs-leermodel, is training van studenten in nieuwe vaardigheden gewenst. Bedoeld worden (mini)cursussen in vergader- en discussietechniek, bibliotheekgebruik, mondeling en schriftelijk rapporteren.

Een ander belangrijk onderscheid met het cursorisch onderwijs heeft betrekking op het feit dat studenten in een project de ruimte krijgen hun attitudes en motivaties t.o.v. het vakgebied in te brengen. Wanneer zij bezig zijn met de analyse van het probleem, zullen zij tot het inzicht komen dat aan bepaalde oplossingsmogelijkheden ook bepaalde *belangen* verbonden zijn. Dit is vrijwel steeds het geval wanneer het om praktijkproblemen gaat, die ingebed zijn in een maatschappelijke context. Dit betekent dat studenten in een project – voor het eerst? – geconfronteerd worden met een keuzeproces, waarin wetenschappelijke en maatschappelijke criteria gelden. Gezien de impact die technologische oplossingen voor de samenleving hebben – denk bijv. aan de gevolgen van technologie voor het milieu en de gezondheid – is het te begrijpen dat steeds vaker de eis van 'technology assessment' gesteld wordt. In een project voldoen studenten aan deze eis door technische oplossingen en maatschappelijke gevolgen hiervan tegen elkaar af te wegen.

Overigens is dit een van de moeilijkste opgaven van projectonderwijs: maatschappelijke normen en waarden in verband brengen met feiten en redeneringen van het vak. Hierbij ligt een bron van frustraties, omdat studenten niet vertrouwd zijn met deze leertaak. Projectonderwijs dankt vooral hieraan zijn reputatie van 'oeverloze discussies'. Vaak voor het eerst in de opleiding moeten studenten consensus bereiken met een groep studie-

genoten, niet alleen over de aanpak van het probleem, maar ook over de afweging van oplossingsalternatieven op basis van ongeëlijksoortige criteria. Implementatie van projectonderwijs in de opleiding zal o.a. afhangen van de wijze waarop de opleidingsorganisatie condities heeft geschapen – o.a. in de bijscholing van begeleiders en in de voorziening van leermateriaal – om deze moeilijke leertaak van studenten te ondersteunen.

### 3 Leraar – leermiddel – leerling



Figuur 3 Leraar – leermiddel – leerling

In cursorisch onderwijs is de relatie tussen leraar en leerling traditioneel die van zender-ontvanger; de 'apparatuur' waarmee de leerling de boodschap ontvangt bestaat uit een leerboek, dictaat of handleiding. De grootte van de groep leerlingen enerzijds en de hoeveelheid leerstof, die de leraar heeft over te dragen anderzijds, zijn er vaak de oorzaak van dat op colleges twee-richting verkeer nauwelijks mogelijk is. Soms kunnen informatieve vragen gesteld worden, die de boodschap moeten verduidelijken, maar van discussie kan doorgaans geen sprake zijn.

In projectonderwijs ligt het initiatief bij de groep studenten. Zij herformuleren het probleem tot een probleemstelling, waaraan gewerkt kan worden. Zij bepalen de aanpak en kiezen de oplossingsroute. Zij zijn natuurlijk ook uiteindelijk verantwoordelijk voor het eindresultaat. De probleemstelling komt voort uit de groepsdiscussie, de begeleider bekomentarieert vanuit zijn kennis en ervaring als senior-onderzoeker de aanpak van het probleem door de groep junior-onderzoekers. Het grote verschil met het cursorisch onderwijs zit in de mate van (voor)structurering van de onderwijs-leersituatie. Een project is een betrekkelijk open ruimte, waarvan alleen de randvoorwaarden

zijn ingevuld: het probleem dient binnen een bepaalde tijd en met beperkte middelen (incidentele begeleiding, handleiding, klein budget) en globale aanduiding van het gewenste eindresultaat (werkplan, rapport) opgelost te worden.

Alle activiteiten van de studenten zijn erop gericht structuur aan te brengen in de onderwijs-leersituatie. Hoe perken in het onderwerp in; welke informatie betrekken we er wel en niet bij; hoe verdelen we de taken in de groep; hoe bespreken we de voortgang in het project; welk gebruik maken we hierbij van de begeleider; hoe stellen we gezamenlijk een rapport op, enz.

Projectgroepen verschillen in sterke mate van elkaar in de manier waarop zij erin slagen een structuur aan te brengen, die bevorderlijk is voor het leerresultaat. (Van Woerden & Wasmus, 1980).

### 3.1 *Verhouding leraar – leerling*

Fullan & Pomfret (1977) stellen, dat wanneer de rol van de docent verandert, de hele onderwijs-leersituatie zich wijzigt en dat het voor de implementatie van de verandering van wezenlijk belang is of de studenten op de juiste wijze inspelen op, resp. gebruik maken van de gewijzigde rol van de docent (blz. 362-63).

De tutorrol op zich is door de docent aan te leren; het gaat echter om de vraag of de (groep) studenten gebruik weten te maken van deze nieuwe rol en of de docent voldoende variatie in deze rol kan aanbrengen om zich steeds te kunnen aanpassen aan de wisselende vragen en behoeften in de groep aan begeleiding. Of de leerlingen van het project iets *leren*, hangt in sterke mate af van de aard van de begeleiding door de leraar. In de aard van de probleemstelling, in de rol van de begeleider en in de samenstelling van de groep zijn bepaalde *condities* voor een goed verloop van het leerproces gegeven. Voor de implementatie van de veranderde leersituatie is het nodig dat door docent en studenten goed gebruik gemaakt wordt van de gegeven randvoorwaarden.

Didactische scholing van de leraar in de rol van projectbegeleider is daarom van groot belang voor de implementatie van projectonderwijs.

In het Maastrichtse onderwijsmodel, dat elementen van het projectonderwijs bevat, is

tutortraining een essentieel onderdeel van de voorbereiding van docenten op hun onderwijstaak (Schmidt & Bouhuys, 1980).

Wanneer de leraar weer gaat doceren wordt een projectgroep snel een instructie-groep; wanneer hij geen rol vervult, wordt het project één improvisatie: projectonderwijs wordt dan gauw als 'speeltuin' gezien en vervolgens als strijdig met het karakter van het (wetenschappelijk) onderwijs afgeschaft.

In ons eigen onderzoek (Van Woerden, 1979) zijn wij het effect van bepaalde begeleidingsstijlen nagegaan. Een te *nondirectieve* rol van de begeleider – uit angst teveel te sturen in het project – brengt de groep in verwarring. Men weet niet goed wat men aan hem heeft. Een te *directieve* rol van de begeleider geeft óók problemen in de groep; óf de groep wordt lui en afwachtend, met het gevolg dat er motivatieproblemen ontstaan; óf de groep komt in verzet tegen teveel sturing en krijgt conflicten met de begeleider. De optimale begeleidingsstijl houdt het midden tussen passief-actief en directief-nondirectief.

Verandering aanbrengen in het onderwijsgedrag van docenten vergt systematische training. De Bono (1982) heeft oefeningen ontwikkeld die o.a. managers trainen in het kijken naar problemen (bijv. puzzles) op een meer intuïtieve dan logische manier. Bedoeling van een dergelijke training is mensen los te maken van traditionele kaders waarmee zij gewend zijn problemen aan te pakken en hen open te stellen voor een meer creatieve benadering. De Bono noemt dit het 'laterale' denken, tegenover het 'vertikale' denken van de logica. Een dergelijke training van begeleiders van *leerstof*-gecentreerde aanpak naar een *leerproces*-gecentreerde aanpak van problemen kan voor het begeleiden van projectgroepen relevant zijn. In onze begeleiderscursussen voor TH-docenten hebben wij met succes gebruik gemaakt van deze oefeningen.

### 3.2 *De groep als leermiddel*

Het cursorisch onderwijs is vnl. gebaseerd op zelfstudie. De student volgt colleges en oefeningen als hulpmiddel bij de individuele bestudering van de leerstof. Ook zal hij zo nu en dan medestudenten raadplegen, als hij problemen heeft met het begrijpen van de stof. Studieboeken en dictaten zijn voor hem



dè aangewezen leermiddelen om zich voor te bereiden op het tentamen. De student kiest zijn eigen pad in de ter beschikking staande leermiddelen en filtert de aangeboden informatie met het oog op dat ene doel: het behalen van het tentamen/examen (Heyn, 1976).

Projectonderwijs daarentegen is een groepsgebeuren. De probleemstelling, die de groep wil onderzoeken, kan wel opgesplitst worden in een aantal deeltaken, die individueel kunnen worden uitgevoerd, maar kan pas worden 'opgelost' als de individuele bijdragen op elkaar worden afgestemd. Een voorbeeld.

Het tracé van een geplande weg wordt opgedeeld in een aantal wegstukken. Elk wegdeel wordt door een subgroep onderzocht op planologische, verkeerstechnische en constructieve aspecten. Pas wanneer deze deelstudies worden verenigd en op elkaar afgestemd, wordt de probleemstelling oplosbaar en kan het beste tracé worden bepaald.

De groep moet het eens zijn over formulering, aanpak en oplossing van het probleem: het resultaat is sterk afhankelijk van de onderlinge samenwerking tussen de leden van de groep. Dit is een leersituatie, waarmee studenten over het algemeen niet vertrouwd zijn; zij hebben veel meer ervaring met het leveren van individuele studieprestaties. Er zullen dus condities in het projectonderwijs moeten worden ingebouwd – in de probleem-aanpak, in de samenwerking en in de begeleiding – die garanderen, dat projectonderwijs *groepswork* inhoudt. Een project is een vorm van 'peerteaching' (ten Cate, Tromp en Cornwall, 1984) waarin studenten ontdekken dat zij van *elkaar* kunnen leren. In het cursorische onderwijs raadplegen studenten elkaar ook, bijv. bij de voorbereiding van tentamens (oude tentamenopgaven!). Dit gebeurt op eigen initiatief van de student. In een project wordt *systematisch* gebruik gemaakt van de kennis en inzichten van de andere deelnemers van de groep. Studenten kunnen met succes getraind worden in het managen van peergroups (Collier, 1983). Door in groepjes samen te werken aan dezelfde taak krijgen studenten geregeld 'feedback' over de mate waarin zij bepaalde stof beheersen. Overigens kunnen op deze manier niet alleen bepaalde ideeën of vaardigheden worden gecorrigeerd; in groepsdiscussies worden vaak

ook oordelen en meningen, in het kader van de probleemstelling, aan elkaar getoetst. Ook op het vlak van normen en waarden maken studenten tijdens de opleiding een duidelijke ontwikkeling door zoals door Perry (1972) is aangetoond. Een projectgroep kan een wezenlijke bijdrage leveren aan deze attitude-ontwikkeling.

### 3.3 *Taakverschuiving van de leraar*

Wanneer een docent een project gaat begeleiden, staat hij voor een aantal nieuwe taken, die voortvloeien uit de kenmerken van het project als onderwijs-leersituatie. Zoals we in par. 2 gezien hebben verschilt de leerstof van een project wezenlijk van die van een vak in drie opzichten:

1. het probleem overstijgt de grenzen van de afzonderlijke vakken en vraagt om een interdisciplinaire benadering;
2. het probleem legt een verband tussen de theorie en praktijk van het vak(gebied), want de oplossing van het probleem voldoet pas als het 'werkt' in de praktijk;
3. het probleem heeft een waarde-aspect, want de oplossing moet getoetst worden aan zowel wetenschappelijke als maatschappelijke criteria.

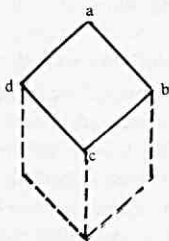
Van de docent, die gewoonlijk deskundig is op één bepaald vakgebied wordt in een project verwacht, dat hij voldoende kennis en inzicht heeft in andere vakgebieden om relaties daarmee te leggen (1), dat hij kan oordelen over de praktische bruikbaarheid van bepaalde modellen (2) en over de maatschappelijke relevantie van bepaalde oplossingen (3). Deze verschuiving in de laatste taak kan de docent onzeker maken over zijn rol in de projectgroep. Hij kan deze onzekerheid op verschillende manieren reduceren door: zeer selectief te zijn bij de keuze van het te begeleiden project of door voor bepaalde taken ad hoc bepaalde collega's uit de praktijk bij het project te betrekken.

De begeleider zal dit competentieprobleem moeten oplossen, wil hij zijn nieuwe taak en rol kunnen waarmaken in de gewijzigde onderwijs-leersituatie van een project. Projectonderwijs houdt in feite ook in, dat de docent het begeleiden van een project ook voor zichzelf als een 'leerproces' opvat.

Het is van belang dat de opgedane leerervaringen systematisch worden nabespro-

ken bijv. in een zgn. begeleidersoverleg en gebleken tekorten in begeleidingsvaardigheden worden opgegeven via een begeleiderscursus.

#### 4 Structuur van de onderwijsleersituatie



Figuur 4 Onderwijsleersituatie

Kenmerkend voor projectonderwijs is dat de elementen van een onderwijsleersituatie aanwezig zijn, maar het verband er tussen door de studenten zelf aangebracht en ontworpen moet worden. Er is een probleem, een groep studenten, een begeleider; er is tijd beschikbaar in het rooster en een (bescheiden) budget om aan het probleem te werken; er zijn voorzieningen aanwezig om aan informatie te komen voor de aanpak en oplossing van het probleem (colleges en practica, bibliotheek en infotheek). Een aantal randvoorwaarden is vervuld; de studenten zullen nu zelf de open ruimte van het project moeten invullen, met initiatieven, voorstellen, onderzoeksplannen, werkbesprekingen (plenair en in subgroepen) enz. De contouren van de onderwijsleersituatie zijn gegeven, de situatie zelf zal door de studenten vorm en inhoud gegeven moeten worden.

##### 4.1 Reorganisatie van de voorzieningen

P.o. vraagt voorzieningen, die wel in de opleiding resp. in het gebouw aanwezig zijn, maar die *gereorganiseerd* moeten worden. Projectwerk vergt ruimtes, die geschikt zijn om met kleine groepen te vergaderen; projectwerk vraagt een herindeling van het rooster: tijd voor plenair vergaderen, voor werken in subgroepen en zelfstudie. Steeds moeten nieuwe afspraken gemaakt worden voor afzonderlijke activiteiten. Wanneer deze voorzieningen niet voldoen resp. ontbreken, dan schuilen hierin problemen, die het goed functioneren van een project belemme-

ren. Een voorbeeld.

In Roskilde is de 'projectuniversiteit' gehuisvest in speciaal aan de behoeften van projectonderwijs aangepaste gebouwen: groepsruimtes, zelfstudie-kamers 'social rooms', bibliotheekruimtes. In de praktijk bleek echter langer verblijf dan 1 à 2 uur in deze lage betonnen eenheden tot hoofdpijn en andere klachten te leiden. Studenten weken daarom uit naar hun studentenkamer in Kopenhagen (30 km van Roskilde). Met het gevolg dat van de originele architectonische filosofie van de projectuniversiteit in de praktijk weinig overbleef en Roskilde een doodse indruk maakte (Van Woerden, 1980).

Informatie waaraan in een project behoefte bestaat, is vaak niet in een bibliotheek te vinden. Soms dient leermateriaal speciaal voor dit doel gemaakt te worden. Het probleemgestuurde onderwijs werkt met zgn. blokboeken (Schmidt & Bouhuys, 1980). Soms dient een informatiesysteem opgezet te worden, dat tot doel heeft te verwijzen naar instanties waar bepaalde informatie beschikbaar is. Projectuniversiteiten zoals Bremen en Roskilde werken met zgn. infotheken (Cornwall & Schmithals, 1982). In de praktijk blijken de traditionele bibliotheken niet berekend te zijn op de behoeften aan informatie, die uit een project voortkomen. Studenten hebben behoefte aan boeken die elementaire kennis op de verschillende vakgebieden bevatten; vaak is juist deze categorie ondervertegenwoordigd. Anderzijds hebben studenten in het kader van hun project actuele informatie nodig, beleidsrapporten en nota's; deze informatie ontbreekt nagenoeg geheel en moet bij overheidsinstanties aangevraagd worden. Infotheken dienen ervoor om studenten goed naar dergelijke instanties te kunnen verwijzen.

##### 4.2 Reallocatie van de didactische middelen

P.o. maakt zelf deel uit van een grotere organisatie: het curriculum, waarin de projecten een bepaalde plaats hebben. De leerstof van een project draagt bij aan de doelstellingen van de opleiding; het project als leermiddel staat in relatie met andere onderwijsvormen, behoeft ondersteuning van bepaalde cursussen en bouwt voort op bepaalde voorafgaande ervaringen. Projectonderwijs is in deze opvatting een dwarsverbinding in de oplei-

ding. Een voorbeeld.

De propedeuse van een studierichting is ervoor bedoeld de studenten te oriënteren in het vakgebied. Gewoonlijk zijn een aantal colleges en practica speciaal voor dit doel ingericht. De structuur van de universitaire organisatie is zodanig ingericht, dat de opleiding is opgedeeld in een groot aantal vakgebieden, waar het onderwijs en onderzoek is opgedragen aan vakgroepen. Een oriëntatie in het vakgebied houdt derhalve in een kaleidoscopische kennismaking met een relatief groot aantal vakken die los van elkaar staan. Het wordt meestal aan de studenten zelf overgelaten om het verband te leren ontdekken tussen de afzonderlijke disciplines. Wanneer dit integratieproces niet begeleid wordt ontstaat dit bedoelde inzicht ook niet, met het gevolg dat studenten de propedeuse vaak ervaren als een verzameling vakken en vakjes.

Dit feit was destijds één van de redenen voor de afdeling Civiele Techniek van de TH Delft om projectonderwijs in te voeren in het 1e studiejaar, omdat via deze onderwijsvorm expliciet aandacht besteed wordt aan de integratie van vakken. Wanneer eenmaal dwarsverbindingen tussen bepaalde vakken gelegd worden, gaat vaak onder invloed van de ervaringen met deze afstemming de inhoud van de vakken veranderen. In ons voorbeeld fungeerde het projectonderwijs als medium tussen verschillende vakken (systemen); ervaringen met de projecten deed behoefte ontstaan aan bepaalde kennis en vaardigheden, waarin niet voorzien werd door de bestaande colleges en practica. Het gevolg was dat bepaalde colleges van inhoud enigszins veranderden en bepaalde practica werden aangevuld met nieuwe oefeningen.

#### 4.3 Aanpassing van de organisatiestructuur

Fullan & Pomfret (1977) stellen, dat veranderingen in de organisatie van het onderwijs gemakkelijker tot stand zijn te brengen dan veranderingen in gedrag van docenten. Toch kan de invoering van de verandering belemmerd worden of zelfs onmogelijk worden, wanneer de organisatiestructuur onvoldoende wordt aangepast.

Te snelle invoering van zelfstudiecurricula (PSI-courses) op een schaal, waarop de organisatie niet berekend was, heeft de implementatie van deze vernieuwing in het natuur-

kunde-onderwijs van M.I.T. gefrustreerd (Friedman e.a., 1976). Er moest teveel geïmproviseerd worden om de talloze organisatorische problemen het hoofd te bieden. Dit bezorgde de PSI-courses vanaf het begin de reputatie van een 'mislukt experiment', die de innovatoren niet meer hebben kunnen wegnemen.

Projectonderwijs wijkt ook in zijn organisatievorm sterk af van het cursorische onderwijsmodel. Een dergelijke afwijking kan gemakkelijk leiden tot *afstoting*, wanneer dit onderwijs in de praktijk veel management vraagt, steeds bijzondere aandacht behoeft van beleidsinstanties of extra begeleidingstijd van docenten vergt.

Met name het interdisciplinaire karakter van projectonderwijs maakt het noodzakelijk overlegstructuren in de organisatie aan te brengen, die de samenwerking tussen de verschillende disciplines mogelijk maakt. De wet op de universitaire bestuursstructuur (WUB) biedt de mogelijkheid *werkgroepen* in te stellen, waarin vakgroepen op het gebied van onderzoek en onderwijs samenwerken.

In de afdeling Civiele Techniek, waarin de onderwijsinnovatie (van projectonderwijs) werd uitgevoerd, is een dergelijke werkgroep ingesteld, als het algemeen beleidsorgaan voor het projectonderwijs; per studiejaar zijn bestuursorganen ingesteld om het algemene beleid te vertalen in concrete beleidsmaatregelen. Voor de uitvoering van de beleidsmaatregelen en de coördinatie van de activiteiten is een stafgroep onmisbaar. Zo'n stafgroep zorgt er in feite voor, dat zowel horizontaal (onderwijsprogramma per studiejaar) als vertikaal (opleiding als geheel) in de organisatie informatie wordt uitgewisseld en op elkaar afgestemd. Voor de implementatie van projectonderwijs zijn dergelijke aanpassingen in de organisatie nodig om te bereiken, dat het onderwijsprogramma werkelijk een vernieuwing doormaakt en docenten en studenten hiervan gebruik maken. Pas dan is er volgens de implementatie-definitie van Fullan & Pomfret (1977) sprake van 'actual use of the innovation'.

Het projectonderwijs moet uiteindelijk opgenomen worden in de opleiding, inhoudelijk en organisatorisch, om tot een blijvende vernieuwing van het curriculum te komen.

## 5 Kader voor de implementatie van projectonderwijs

In de paragrafen 2, 3 en 4 hebben we de specifieke kenmerken van projectonderwijs verkend langs de dimensies van de onderwijsleersituatie. Hieruit bleek hoe projectonderwijs op elke dimensie wezenlijk afwijkt van het gangbare cursorische onderwijs. Invoering van projectonderwijs als subsysteem van een opleidingsorganisatie, dat op andere leest is geschoeid, vergt een systematische veranderingsstrategie, gebaseerd op wederzijdse aanpassing (Fullan & Pomfret, 1977).

Deze aanpassing houdt maatregelen in op alle vier dimensies, en dat niet alleen op niveau van de onderwijsleersituatie, maar vooral ook op de onderliggende structuur, de determinanten van de onderwijsleersituatie.

In deze paragraaf willen we nagaan welke aanpassingen nodig zijn in het onderwijsprogramma, in het onderwijssysteem, in de studiegewoonten van studenten (studeergedrag) en in de didactische opvattingen van docenten (doceergedrag) om projectonderwijs als innovatie in de opleiding te implementeren.

### 5.1 Leerstof-onderwijsprogramma

Wanneer in een project aan een probleem gewerkt wordt, worden de grenzen van de vakken (disciplines) overschreden en worden verbindingen gelegd tussen verschillende kennisgebieden. Studenten en docenten zijn hierin relatief onervaren, omdat zij gewend zijn te studeren resp. te doceren per vak(gebied) afzonderlijk.

Eén voorwaarde voor het welslagen van zo'n vakoverschrijdend onderwijsexperiment als projectonderwijs is, dat in de toeleverende vakken alvast 'gepreludeerd' wordt op de integratie van kennis en vaardigheden in het project. Daartoe zullen vakdocenten bereid moeten zijn om studenten in de colleges vakinhoudelijk en methodisch op de probleemaanpak voor te bereiden. Dat kan gebeuren door middel van een algemene theoretische beschouwing of in de vorm van een behandeling van een voorbeeld van een project. Een tweede voorwaarde is dat tussen de colleges, waarin de theorie van het vakgebied behandeld wordt, en de projecten, als leersituatie waarin de theorie in praktijk wordt gebracht, oefeningen worden ingebouwd om de studenten te trainen in het gebruik van

(theoretische) kennis. Uit het onderzoek van Mettes & Pilot (1980) naar het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen is gebleken, dat het operationeel maken van kennis en begrippen d.m.v. voorbeeldopgaven een onmisbare stap is in het probleemoplossingsproces.

Het curriculum zal op grond van gebleken behoeften aan kennis, inzichten en vaardigheden in de projecten aangevuld moeten worden met nieuwe vakken of practica. Dat is een derde voorwaarde voor de implementatie van het universitaire projectonderwijs. Omdat een project gericht is op het aanpakken van praktijkproblemen en de praktijk steeds nieuwe eisen stelt, komen steeds ook nieuwe vragen af op de opleiding. Een project fungeert zodoende als een intermediair tussen opleiding en praktijk.

### 5.2 Leermiddel - onderwijssysteem

Wanneer het onderwijs hoofdzakelijk gegeven wordt in de vorm van hoorcolleges, werkcolleges en practica zijn de voorzieningen hierop afgestemd. Een project vraagt om andere voorzieningen: kleine ruimtes om in groepen van 10 à 12 studenten te vergaderen, tijd in het rooster om tenminste 2 à 3 uur *achtereen* gezamenlijk aan het project te werken; voorzieningen, die gewoonlijk alleen medewerkers ter beschikking staan zoals telefoon, aansluiting op de computer en bepaalde documentatie systemen, zijn in een project nodig om binnen de gestelde tijd aan de juiste informatie te komen.

M.a.w. projectonderwijs doet een beroep op voorzieningen, die meestal wel beschikbaar zijn voor medewerkers, maar die 'ge-realloceerd' moeten worden voor groepen studenten. De onderwijsorganisatie zal zich moeten aanpassen aan de projectbehoeften. Er zal nog een andere aanpassing in de organisatie van het onderwijs moeten plaatsvinden. Sinds de invoering van de Wet Universitaire Bestuursstructuur (WUB) in 1970 is het onderwijs georganiseerd in vakgroepen: daar ligt de verantwoordelijkheid voor inhoud en vormgeving van het onderwijs, alsook voor de beoordeling van de studieresultaten. Projectonderwijs overstijgt de grenzen van het vakgroep-onderwijs; bevoegdheden en verantwoordelijkheden van de inrichting en de beoordeling van dit (project)onderwijs zullen opgedragen moeten worden aan nieuw in te

stellen onderwijsorganen. In de WUB is daarin voorzien door middel van de werkgroep. Implementatie van het projectonderwijs staat en valt met de status van deze werkgroep en daaruit afgeleide bestuursorganen.

### 5.3 Leraar - doceergedrag

De rol van de docent verandert van kennisoverdrager (instructor) in het cursorisch onderwijs naar leerprocesbegeleider (tutor) in het projectonderwijs. Dat is in bepaald opzicht een 'copernicaanse' wending in het denken en handelen van de docent (zie ook Van Rossum e.a., 1984). Het gaat hierbij niet slechts om een andere taak en rol van de docent, maar zeker ook om een andere houding of zelfs om een mentaliteitsverandering. Met andere woorden: de pedagogisch-didactische opvattingen van de docent, tot uiting komend in het doceergedrag, zijn in het geding. Het maakt nogal verschil of de docent leerstof behandelt, afgeleid uit de theorie en de systematiek van het vak of een fragmentarisch verlopend probleemoplossingsproces van een groep studenten begeleidt.

Scholing van docenten in het begeleiden van denk- en leerprocessen van studenten is derhalve één voorwaarde; overleg tussen de begeleiders is nodig om de nieuwe taken, rollen en houding zich eigen te maken.

Bij het beoordelen van projectwerk en de resultaten daarvan doen zich eveneens grote veranderingen voor. Docenten moeten de waarde van een werkstuk bepalen, dat veelal een uniek karakter draagt - elk probleem is weer nieuw - en bovendien het resultaat is van een gezamenlijke inspanning. Hoe komt de docent aan normen om het produkt (het groepsresultaat) en het proces van een project - de wijze waarop de groep tot een gezamenlijk produkt gekomen is - te beoordelen? Het projectonderwijs zal zich op de een of andere manier moeten aanpassen aan het vigerende beoordelingssysteem; enerzijds principieel, omdat er wettelijke eisen bestaan t.a.v. individuele beoordeling, anderzijds praktisch, omdat het voor docenten en studenten moeilijk is tegelijkertijd in twee verschillende beoordelingssystemen te werken.

### 5.4 Leerling-studeergedrag

Ook voor studenten is het werken in een pro-

ject een zeer ongebruikelijke activiteit, waarmee zij in het begin vaak veel moeite hebben. Geen wonder omdat zij jarenlang getraind zijn in een schoolse houding die vnl. bestaat uit het uitvoeren van opdrachten, afkomstig van de leraar. In een project is het uitgangspunt zelfwerkzaamheid en moeten studenten zelf de onderwijsleersituatie structureren. Veel studenten hebben moeite om om te schakelen van een passieve consumptieve instelling naar een actieve produktieve houding. Ook hier is net als in par. 5.3 geconstateerd voor de docent een verandering van werkmethode van de student nodig om effectief bezig te zijn in een project.

Een complicerende factor is, dat in een project echt samengewerkt moet worden om tot een verantwoord (groeps)resultaat te komen. In paragraaf 3.2 hebben we gezien dat groepswerk studenten *afhankelijk* van elkaar maakt. Studenten hebben tot nu toe vnl. individueel gewerkt en anderen soms geraadpleegd bij de studie, zonder dat daaraan verdere consequenties verbonden waren. Nu is raadpleging van anderen voorwaarde voor een goed resultaat. De wijze waarop deze raadpleging is georganiseerd en de mate van produktiviteit van deze samenwerking is bepalend voor de toekomst van het project. Studenten zullen in deze nieuwe studiehouding, deels door training, deels door ervaring ('vallen en opstaan') wijzer moeten worden.

Een derde nieuwe factor is dat studenten in een project vaak voor het eerst kennis maken met de (beroeps)praktijk. Vragen stellen aan deskundigen, of zij nu werken bij een overheidsinstelling of bij een particuliere instantie is heel iets anders dan vragen stellen aan je leraar of docent. De context waarin beiden werken is zo verschillend van elkaar - school of beroepspraktijk - dat het vragen stellen aan de praktijk i.v.m. de te onderzoeken probleemstelling een kunst op zich is en vaak informatie oplevert, die 'vertaald' moet worden naar de probleemsituatie van het project. Hier blijkt pas goed hoe lang studenten (scholieren) geleefd en geleerd hebben in de subcultuur van de school en vreemd staan tegenover de maatschappelijke werkelijkheid. Begeleiding door de docent is essentieel om deze praktijkervaringen te integreren met de theorie van het project.

## Literatuur

- Berg, R. van den, & R. Vandenbergh, *Onderwijs-innovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen, 1981.
- Cate, Th. J. ten, Th. J. M. Tromp en M. G. Cornwall, *De student als docent*. Utrecht: Het Spectrum, Aula Hoger Onderwijsreeks, 1984.
- Collier, G. K. (Ed.), *The management of peer-group learning*. Society of Research on Higher Education, Guilford: 1983.
- Cornwall, M. G. & F. Schmithals, *Projectonderwijs*, in: *Handboek voor de Onderwijspraktijk*, Deventer: van Loghem Slaterus, 1982.
- Davies, I. K., *Lesgeven in vakwerk*. Culemborg: Schoolpers, Educaboek, 1978.
- De Bono, E., *Lateral thinking for Management*. Harmondsworth: Penguin Books, 1982.
- Friedman, C. P. e.a., The Rise and Fall of PSI in Physics at MIT, *American Journal of Physics*, 1976, 44 (3), 204-211.
- Fullan, M. & A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 1977, 47 (1), 335-397.
- Heyn, F. A., *Docenten en studenten in het tertiair onderwijs*. Assen: Van Gorcum, 1976.
- Knip, H., D. Speyer & W. van Woerden, *Veranderingsstrategieën en onderwijsvernieuwing. Een case-study over de invoering van projektonderwijs*. Delft: Universitaire Pers, 1976.
- Meer, A. van der, & Tj. Plomp, Individuele studiestystemen: context-evaluatie van de implementatie. In: W. J. Nijhof & H. K. Oosthoek (red.), *Implementatie in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, SVO-reeks, 1978.
- Mettes, C. & A. Pilot, *Over het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen*. Enschede: TH-Twente, Onderwijskundig Centrum, Proefschrift, 1980.
- Parreren, C. F. van, *Psychologie van het leren II*, Deventer: van Loghem Slaterus, 1987.
- Perry, W., *The intellectual and ethical development of students in the college years*, Cambridge: Harvard University Press, 1972.
- Rossum, E. van, R. Deykers & R. Hamers, Aanpassen of stimuleren, *Onderzoek van Onderwijs* 1984, 13 (3), 41-44.
- Schmidt, H. G. (red.) *Probleemgestuurd Onderwijs, Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen (1981)*, Harlingen: Flevodruk, SVO-reeks, 1982.
- Schmidt, H. G. & P. A. J. Bouhuys, *Onderwijs in taakgerichte groepen*. Utrecht: Het Spectrum, Aula Hoger Onderwijsreeks, 1980.
- Willems, J., *Probleem georiënteerd (groeps)onderwijs*, Nijmegen: IOWO Katholieke Universiteit Nijmegen, 1978.
- Woerden, W. M. van, *Begeleidingsstijlen*, Delft: intern memorandum Onderwijskundige Dienst TH-Delft, 1979.
- Woerden, W. M. van, *Projektonderwijs vergeleken: Aalborg, Roskilde, Delft*. Delft: TH-Delft, Afd. Civiele Techniek/Onderwijskundige Dienst, 1980.
- Woerden, W. M. van, & H. M. Wasmus, *Projektonderwijs onderzocht*. Delft: TH-Delft, Afd. Civiele Techniek/Onderwijskundige Dienst, 1980.

## Curriculum vitae

W. M. van Woerden (1939) studeerde psychologie aan de rijksuniversiteit Utrecht; was sinds 1969 verbonden aan de Onderwijskundige Dienst van de TH-Delft; Thans is hij als hoofdmedewerker verbonden aan het Onderwijskundig Centrum van de TH-Twente, met een onderwijs-adviseurstaak t.b.v. de Afdeling Bedrijfskunde.  
Adres: CDO Technische Hogeschool Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede.

Manuscript aanvaard 27-11-'84

## Summary

Woerden, W. M. van 'Project method of teaching as an innovation in higher education'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 139-150.

Project method of teaching (PMT) is a method to achieve the integrative objectives of higher education: monodisciplinary knowledge is integrated and tuned in a relevant social context. PMT is fundamentally different from traditional teaching. In such a project the students elaborate problems, while the relevant subject matter is not fixed. Besides the content-dimension the problem has also a value-dimension: the problems are chosen in order that scientific and social relevance can be clarified. The students divide the problem in different, strongly interrelated tasks to be executed. This requires cooperation and exploration of existing and new resources. The teacher monitors the learning process and only transfers relevant knowledge on request. PMT can be implemented in the traditional educational system provided that appropriate conditions are created. Lectures and instructions in related courses should enable the students to work on (mono-disciplinar) problems and to become familiar with the method of problemsolving. Moreover, the time-schedule should be adjusted and the rooms should be reallocated for small-group activities. Programs are designed to train the teachers on their monitoring tasks. Special attention is given to assessment of students' performance. On beforehand students participate in a short course on group work and research techniques.

## Boekbespreking

E. Alkema en W. Tjerckstra, *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool*. Assen, Van Gorcum, 1984, 560 pag., f75,—, ISBN 90 232 2044 7.

De titel van dit boek voor PABO-studenten, dat door de oud ICB-voorzitter Baayens van een voorwoord werd voorzien, houdt een programma in. Wekt het mede op grond van de ondertitel reminiscenties aan een van de in het MOLP van de SLO gegeven kwalificaties van de leraar basisonderwijs: Meer dan 'lesgeven', de flaptekst onthult dat deze als eerste zorg heeft 'het scheppen van een goed leef- en leerklimaat'. Die Reformpedagogische omkering van de hoofdtaken van een leraar (onderwijsgevende) doet een erg kindgerichte opzet verwachten. Toch is dit gelukkig minder het geval dan in andere weinig op leren gerichte uitwerkingen van het 'zorg'-concept. Weliswaar doet de m.i. slecht gekozen benaming 'groepsleider' van de (groeps)leraar van het basisonderwijs het ergste vermoeden, maar in zijn uitwerking stelt het boek in de eerste plaats het onderwijs (het lesgeven) centraal, maar laat zien dat deze leraar meer zorgtaken heeft: dus toch een goede titel.

Het boek bespreekt theorie en praktijk van de taken van de basisschoolleraar aan de hand van het zg. DAWO-model: in de eerste twee letters is het beschrijvingsmodel 'Didactische Analyse' terug te vinden, dat gecombineerd wordt met een Wereld Oriëntatie-schema waarin een menswereldbeeld vanuit 4 oriëntatievelden: de ander, de natuur, de cultuur en de bovennatuur (vgl. P. Petersen), een ordening en uiting van de ervaring en beleving van het kind d.m.v. taal, klank, beeld, en beweging mogelijk maakt.

Na twee inleidende hoofdstukken die dit DAWO-schema uitleggen komen in zes hoofdstukken de componenten van DA en de reflectie daarop vanuit de onderwijstaak aan de orde: beginsituatie; lesvoorbereiding; doelgericht lesgeven - een pedagogische activiteit; hoe kom je aan het onderwerp van je les?; hoe leren kinderen?; hoe begeleid je dat?; onderwijs- en leermiddelen, waarin in het algemeen de bekende stof, aangevuld met veel gevarieerde en meestal goede opdrachten, te vinden is. Wel is opmerkelijk dat doelgericht lesgeven is behandeld als 'pedagogische activiteit'

met paragraafjes, o.a. het pedagogisch leefklimaat; opvoeden, wat is dat?; en 'Führen oder Wachsenlassen'. Hier wordt al de overgang gemaakt naar het 'meer dan onderwijs' dat verder uitvoerig aan bod komt in zes hoofdstukken: meer dan een lesje, zorgbreedte; allochtone kinderen; roldoorbreking; het team; school en ouders, die alle op een bij-de-tijdse wijze worden besproken, zodat onder zorgbreedte zelfs over problemen van begaafde kinderen wordt gesproken, zij het op een uiterst summere wijze. Zeer beknopt worden ook leerstoornissen in drie pagina's behandeld. Ik kies deze twee voorbeelden, maar ik had willekeurig elk ander kunnen nemen, want zij zijn exemplarisch voor de bespreking in dit boek dat het wel erg in de breedte zoekt.

Ook in de twee laatste hoofdstukken: de basisschool in een lijnenveld en onderwijs in vernieuwing wordt heel wat overhoop gehaald. Het boek is daardoor meer een hand- of leerboek dan een studieboek.

Dit dikke, brede, onhandzame boek manifesteert zich ook als leerboek, doordat in de brede marge een samenvatting van alle (kern)begrippen is te vinden, door welke auteur/docent-markeringen weinig 'studentgegenereerde activiteiten' overblijven. Alleen de opdrachten maken studie-activiteiten mogelijk. Men heeft getracht het boek op te fleuren door elke pagina aan de onderzijde te voorzien van een niet doorlopende strip die telkens betrekking heeft op wat op die pagina besproken is. Deze strip is niet van zodanige kwaliteit dat men deze zou willen gehandhaafd zien in een tweede druk. Laat men deze en de begrippen in de marge weg en zoekt men ook inhoudelijk enige beperking dan blijft een handzaam, nog rijk van illustraties en schema's voorzien studieboek over, dat aantrekkelijk en up to date is - ook in de literatuurverwijzingen in de tekst - en dat een goede leidraad kan vormen voor de onderwijskundige en pedagogische vorming van a.s. basisschoolleraren, als die beperking tevens een verdieping (minder catalogi en schematische, meer aandacht voor de basisvorming) zou kunnen inhouden. Op pagina 350 wordt heel summier het exemplarisch onderwijs besproken. In de tweede druk zou hiervan kunnen geleerd worden dat de overlading vermeden kan worden door zich meer op de essentie te richten. Wat nu voorligt is een goede, te uitgebreide schets voor die te verhopene tweede druk.

A. M. P. Knoers

---

Chalmers, A., *Wat heet wetenschap? Over aard en status van de wetenschap en haar methoden*, Boom, Meppel/Amsterdam, 1983 (tweede druk), 214 blz., ISBN 90 6009 4964.

---

Nog maar nauwelijks was de eerste druk van *What is this thing called science?* (1976) in 1981 in een Nederlandse vertaling verschenen of Chalmers kwam in datzelfde jaar met een gewijzigde tweede druk. Twee jaar later was die editie ook in het Nederlands beschikbaar.

Aan die eerste druk is in dit tijdschrift geen aandacht geschonken, wellicht veroorzaakt door het verschijnen van die tweede Engelse druk. In deze bespreking wil ik twee dingen doen. Eerstens aandacht schenken aan de inhoud van deze tweede druk. En in de tweede plaats enige kanttekeningen plaatsen bij die inhoud.

Het boek valt eigenlijk in twee stukken uiteen. In de eerste acht hoofdstukken wordt op weergaloos heldere wijze de geschiedenis van de wetenschapsfilosofie beschreven. De tijdsspanne die in ogenschouw genomen wordt, reikt vanaf de zeventiende eeuw tot aan het werk van Kuhn in onze dagen. Aan bod komen: het inductivisme (hfdst. 1), het falsificationisme van Popper (hfdst. 4) en de verfijnde versie ervan (hfdst. 5), en ten slotte de opvatting dat theorieën structuren zijn zoals die verwoord is door Lakatos (hfdst. 7) en Kuhn (hfdst. 8). Hier tussen is een aantal hoofdstukken geweven, met de bedoeling om een nadere gedachtenbepaling te geven, om een specifiek thema aan te snijden of om eenvoudigweg de balans van het voorafgaande op te maken. Zo staat in hoofdstuk twee, als uitloper van het eerste hoofdstuk, het inductieprobleem centraal. Dit probleem laat zich beknopt op formules brengen als de onmogelijkheid inductie te gebruiken om het inductieprincipe te rechtvaardigen. Ook de waarschijnlijkheidstheoretische versie ervan biedt als uitwijkmogelijkheid geen soelaas. De weg voor andere opvattingen dan die van het (naïef) inductivisme wordt gebaad in het hierop volgende hoofdstuk over de theoriegeladenheid van waarneming. Hoe verschillend deze wetenschapsfilosofische visies verder ook zijn, allemaal onderschrijven ze de idee dat de waarneming afhankelijk is van de theorie. In hoofdstuk zes worden de beperkingen van Poppers falsificationisme op een rij gezet, waarna dan in de al genoemde twee volgende hoofdstukken de alternatieven van (de Popper leerling) Lakatos en van Kuhn aandacht krijgen. In de resterende zes hoofdstukken getiteld: rationalisme tegenover relativisme; objectivisme; een objectivistische verklaring van theorieverandering in de natuurkunde; de anarchistische kennistheorie van Feyerabend;

realisme, instrumentalisme en waarheid; het niet-representatieve realisme, werkt Chalmers vervolgens zijn eigen opvattingen uit. Hoe zien die er uit, oftewel wat heet wetenschap voor Chalmers?

Uiteindelijk worden er twee problemen aangesneden en van een mogelijk antwoord voorzien. Het eerste probleem is dat van theoriekeuze en -verandering (hfdt. 9 t/m 12), het tweede doelt op de relatie tussen theorie en wereld (hfdst. 13 en 14).

'Is het... niet mogelijk dat een theorie beter is..., dan een concurrent, hoewel toch geen individu of groep van mening is dat dit zo is?' (blz. 138), zo vraagt Chalmers zich af. Hij meent van wel, en sluit aan bij Poppers visie van de objectieve kennis. Kennis of denken in de objectieve betekenis (problemen, theorieën en argumentaties) is kennis zonder een kennend subject. Chalmers benut, hiermee samenhangend, ook Poppers nestkastje metafoor om het begrip 'objectieve gunstige gelegenheid' voor het ontwikkelen van een theorie of onderzoeksprogramma te introduceren. Als criterium voor het geheel van dergelijke gelegenheden voert hij de term 'vruchtbaarheidsgraad' in. Op deze wijze wil hij de eenzijdige nadruk op het conventionele aspect – de keuzes en beslissingen van wetenschapsbeoefenaars – zoals dat bij Popper, Lakatos en Kuhn een rol speelt bij het verklaren van theorieveranderingen, vermijden. Hij zet er een *objectivistische* verklaring voor in de plaats. Een theorie blijkt achteraf een hogere vruchtbaarheidsgraad te hebben dan de concurrenten als deze meer objectief gunstige gelegenheden biedt, die te gelegener tijd ook benut worden. De duurzaamheid van de harde kern van een programma heeft dan ook vooral te maken met de vruchtbaarheidsgraad.

Bij zo'n verklaring hoeft geen beroep gedaan te worden op beslissingen van wetenschapsbeoefenaars of op de rationaliteit van die beslissingen. De problemen van theoriekeuze en -verandering kunnen op deze wijze gescheiden worden. Een hoge vruchtbaarheidsgraad is, zo moet ter aanvulling nog vermeld worden, wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het succes van een theorie. Ook praktisch succes zal de theorie ten deel moeten vallen. Ze moet tot nieuwe voorspellingen leiden.

Met het onderscheiden van theoriekeuze en theorieverandering spelen subjectieve aspecten vooral mee bij de eerste. Chalmers is het op dat punt eens met Feyerabend. Diens visie is echter niet een kritiek op de objectivistische verklaring van theorieverandering à la Chalmers. Immers, hoewel het proces van theorieverandering nooit zonder tussenkomst van de onderzoeker tot stand kan komen, zal zo'n verandering niet worden bepaald door de methodologische beslissingen van die onderzoeker. Onderzoekers met beschikbare vaardigheden en hulpmiddelen vormen de existentie-



voorwaarden voor het proces van theorieverandering.

Het tweede probleem is dat van de relatie theorie – wereld. Een naïeve versie van het instrumentalisme wordt gekritiseerd vanwege de scheiding die aangebracht wordt 'tussen begrippen die op waarneembare situaties toepasbaar zijn en theoretische begrippen' (blz. 180). De theoretische begrippen gelden daarbij als nuttige ficties, ze verwijzen niet naar bestaande entiteiten. Echter, alle waarnemingstermen zijn theoriegeladen, zodat het aangebrachte onderscheid kunstmatig is, aldus Chalmers. Ook Poppers correspondentietheorie van de waarheid blijkt niet te voldoen. Het door hem gehanteerde common sense waarheidsbegrip is niet toepasbaar in de wetenschap. We kunnen namelijk niet over de feiten spreken los van onze theorieën. Ook het invoeren van het begrip 'verisimilitude' (de maat van het waarheidsgehalte min de maat van het onwaarheidsgehalte van een theorie) brengt geen redding, aangezien er geen sprake is van meetbaarheid.

Chalmers probeert tussen de klippen van het realisme en het instrumentalisme door te varen met z'n *niet representatieve realisme*. De kern van deze opvatting luidt: i) de fysische wereld is zoals ze is, onafhankelijk van onze kennis van deze wereld, ii) de fysische theorieën zijn op die wereld toepasbaar zowel binnen als buiten experimentele situaties en iii) de theorieën beschrijven niet iets in de fysische wereld, zoals 'volgens *common sense* ideeën onze taal wordt gezien als een beschrijving van katten en tafels' (blz. 196) want 'de empirische evidentie die betrekking heeft op theorieën is theorie-afhankelijk' (blz. 197).

Na de heldere geschiedschrijving van het eerste deel (hfdst. 12 hoort daar o.i. ook bij), is het tweede deel veel minder overtuigend. Want wat behelst op de keper beschouwd Chalmers' alternatief voor Lakatos enerzijds, en Kuhn en Feyerabend anderzijds? Aan de objectivistische verklaring van theorieverandering in termen van vruchtbaarheidsgraad kleven namelijk precies dezelfde problemen als aan Poppers begrip verisimilitude. Wat vormt in deze vergelijking achteraf het vergelijkingspunt? En op welk tijdstip kun je stoppen met vergelijken? Een theorie die als gedegeneerd of als minder vruchtbaar gekwalificeerd is, kan veel later weer nieuw leven ingeblazen worden. Anders gezegd: wanneer kunnen we zeggen dat de 'objectief bestaande mogelijkheden' van een theorie uitputtend zijn benut?

In het sterk gefocuseerd zijn op theorieverandering bij Chalmers doet zich onmiskenbaar Poppers invloed gelden. De postkuhniaanse wetenschapsfilosofie benadrukt daarentegen dat de veranderingen die in het kennisbestand optreden in nauwe relatie staan met de visies uit het naaste verleden. Continuïteit dus in plaats van grote omwentelingen.

Vruchtbaarder lijkt mij dan ook een model van verandering in termen van variatie en selectie zoals Boon (1983) dat uitgewerkt heeft. De door een individuele onderzoeker voorgestelde verandering (variatie) passeert meerdere selectieniveaus of struikelt halverwege reeds. Het criterium voor verandering is dat een variatie de selectieschijven passeert en uiteindelijk in een specifieke, historisch-wetenschappelijke nis gereproduceerd wordt. In dit model hoeft, precies zoals Chalmers dat voorstaat, ook geen beroep gedaan te worden op de beslissingen van individuele onderzoekers, want niet zij maar de wetenschappelijke gemeenschap is het verhikel der veranderingen.

Verandering in de wetenschap, zo heb ik betoogd, laat zich adequater vatten in een model van variatie en selectie, dan met een beroep op objectieve mogelijkheden. Daarmee wordt kennisverandering duidelijk *instrumentalistisch* geïnterpreteerd. Kan Chalmers' niet-representatieve realisme hier voldoende tegenwicht aan bieden? Het bestaan van een onafhankelijk van onze kennis bestaande wereld, is met het oog op methodologische zuinigheid overbodig (vgl. Popper, 1972, 103-107). De twee andere aannamen (ii en iii) zijn bij uitstek instrumentalistisch. Chalmers' kritiek op het realisme en het naïeve instrumentalisme loopt in mijn evaluatie uit op een *verfijnd-instrumentalisme*. In plaats van Chalmers' bezwaar tegen een verfijnder instrumentalisme (1981, 154) – het onderscheid tussen instrumentalisme en realisme zou vervagen – kan de conclusie niet anders luiden, dan dat het instrumentalisme enkele duidelijke problemen van het realisme kan vermijden en daarmee wetenschapsfilosofisch vruchtbaarder is.

S. Miedema

### Literatuur

- Boon, L., *De list der wetenschap. Variatie en selectie: vooruitgang zonder rationaliteit*. Baarn: 1983.
- Chalmers, A., *Wat heet wetenschap. Over aard en status van de wetenschap en haar methoden*. Meppel/Amsterdam: 1981.
- Popper, K. R., *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London/Henley: 1972.

## Mededelingen

---

### Congresdag Pedagogiek

Op zaterdag, 18 mei 1985 wordt in Leiden het twee-jaarlijkse congres gehouden, waarop pedagogen uit Nederland vertellen over hun onderzoek op theoretisch en historisch terrein.

*Plaats:* Gorlaeus Laboratorium, Wassenaar-seweg 76, Leiden.

*Voor inlichtingen:* Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek Rijksuniversiteit Leiden, tel.: 071-148333 toestel 6576.

### PAO-cursus Leergeschiktheid en leertests

In deze cursus wordt ingegaan op de theoretische achtergronden van leertests en de praktische toepassing ervan bij de diagnostiek van leerproblemen. In het bijzonder komen het onderzoeksmodel en de leertest van Hamers en Ruijsseenaars aan de orde.

*Cursusleiding:* Drs. P. Bonsink en Drs. J. van den Born

*Tijd en plaats:* 10 woensdagavonden, van 17 april t/m 19 juni 1985

*Voor inlichtingen:* PAOS, Stationsweg 46, 2312 AV Leiden, tel.: 071-148333 toestel 2442.

### Inhoud andere tijdschriften

#### *Pedagogisch Tijdschrift*

10e jaargang, nr. 2, 1985

'Wie is de baas in onderwijsland?' Een poging tot een sociologische analyse van de relatie tussen staat, onderwijs en belangengroepen, door F. Meijers

Een model ten behoeve van de conceptualisering van vooronderstellingen die leraren hanteren bij beoordeling van educatief gedrag I, door M. J. I. Bos

Het rooms-katholieke volksonderwijs en de onderwijzersopleiding, door J. de Frankrijker en D. de Bruyne

Problemen van beginnende bedrijfsopleiders, door K. A. Beintema en P. P. van Min-

derhout

Zesde onderwijssociologische conferentie, door Z. Nakielska-Cremers en W. Cremers

### Ontvangen boeken

Dongen, D. van, *Leesmoelijkheden. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen*, Uitgeverij Zwijzen, Tilburg, 1984, f 54,—.

Jansen, E. J. G., *Over handelen gesproken* (dissertatie), V.U.-Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1985 f 29,50.

Leij, A. van der & L. M. Stevens (red.), *Dyslexie*, Congresverslag, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1985, f 38,50.

Menkveld, H. & K. den Boer, *Help, ik zit op school! De onderwijsgevende als opvoeder*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 42,50.

Moonen, P., H. Verdaasdonk & H. Verschuren (red.), *Kinderen letteren leren*. Symposiumverslag, Uitgeverij Zwijzen, Tilburg, 1984, f 37,75.

Peters, J. J. (red.), *Scholing*. Uitgeverij Sasenheim, Haren (Gr.), 1985, f 10,—.

Pel, P., H. Bootsma, K. Blakenburg, *Rekenonderwijs aan moeilijk lerende kinderen*. Algemene handleiding bij de rekenmethode: Zo reken ik ook, Uitgeverij De Ruiters, Gorinchem, 1985.

Pijning, H. F., *Kwalitatieve motorische diagnostiek*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 19,75.

Pol, G. W. van der, *Model voor gespreks-groepen van ouders. Ontwikkeling en toepassing in het speciaal onderwijs* (Orthovisies 22), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 27,50.

Strien, P. J. van, *Integratie als ambtelijk idool. Systematiek en dynamiek van de sociale wetenschappen*, Noord-Hollandse Uitgeversmaatschappij, Amsterdam, 1984, f 15,75.

Vonk, J. H. C., *Teacher Education and Teacher Practice*, V.U.-Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1985, f 24,50.

### Ontvangen rapporten

Dijkman, Th. A., *Redden ze het wel? Een terugblik van jongeren op hun ervaringen tijdens en na de echtscheiding van hun ouders*, Hoogveld Instituut, Nijmegen, 1984, f 25,— (plus f 5,25 verzendkosten).

---

## Ten geleide

---

De Wet op het Basisonderwijs (WBO)\* treedt op 1 augustus 1985 in werking. De perspectieven die hiermee geopend worden voor ons primaire onderwijs en de uitdagingen die in de nieuwe wet besloten liggen, gaven de redactie aanleiding een themanummer van Pedagogische Studiën rond dit gebeuren samen te stellen.

Het lag voor de hand dat na de invoering van de z.g. Mammoetwet in 1968 een herziening van de uit 1920 daterende en daarna op enkele punten bijgestelde Wet op het Lager Onderwijs moest plaatsvinden, alleen al omdat belangrijke sectoren van ons onderwijsstelsel, die voordien werden geregeld bij de LO-wet, overgeheveld zijn naar de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Deze 'opschoningsprocedure' was onontkoombaar. Zeer opmerkelijk is echter wat er in de periode dat gedacht werd over deze 'opschoning' plaatsvond: opmerkelijk vooral uit oogpunt van onderwijs-innovatie. In een toch betrekkelijk korte spanne tijds van ongeveer tien jaar is de wetgevende gemeenschap – in deze verzamelaar vatten we de vele instanties met invloed op het eindprodukt WBO samen – bereid gebleken een aantal in het denken over ons basisonderwijs reeds langer levende verlangens te honoreren. Als we deze innovaties met enkele trefwoorden willen aanduiden kunnen we zeggen dat de WBO de integratie van ko en lo mogelijk maakt en duidelijke perspectieven biedt voor een nieuw schoolconcept voor dit geïntegreerde basisonderwijs. Twee onderwijskundige veranderingen, die vergaande opgaven voor ons primaire onderwijs inhouden en niet voortvloeiën uit een opschoningsoperatie.

In het artikel van Doornbos 'Het school-

concept van de nieuwe basisschool; vernieuwing en integratie' wordt uiteengezet hoe de ontwikkeling ten aanzien van het wetgevende werk betreffende de integratie van ko-lo plaatsvond en worden tevens de grondlijnen van het zich geleidelijk ontwikkelende schoolconcept geschetst. Uit deze bijdrage spreekt duidelijk een voldoening over de ruimte die de politiek heeft gecreëerd en 'de uitdagende opgave voor de mensen op en nabij de werkvloer, de onderwijsgeevenden, ondersteuners en bestuurders'. Opmerkelijk is dat deze groepen wellicht met Doornbos instemmen wat betreft de grote lijnen en de opgaven, maar dat zij zich, getuige de vele krantenberichten wat betreft de mogelijkheden tot realisatie door de overheid ook in de steek gelaten voelen: het vele werk moet met wel zeer beperkte financiële en/of personele middelen worden gerealiseerd. Een zorgpunt overigens waaraan ook Doornbos geteet op een noot bij zijn artikel in dit nummer niet voorbijgaat.

Integratie beoogt ook continuïteit in het leren. De integratiegedachte en de ontwikkeling van een nieuw schoolconcept staan dan ook niet los van elkaar. Vanuit de (lange!) traditie kenden het kleuteronderwijs en het lager onderwijs een duidelijk verschil van instelling en schoolklimaat. De pleidooien voor een aparte kleuterschool waarbij het typisch-eigene van de kleuteropvoeding door een wettelijke regelgeving wordt beschermd tegen een overheersing van het taak- en prestatiegerichte werken op de lagere school zijn nog niet verstornd. Van Parrerens analyseert in zijn artikel 'Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?' de houdbaarheid van de te berde gebrachte argumenten en wijst met behulp van ontwikkelings- en leerpsychologische gedachten op de mogelijkheden tot een evenwichtige oplossing.

Een nieuw schoolconcept ontstaat niet per decreet, ook niet door een nieuwe wettelijke regelgeving. Vele grondgedachten voor dit nieuwe concept zijn o.a. door de I.C.B. reeds aangedragen, maar zullen mede door het werken aan eigen schoolwerkplannen in

\* De paragraaf van de WBO waarin de inrichting van het onderwijs wordt geregeld, is aansluitend op dit Ten geleide opgenomen.

iedere individuele school gestalte moeten krijgen. De wettelijke voorschriften leggen hiertoe een en ander vast zonder al te dwingend te zijn. Dit blijkt duidelijk uit het artikel van Van Bruggen en Gorter 'De canon voor het onderwijsaanbod in het basisonderwijs'. De overheid is wat betreft de cano-  
vorming terughoudend geweest: een loffelijke duidelijkheid wat de grote lijnen van het aanbod aangaat wordt gepaard aan een wijze van formuleren, die niet belemmerend werkt ten aanzien van diverse mogelijkheden tot onderwijsvernieuwing.

Men kan zich de vraag stellen of deze open wijze van formuleren scholen wel of niet dwingt tot vernieuwing. In ieder geval kan worden geconstateerd dat zij scholen verplicht zich te verantwoorden voor praktijken (zoals het aan het leerstofjaarclassensysteem inherente zittenblijven) die op gespannen voet staan met datgene wat de wetgever in art. 8, 1e lid, aan iedere jonge staatsburger toezegt, namelijk 'dat het onderwijs wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen'. In de WBO is tot op zekere hoogte sprake van een omkering van de bewijslast: waar onder het regime van de L.O.-wet 1920 niet-traditioneel en niet-klassikaal onderwijs alle moeite moest doen om wettelijke erkenning te vinden, zal het thans, gelet op de uitgangspunten, meer moeite kosten traditioneel onderwijs te verantwoorden. Interessant wordt dan de vraag hoe de uitvoerende macht, i.c. de minister en de rijksinspectie, enerzijds de discrepantie tussen wet en praktijk zal verkleinen en an-

derzijds zal toetsen. Een Amerikaanse bezoeker aan ons land vroeg zich mogelijkwerwijs om deze reden af, of deze Nederlandse poging tot innovatie per wetgeving niet te gedurfd zou moeten worden genoemd (Educational leadership 40, 1983, p. 3).

Het innovatieproces basisschool zoals dat vanaf plm. 1975 gestalte kreeg, komt in de opgenomen bijdragen niet afzonderlijk aan de orde. Aspecten van dit proces, gehouden tegen het licht van een vijftal benaderingen in de voorlichtingskunde, worden echter genoemd in het artikel van Van den Berg. Hoewel de voorlichtingskunde in de jaren zestig een belangrijke impuls vormde voor het ontstaan van innovatietheorieën in het onderwijs, was zij lange tijd uit het vizier. Het is interessant na te gaan welke ontwikkelingen zich intussen op dat terrein hebben voorgedaan en wat de mogelijke betekenis ervan is voor de ondersteuning en begeleiding van de beoogde veranderingsprocessen.

In het laatste artikel van dit themanummer 'Het Project Vernieuwend Lager Onderwijs in België. Analyse van enkele ontwikkelingen' schetst Vandenberghe de vergelijkbare complexe pogingen in ons buurland tot vernieuwingen van het primaire onderwijs. Het is van belang van de verschillen in aanpak in de beide landen kennis te nemen en deze naar hun effecten te blijven volgen.

*Namens de redactie*

*J. Sixma*

*S. de Witt*

## DE INRICHTING VAN HET ONDERWIJS ONDER DE WBO

**Art. 8.1.** Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.

3. Het onderwijs gaat er mede vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

**Art. 9. 1.** Het onderwijs omvat, waar mogelijk in samenhang:

- a. zintuiglijke en lichamelijke oefening;
- b. Nederlandse taal;
- c. rekenen en wiskunde;
- d. Engelse taal;
- e. enkele kennisgebieden;
- f. expressie-activiteiten
- g. bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer;
- h. bevordering van gezond gedrag.

2. Bij de kennisgebieden wordt in elk geval aandacht besteed aan:

- a. aardrijkskunde;
- b. geschiedenis;
- c. de natuur, waaronder biologie;
- d. maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting;
- e. geestelijke stromingen.

3. Bij de expressie-activiteiten wordt in elk geval aandacht besteed aan:

de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging.

4. Op de scholen in de provincie Friesland wordt tevens onderwijs gegeven in de Friese taal, tenzij gedeputeerde staten op verzoek van het bevoegd gezag ontheffing van deze verplichting hebben verleend.

5. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt. Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt.

6. Onze minister kan in bijzondere gevallen, de Onderwijsraad gehoord, op verzoek van het bevoegd gezag goedkeuren dat wordt afgeweken van de voorschriften in het eerste tot en met het derde lid. De goedkeuring wordt verleend voor een bepaald tijdvak; zij kan voorwaarden bevatten.

**Art. 10. 1.** Ten behoeve van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan het bevoegd gezag onderwijs in taal en cultuur van het land van oorsprong van die leerlingen in het schoolwerkplan opnemen. Bij algemene maatregel van bestuur, de Onderwijsraad gehoord, wordt be-

paald op welke leerlingen de vorige volzin van toepassing is.

2. Tot het onderwijs bedoeld in het eerste lid, kunnen ook niet op de school ingeschreven leerlingen worden toegelaten, indien hun op de school waar zij zijn ingeschreven niet de gelegenheid wordt geboden dit onderwijs te volgen.

3. De leerlingen bedoeld in het eerste lid, zijn slechts verplicht het daar bedoelde onderwijs te volgen, indien hun ouders dit wensen.

4. Van de tijd besteed aan het onderwijs bedoeld in het eerste lid, wordt ten hoogste 2,5 uur meegeteld voor het aantal uren onderwijs dat de leerlingen krachtens artikel 11, vierde lid, ten minste per week moeten ontvangen.

5. De leerlingen die het onderwijs bedoeld in het eerste lid, volgen, mogen in afwijking van artikel 11, vierde lid, per dag ten hoogste 6 uren onderwijs ontvangen.

**Art. 11. 1.** Het onderwijs wordt gegeven volgens een schoolwerkplan dat een overzicht geeft van de organisatie en de inhoud van het onderwijs. Daarbij wordt er van uitgegaan dat de leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende jaren de school kunnen doorlopen.

2. Het schoolwerkplan vermeldt ten minste:

- a. de leer- en ontwikkelingsdoelen van de school;
- b. de leerstofkeuze, de omvang van de leerstof en de ordening daarvan;
- c. de didactische werkvormen, de onderwijsleerpakketten met inbegrip van het ontwikkelingsmateriaal;
- d. de voorzieningen voor leerlingen die belemmeringen ondervinden in het leer- en ontwikkelingsproces en de betrekkingen die bestaan met scholen voor speciaal onderwijs, scholen voor voortgezet speciaal onderwijs of scholen voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs;
- e. de schoolorganisatie, waaronder begrepen de indeling in groepen en andere regelingen met het oog op de inrichting van het onderwijsleerproces;
- f. de wijze waarop wordt nagegaan of en in hoeverre door de organisatie en de inhoud van het onderwijsleerproces de gewenste resultaten worden bereikt;
- g. de wijze waarop de voortgang van de leerlingen wordt beoordeeld en daarover wordt gerapporteerd;
- h. de wijze waarop het contact met de ouders wordt onderhouden;
- i. de wijze waarop faciliteiten worden gebruikt die het Rijk beschikbaar stelt voor bepaalde doeleinden of groepen leerlingen;
- j. een geschillenregeling in geval van verschil van opvatting over de inrichting van het schoolwerkplan als bedoeld in artikel 13.

3. Indien de school betrekkingen onderhoudt met een instelling uit de onderwijsverzorging, een of meer opleidingsinstellingen voor onderwijzend personeel, scholen voor aansluitend voortgezet onderwijs, opvoedingsinstellingen voor de nog niet schoolgaande jeugd of andere welzijnsinstellingen, wordt daarvan in het schoolwerkplan melding gemaakt.

4. Het schoolwerkplan wordt uitgewerkt in een

activiteitenplan waarin de activiteiten van de leerlingen voor een bepaald tijdvak en de taken van het onderwijzend personeel worden opgenomen. Het activiteitenplan wordt zodanig ingericht dat de leerlingen in de eerste 4 schooljaren per week, verdeeld over 5 of 6 dagen ten minste 22 en in de overige schooljaren ten minste 25 uren onderwijs ontvangen. Per dag ontvangen de leerlingen ten minste 2,5 en ten hoogste 5,5 uur onderwijs, waarbij een evenwichtige verdeling van activiteiten in acht wordt genomen.

5. Het activiteitenplan geeft tevens aan de schooltijden, vakanties en andere vrije dagen. Voor afwijking van het daarover in het activiteitenplan bepaalde is toestemming van de inspecteur vereist.

6. Een schooldag dient voor alle leerlingen op hetzelfde tijdstip aan te vangen en te eindigen.

7. Onze minister kan, de Onderwijsraad gehoord, op verzoek van het bevoegd gezag goedkeuren dat wordt afgeweken van de voorschriften van het eerste lid, tweede volzin, en van het vierde lid, tweede en derde volzin. Hij kan daarbij voorwaarden en beperkingen stellen.

8. Onze minister kan bepalen in welke gevallen van het zesde lid kan worden afgeweken.

**Art. 12.** 1. Per jaar ontvangen de leerlingen bij een vijfdaagse schoolweek op ten minste 200 dagen onderwijs, en bij een zesdaagse schoolweek op ten minste 240 dagen.

2. Indien een leerling gedurende een deel van de

week onderwijs ontvangt op een school voor speciaal onderwijs, onderscheidenlijk op een school voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, telt de tijd gedurende welke de leerling dit onderwijs ontvangt mee voor het aantal uren onderwijs dat de leerling ten minste moet ontvangen.

3. Onze minister kan begin en eind van de zomervakantie vaststellen die niet voor alle scholen gelijk behoeven te zijn.

**Art. 13.** 1. Het bevoegd gezag stelt op voorstel van het onderwijzend personeel ten minste eenmaal in de 2 jaar het schoolwerkplan en jaarlijks het activiteitenplan vast.

2. Het bevoegd gezag zendt het schoolwerkplan dan wel de wijzigingen daarvan onmiddellijk na de vaststelling aan de inspecteur. Het bevoegd gezag zendt het activiteitenplan voor de aanvang van het schooljaar aan de inspecteur.

3. Indien de inspecteur van oordeel is dat het schoolwerkplan of het activiteitenplan, hetzij afzonderlijk, hetzij in relatie tot elkaar, niet voldoen aan de wettelijke voorschriften, treedt hij in overleg met het bevoegd gezag.

4. Leidt het overleg niet tot overeenstemming dan legt de inspecteur het verschil van inzicht voor aan Onze minister. Indien Onze minister de bezwaren van de inspecteur deelt, vraagt hij de beslissing van de Onderwijsraad. Het bevoegd gezag onderwerpt zich aan het oordeel van de Onderwijsraad.

# Het schoolconcept van de nieuwe basisschool; vernieuwing en integratie

K. DOORNBOS

Universiteit van Amsterdam

## Samenvatting

*Met de nieuwe 'Wet op het basisonderwijs' beschikt het primair onderwijs in ons land over een legale grondslag voor voortgaande modernisering van de scholen voor kinderen van 4 tot 12 jaar. De WBO stimuleert kindgericht onderwijs, schoolwerkplanontwikkeling, intensivering van de persoonlijke zorg, en verbreding en actualisering van het vormingsaanbod.*

*Na een duidende bespreking van deze kernpunten in het innovatieproces wordt nagegaan waaruit het initiatief tot integratie van kleuter- en lager onderwijs is voortgekomen en hoe de ideeën hieromtrent in de jaren '70 zijn geëvolueerd onder invloed van de vakbeweging, de wetenschap, de politiek en de praktijkervaring in begeleidende experimenten. De wet beklemtoont de eigen verantwoordelijkheid van onderwijsgeevenden en besturen, die voortaan zelf fundamentele keuzen moeten maken en moeten verantwoorden in relatie tot enkele stringente geformuleerde progressieve uitgangspunten.*

## 1 Een onderwijskundig kroonjaar

Op 1 augustus 1985 breekt formeel een nieuw tijdvak aan in de ontwikkelingsgang van het primair onderwijs in ons land. Op die datum treedt de *Wet op het basisonderwijs* (WBO) in werking. De bestaande scholen voor kleuter- en lager onderwijs maken dan plaats voor een achtjarige basisschool. Talrijke inhoudelijke, structurele, organisatorische en personeelstechnische veranderingen zullen nog jarenlang veel aandacht vergen van tienduizenden betrokkenen in uitvoerende, ondersteunende en bestuurlijke functies.

De beslissende stappen zijn echter gezet. Er is een wettelijk kader voor een meer eigen-

tijdse vormgeving van het schoolonderwijs. Er is een gevarieerd geheel aan ervaringen uit het innovatieproces basisschool en er zijn vooralsnog genoeg restanten van een intussen vergleden beleidsperspectief voor de toekomstige ontwikkeling van ons onderwijsbestel om een gerichte concretisering en verdere ontwikkeling van het nieuwe basisonderwijs gewaarborgd te achten. Bovendien kan de schoolwereld rekenen op steun en stimulanzen van buitenaf: van het rijkschooltoezicht, van ministeriële adviescommissies en van een geschakeerde groep deskundige medewerkers van onderwijsbegeleidingsdiensten en andere instellingen van de verzorgingsstructuur. Op langere termijn kunnen ook positieve impulsen uit vernieuwde beroepsopleidingsinstituten (PABO's) worden tegemoet gezien. Voorts is het particulier initiatief via de leermiddelenmarkt van belang. Maar ook onder betrekkelijk gunstige randvoorwaarden drukt de vernieuwingslast toch het zwaarst op de meest direct betrokkenen: de onderwijsgeevenden, de ouders en het bestuur van de school. Bovendien biedt hulp van buitenaf geen compensatie voor tegenvallers zoals de recente verhoging van de leerlingenschaal en de storende – welhaast stuitende<sup>1</sup> – inkrimping van personeelsbestanden ten gevolge van demografische factoren.

Mede door de nogal lange periode van voorbereiding is er thans een vrij algemeen aanvaard en duidelijk perspectief voor de verdere ontwikkeling van het primair onderwijs. Dat is een factor van onschatbaar belang: het ontbreken van een breed maatschappelijk draagvlak voor de hervorming van het secundair onderwijs op basis van uitgangspunten, die nu al tien jaar in essentie door opeenvolgende regeringscoalities worden onderschreven, is een van de belangrijkste oorzaken van de impasse, waarin het innovatieproces middenschool is beland.

Het innovatieproces basisschool verloopt echter in hoofdzaak volgens plan: politieke en economische wisselvalligheden kunnen het niet wezenlijk meer beïnvloeden. De

strakke planning van de invoering van de WBO op landelijk niveau – laat, maar zorgvuldig – vormt een welkome steun bij de implementatie van de nieuwe basisschool, doch dient vanzelfsprekend te worden aangevuld met regionale en schoolspecifieke initiatieven. In de Rijksbegroting 1985 is de procesgang van de werkzaamheden op landelijk niveau schematisch weergegeven (Fig. 1). De complexiteit van de operatie komt er goed in tot uitdrukking. De realisering van het nieuwe basisonderwijs is thans in hoofdzaak teruggebracht tot een kwestie van inzet en tijd: tot een uitdagende opgave voor de mensen op en nabij de werkvloer. De politiek heeft voorlopig voldoende ruimte gecreëerd, het komt nu aan de op realisatie van de professionele verantwoordelijkheid van onderwijsgenoten, ondersteuners en bestuurders.

Daarmee lijkt de verwezenlijking van tenminste één van de twee principale verlangens ten aanzien van de ontwikkeling en vernieuwing van ons algemeen volksonderwijs (verwoord in rapporten en op conferenties in de jaren '60) thans duidelijk in zicht gekomen. Wat in de loop van de vorige eeuw geleidelijk is ontstaan en in de eerste helft van de 20ste eeuw is verbeterd en uitgebouwd – en geconsolideerd in afzonderlijke wetgeving op het lager en het kleuteronderwijs – kan nu worden getransformeerd in samenhangend primair onderwijs voor de jeugd van 4 tot 12 à 13 jaar.

In *programmatisch* (inhoudelijk) opzicht gaat het daarbij vooral om een doorgaande lijn in de opbouw van het curriculum voor de algemene basisvorming en om een evenwichtige verbreding en voortdurende actualisering van het vormingsaanbod. Longitudinale leerstofplanning en stelselmatige modernisering van inhoud en werkwijze van het onderwijs in relatie tot veranderende levensomstandigheden en zich wijzigende inzichten op maatschappelijk en professioneel gebied zijn sinds de jaren '60 richtinggevende motieven achter het vernieuwingsstreven. Actuele illustraties zijn multicultureel onderwijs en informatietechnologie.

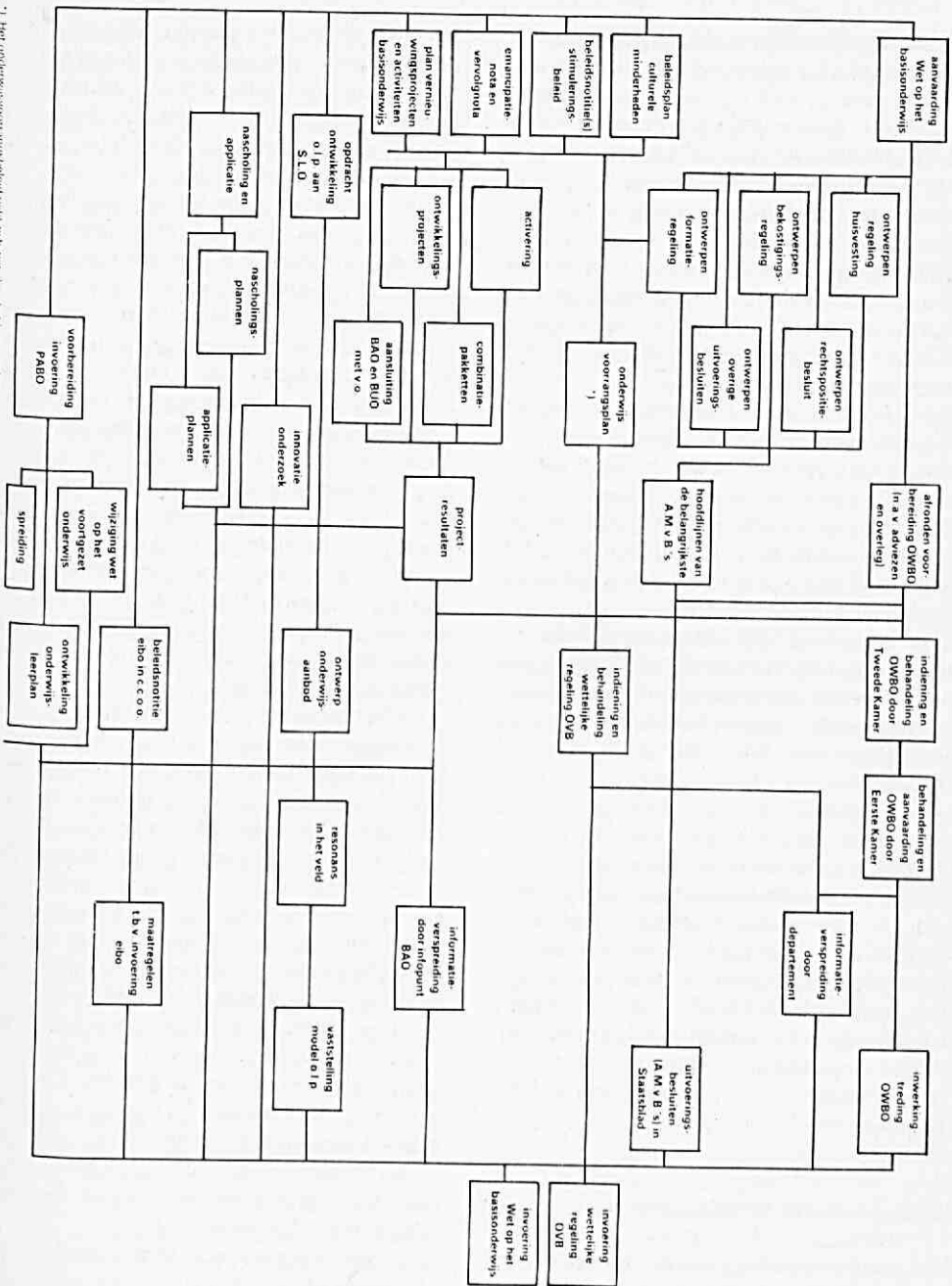
In *structureel* en *organisatorisch* opzicht wordt eveneens toegewerkt naar meer samenhang en continuïteit in de vorming der leerlingen en, steeds belangrijker, naar een meer doeltreffende terugdringing van school- en leermoeilijkheden: voorkoming

van zittenblijven, vermindering van discutabele doorverwijzing naar scholen voor speciaal onderwijs. Hierbij valt het accent op flexibele, bovenal pedagogisch gefundeerde groepeeringsvormen van leerlingen (bv. verticale groepen; zie par. 2.3), op diverse vormen van differentiatie en individualisering van het onderwijs, en op coördinatie en intensivering van de persoonlijke zorg voor de leerlingen. De gedachte dat de school zelf een factor is in het ontstaan en verergeren van moeilijkheden, die kinderen ondervinden bij het leren, is in de jaren '70 in steeds bredere kring beaamd en als uitgangspunt voor structuregerichte vernieuwingsarbeid aanvaard, doch nieuw was ze geenszins. Zij ligt in tegendeel ingebed in een lange ontwikkelingstraditie en in het daaraan ten grondslag liggende vernieuwingsdenken van vooraanstaande onderwijshervorm(st)ers. De WBO doet recht aan dit vernieuwingsstreven: verscheidene artikelen geven in hun onderlinge samenhang aanleiding tot en ruimte voor vrij vergaande onderwijshervorming in de hier aangeduide zin. De veranderingen, die met het innovatieproces basisonderwijs worden beoogd en nagestreefd, impliceren dan ook zeker geen breuk met ontwikkelingen, die al eerder konden worden opgemerkt, en zij kunnen evenmin worden aangemerkt als een inbreuk op gevestigde belangen.

Geheel anders ligt dit bij de tweede wijdverbreide wens ten aanzien van de onderwijsontwikkeling: de uitbreiding van de periode van algemene gemeenschappelijke basisvorming tot omstreeks het einde van de leerplichtige leeftijd. Na 1970 werd dit een van de voornaamste doelstellingen van het landelijke onderwijsbeleid. Deze geleidelijk tot stand gekomen beleidskeuze mikt op een ingrijpende structurele wijziging van het schoolsysteem in de vorm van *decategorisering* van de eerste 3 à 4 leerjaren van het voortgezet onderwijs. Hier is wél sprake van een breuk met een traditie en van een inbreuk op gevestigde belangen, hetgeen dan ook duidelijk aan het licht is gekomen in officiële debatten en in achterhoedegevechten met de middenschool als inzet.

In de via twee Contourennota's verbrede visie van Van Kemenade zou de totale periode van funderend onderwijs (van 4 tot 16 jaar) worden geleed in een achtjarige basis-





1. Het onderwijsvoornemen wordt vastgesteld in de wet op het basisonderwijs als op het voortgezet onderwijs.

Figuur 1 Inwerkingtreding van de Wet op het Basisonderwijs (ontleend aan Rijksbegroting 1985, hoofdstuk VIII, nr. 3, p. 64).

school en een liefst vierjarige middenschool. Dat het hierbij principieel om uitbreiding van de periode van algemene basisvorming gaat, komt goed tot uiting in de meest recente aanduiding van deze scholingsfase: sinds 1982 wordt deze laatste fase van het funde- rend onderwijs *voortgezet basisonderwijs* ge- noemd (MOW, 1982).

De tien jaar geleden in het vooruitzicht gestelde principebeslissing over de inrichting van het onderwijs aan de 12- tot 16-jarigen is intussen opgeschort. Dat valt ook uit een oogpunt van vernieuwing van het basison- derwijs te betreuren. Een helder perspectief voor de onderwijsontwikkeling na de basis- school ontbreekt nu en dat roept ongewild barrières op voor de hervorming van het (thans nog zo selectieve) onderwijs in de bo- venbouw van de basisschool. Jammer, 1985 had in dubbele zin een onderwijskundig kroonjaar kunnen worden.

In dit artikel blijft de problematiek, die wordt opgeroepen door de handhaving van het selectieve mammoetstelsel na de basis- school, verder geheel buiten beschouwing (vgl. Doornbos, 1982). De aandacht wordt nu eerst gericht op het karakter, de herkomst en de betekenis van de meest in het oog springende veranderingen rond de inwer- kingtreding van de WBO: het *schoolconcept* van de nieuwe basisschool, het *schoolwerk- plan*, de *zorg voor de leerlingen* en enkele fa- cetten van de *inhoudelijke vernieuwing* van het onderwijsprogramma. Daarmee is dan het raamwerk geschetst voor een nadere toespitsing op het hoofdthema van deze bij- drage: de opkomst en ontwikkeling van de integratiegedachte in het innovatieproces ba- sisonderwijs.

## 2 Kenmerkende veranderingen

De inwerkingtreding van een geheel nieuwe basisonderwijswet, gepaard gaande met op- heffing van bestaande scholen en stichting van nieuwe op basis van een sterk gewijzigd schoolconcept, is een gebeuren zonder weer- ga en komt in de beleving van velen neer op de intrede in een nieuw tijdperk van onze on- derwijs historie. In het schematisch overzicht van de voorbereiding van de invoering van de WBO (Fig. 1) komt goed tot uiting hoe- zeer het innovatieproces basisschool in de ja-

ren '80 is vervlochten geraakt met andere on- derwijsontwikkelingsprocessen met een weer andere maatschappelijke achtergrond. Men kan hier (nog) wel onderscheiden, doch niet (meer) strikt scheiden, zeker niet in de schoolpraktijk van alledag. Maar ook bij toespitsing op de voor het oorspronkelijke innovatieproces kenmerkende veranderingen, die van belang zijn voor alle basisscholen (ongeacht de samenstelling van de schoolbe- volking) is het van belang het procesmatige karakter van de veranderingen in het oog te houden. Ondanks de markering van beslis- punten is de invoering van het nieuwe basisonderwijs in onderwijskundige zin over- wegend een geleidelijk gebeuren. Het zal zich nog over een lange reeks van jaren uitstrek- ken. Sommige veranderingen zullen zich evenwel helder in de tijd aftekenen, zoals het moment van feitelijk samengaan van kleuter- en lager onderwijs (1985), de indiening van het eerste schoolwerkplan (1985) en – niet overal gelijktijdig – de introductie van het onderwijs in de Engelse taal.

De het innovatieproces kenmerkende ver- anderingen zijn echter zeker niet de enige vernieuwingsopgaven, waarmee scholen he- den ten dage worden geconfronteerd. Het op zich uitermate belangrijke en veeleisende sti- muleringsbeleid ten gunste van kinderen in achterstandssituaties (het zgn. *onderwijs- voorrangbeleid*, waarvoor een afzonderlijke wettelijke regeling op stapel staat) en het educatieve beleid gericht op de belangen van *culturele minderheden* in het onderwijs, blij- ven hier verder geheel buiten beschouwing, al moet wel worden bedacht dat veel scholen gelijktijdig met elk van deze thema's in hun werk van doen hebben. Vergroting van de maatschappelijke bewustwording, ook op sociaal gebied, en aandacht voor multicultu- reel onderwijs zijn evenwel thema's die voor alle basisscholen actueel zijn.

De vier kenmerkende veranderingen, die hierboven als kernpunten in het innovatie- proces zijn aangewezen, staan uiteraard niet los van elkaar. In zekere zin overkoepelt het eerste punt (het schoolconcept) alle andere, terwijl het tweede thema (het schoolwerk- plan) in feite slechts een voorwaarde is voor de ordelijke realisering van het nieuwe basis- onderwijs. De beide andere kernpunten be- helzen clusters van concrete onderwijsver- nieuwingen in de gangbare betekenis van 'als

verbetering bedoelde veranderingen in de bestaande schoolwerkelijkheid'. Het gaat daarbij echter niet slechts om een correcte realisering van min of meer onderwijstechnische wijzigingen. Aan vrijwel alle verlangens ten aanzien van de vernieuwing van het primair onderwijs ligt de noodzaak van een attitudewijziging tegenover schooltaken ten grondslag. Dat ligt in de nieuwe wetgeving besloten: er zal nadrukkelijker dan voorheen moeten worden toegewerkt naar een recht doen aan de verscheidenheid der kinderen, aan hun persoonlijke omstandigheden en aan hun behoefte aan sociale en emotionele vorming in daartoe geschikte groepsverbanden en daarop gerichte persoonlijke contacten. Van grote betekenis is voorts het respecteren en stimuleren van een persoonlijke inbreng in de steeds ruimere leefwereld van de school. Juist ten aanzien van de gewenste houding tegenover schooltaken en kinderen in de basisschoolleeftijd kan de nieuwe basisschool profiteren van de inbreng van het kleuteronderwijs in het grotere geheel (vgl. SVO, 1981).

Het globale overzicht van de meest kenmerkende veranderingen in deze paragraaf wordt gevolgd door een meer gedetailleerde bespreking van de integratiegedachte in historisch perspectief in paragraaf 3.

### 2.1 *Het schoolconcept*

De nieuwe basisschool is geconcipieerd als één school voor kinderen van plm. 4 tot 12 jaar. Ook kleuters zijn dus voortaan 'leerlingen' van de basisschool. Het gangbare woordgebruik – bijv. 'schoolkinderen' voor kinderen in de lagere-schoolleeftijd – komt hiermee onder een zekere spanning te staan. Het eigene van de kleuterleeftijd en van het op het spontane en spelonderwijs leren van jonge kinderen ingestelde kleuteronderwijs laten een simpele oprekking van het begrip 'schoolkind' niet toe. Dat geldt overigens in nog sterkere mate voor wat thans nog algemeen onder *basisonderwijs* wordt verstaan (i.c. gemoderniseerd lager onderwijs). De eerste leerjaren van de nieuwe basisschool zullen sterke gelijkenis vertonen met het tot nog toe zelfstandige kleuteronderwijs en er moet op worden toegezien (door onderwijsgevendenden, ouders en inspectie) dat de alomgewaardeerde kenmerken van goed kleuteronderwijs niet langzaam verdwijnen als

onbedoeld uitvloeisel van de integratie van de wetgeving op het kleuter- en lager onderwijs.

Overigens is met het trefwoord 'integratie' nog geen conceptuele karakteristiek van het nieuwe basisonderwijs gegeven. Integratie slaat op een tijdelijke activiteit: de transformatie van de bestaande afzonderlijke scholen (onderwijsvormen) in één nieuwe school. Op dat nieuwe schoolconcept komt het aan en de beslissingen, die in het kader van het samengaan van kleuter- en lager onderwijs juist op het punt van de integratie worden genomen, lijken van cruciale betekenis voor het doorgronden van het schoolconcept dat voor de nieuwe basisschool als geheel wordt nagestreefd. In de toekomst nieuw te stichten basisscholen zullen van het begin af moeten worden ontworpen en ingericht als volledig geïntegreerde achtjarige scholen voor fundeerd onderwijs.

Het schoolconcept van het nieuwe basisonderwijs wordt onder meer door de volgende karakteristieken omlijnd. Het is:

- a. *funderend onderwijs*: het legt de grondslag voor verdere vorming in schoolverband;
- b. *flexibel onderwijs*: het wordt in onderwijskundig opzicht zodanig ingericht dat de leerlingen een bij hun mogelijkheden aansluitende ononderbroken ontwikkeling kunnen doormaken;
- c. *veelzijdig onderwijs*: het richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden;
- d. *dynamisch onderwijs*: het programma-tisch kader biedt voldoende aanknopingspunten en openheid voor voortgaande vernieuwing en slagvaardige actualisering van het onderwijsaanbod;
- e. *eigentijds onderwijs*: het speelt met facetten als bevordering van sociale redzaamheid, kennis van maatschappelijke verhoudingen en aandacht voor het multiculturele karakter van onze samenleving in op reeds langer levende verlangens en actuele behoeften;
- f. *hulpvaardig onderwijs*: het weet zich verantwoordelijk voor het persoonlijk welbevinden en voor optimale leerresultaten van alle toegelaten kinderen;

g. *verantwoordend onderwijs*: het schoolleven in de nieuwe basisschool wordt geconcipieerd en gerealiseerd op basis van een door de school zelf opgesteld schoolwerkplan.

Nog korter: basisonderwijs is de eerste scholingsfase in ons schoolsysteem: kindgericht van opzet, actueel van inhoud, georiënteerd op een harmonisch vormingsideaal en afgestemd op eigentijdse maatschappelijke eisen en ontwikkelingen. Doel en inrichting van het onderwijs worden uiteengezet en verantwoord in een schoolgebonden werkplan. Dat schoolwerkplan beschrijft tevens de speciale voorzieningen voor kinderen, die extra aandacht en zorg behoeven, alsmede de samenwerkingsverbanden met externe ondersteunende instanties. Het schoolconcept als geheel noopt tot samenwerking en taakdifferentiatie binnen het schoolteam en het biedt talrijke (deels nieuwe) mogelijkheden voor participatie van ouders.

Van een theoretische verantwoording van het schoolconceptuele denken, dat aan de WBO ten grondslag ligt, is in de WBO zelf geen sprake. Ook de achtereenvolgende Memories van Toelichting bij de diverse ontwerpen van wet getuigen overwegend van een op ervaring en studie gebaseerde wijze keuze uit het voorhanden gedachtengoed met betrekking tot moderne onderwijsvormen. Rechtstreekse toepassing van resultaten van wetenschappelijk onderzoek of van onderwijskundige theorieën (bijv. met betrekking tot de toelating of groepering van leerlingen of met betrekking tot de opbouw en verantwoording van het curriculum) is niet waarneembaar, al is de invloed van de wetenschap op het schoolconcept – dat vooral door ruimtebiedende openheid wordt gekenmerkt – onmiskenbaar aanwezig (Doornbos, 1985).

De meest opvallende verandering in schoolconceptuele zin is ongetwijfeld de integratie van kleuter- en lager onderwijs: twee onderwijsvormen met een heel verschillende herkomst en signatuur. Op langere termijn zouden overigens wel eens andere facetten van de WBO – bijv. de vrijheid op het punt van de leerlingengroepering of de openheid ten aanzien van de inhoud van de algemene basisvorming – bepalend kunnen worden voor het beeld van het nieuwe basisonderwijs. Voorts valt te voorzien dat de diversiteit van het basisonderwijs verder zal toenemen.

## 2.2 *Het schoolwerkplan*

In vergelijking tot de voorafgaande wetgeving (i.c. de Lager-onderwijswet 1920) wordt in de WBO de vormgeving van het onderwijs veel minder stringent voorgestructureerd en vastgelegd. In onderwijskundig opzicht is de WBO een raamwet. De nadruk ligt op algemene (doch zeer wel te controleren) doelstellingen en op stimulering van programmering en verantwoording door de school zelf. Zo wordt in tegenstelling tot de L.O.-wet 1920 bijvoorbeeld niet op voorhand uitgegaan van de formatie van jaarklassen c.q. het leerstofjaarklassensysteem. Evenmin worden specifieke maatregelen ter bestrijding van school- en leermoeilijkheden op de voorgrond geplaatst (zoals nog wel geschiedde in het Voorontwerp van Grosheide in 1970). De vormgevings- en verantwoordingsplicht is wettelijk geregeld via het artikel, dat het opstellen van een schoolwerkplan voorschrijft en enigermate structureert. In plaats van het onderwijs organisatorisch en daarmee tevens onderwijskundig minutieus te regelen (vgl. Doornbos, 1969, p. 28 e.v.) oefent de wetgever thans aanzienlijke invloed uit op *het proces van doordenking* van de fundering en inrichting van de schoolarbeid. Enerzijds door het formuleren van algemene uitgangspunten voor het nieuwe basisonderwijs (continuïteit en differentiatie), anderzijds door het tot bezinning nopende voorschrijf inzake het schoolwerkplan. Het schoolwerkplan documenteert de schoolgebonden resultaten van de doordenking van de schoolarbeid zoals men deze bij voorkeur zou willen verrichten. In feite strekt de planningsdruk zich nog verder uit: de WBO voorziet ook in de opstelling van concretiserende activiteitenplannen, die in zekere zin de traditionele lesroosters vervangen.

## 2.3 *Differentiatie, individualisering en zorgverbreding*

Het nieuwe basisonderwijs is bestemd voor in principe alle kinderen. 'Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.' (art. 8.1). Er staat *de* leerlingen en dat kan in die context niet anders worden verstaan dan *alle toegelaten kinderen*.

De strekking van dit uitgangspunt is toegevoegd licht in de *Kroniek van de Wet op het basisonderwijs* (MOW, 1981). Onderwijsgeven-

den zullen 'hun aandacht moeten richten op de persoonlijke mogelijkheden van de leerling en daarbij hun werkwijze moeten aanpassen.' Zij krijgen te maken 'met een school waarin zij aan groepen leerlingen les geven, soms van uiteenlopende leeftijd.' Aan groepen in plaats van aan een klas: 'Kinderen en ouders kunnen te maken krijgen met een school waarin jaarklassen niet meer zijn voorgeschreven.' (p. 7; de modaliteit van deze uitspraak is kenmerkend voor de weifelmoedigheid van de overheid inzake de afschaffing van het leerstofjaarklassenstelsel: vgl. MOW, 1977, p. 44).

De nieuwe basisschool is uitdrukkelijk geconcipieerd als een vorm van kindgericht onderwijs. Voorop staat, dat kinderen met respect en tegemoetkoming behoren te worden tegemoetgetreden. Verschillen tussen kinderen en tussen omstandigheden van kinderen verdienen serieus te worden genomen. Het eigene, ook daar waar dit zorgen geeft, behoort uitdrukkelijk een rol te spelen in de planning en realisatie van de schoolarbeid. Kinderen hebben recht op een persoonlijke bejegening. De arbeidsomstandigheden in de scholen en het personeelsbeleid in de onderwijssector zullen hierop nader moeten worden doordacht. Het kindgerichte karakter van het onderwijs komt in de WBO vooral tot uiting in de nadruk op:

- *differentiatie* van het onderwijsaanbod en van eisen ten aanzien van de feitelijk verlangde leerprestaties;
- *individualisering* van de onderwijsaanpak ingeval een groepsgewijze benadering tekortschiet, i.e. onvoldoende recht doet aan persoonlijke mogelijkheden;
- *verbreding van de zorg* in tweeërlei opzicht: door er op allerlei manieren (vgl. ICB, 1977, p. 17 e.v.) naar te streven dat zoveel mogelijk kinderen zo goed mogelijk tot hun recht komen, en ten tweede door stelselmatige uitbreiding van de zorg ten gunste van het persoonlijk welbevinden van de leerlingen.

Het is tegen de achtergrond van al weer wat oudere (doch zeker nog niet verouderde) en een hausse van recente vakliteratuur<sup>2</sup> over moderne onderwijsvormen, alternatieve schoolmodellen, differentiatie, individualiserende werkwijzen en leerlingenzorg niet nodig hier nader op details in te gaan. De algemene strekking en tevens minimale doelstel-

ling is, dat de basisschool zó dient te worden ingericht en te functioneren, dat selectie, stagnatie en schooluitval worden vermeden. School- en leermoeilijkheden dienen door een o.a. daarop doordachte organisatie, didactiek, groepering en prestatiewaardering te worden voorkomen en - voorzover dat niet geheel en al lukt - in elk geval tijdig te worden gesignaleerd, geanalyseerd en bestreden, desgewenst met inschakeling van hulp van buiten de school.

De bestrijding van school- en leermoeilijkheden, die heel verschillende achtergronden kunnen hebben, vergt nadrukkelijk meer dan een oppervlakkige interpretatie van de term *zorgverbreding* zou kunnen suggereren (zo iets als: een beroep op onderwijsgeevenden om meer aandacht en zorg te besteden aan bepaalde kinderen). Het vereist in tegendeel tal van initiatieven en activiteiten op uiteenlopende actieniveaus:

1. op *relatieniveau* o.a. van de opvoeders (ouders, onderwijsgeevenden) een vertrouwenwekkende bemoediging van de leerling door signalering van wat wel lukt en mogelijk is, door stimulering van relevante voorbereidende vaardigheden en houdingen, en door duidelijke markering van vorderingen onder vermindering van vergelijkende prestatiebeoordeling;
2. op *groepsniveau* (op het niveau van de schoolklas) o.a. regelmatige gerichte observatie en toepassing van vormen van diagnostiserend en remediërend onderwijs, bevordering van zelfstandigheden en stimulering van onderling hulpbetoon;
3. op *schoolniveau* o.a. toegespitste maatregelen in de personele sfeer (coördinatie van de individuele onderwijszorg, beheer van orthodidactische middelen, vorderingenregistratie) en in het vlak van de schoolorganisatie, bijv. regelmatige teambesprekingen met het oogmerk allerlei facetten van de dagelijkse schoolwerkelijkheid te analyseren en doordenken op hun mogelijk effect op de leerprestaties en op hun invloed op het welbevinden van de kinderen;
4. op *stelselniveau* o.a. gestructureerde samenwerking met gespecialiseerde medewerkers van onderwijsbegeleidingsdiensten, het ontwikkelen en onderhouden van samenwerkingsrelaties met een of meer scholen voor speciaal onderwijs.

Het schoolwerkplanartikel in de WBO schrijft voor, dat scholen schriftelijk vastleggen wat zij zoal ondernemen in het belang van leerlingen, die belemmeringen ondervinden in het leer- en ontwikkelingsproces (art. 11.2d); zie voorts m.n. ook over faciliteiten in dit verband Doornbos (1983) en ARBO (1984).

#### 2.4 Vernieuwing van het onderwijsprogramma

In programmatisch opzicht vallen vooral twee veranderingen op. Ten eerste enige *nieuwe elementen* in het vormingsaanbod: naast rekenen ook wiskunde, behalve Nederlandse taal ook Engelse taal, voorts bevordering van sociale redzaamheid, aandacht voor maatschappelijke verhoudingen, staatsinrichting en geestelijke stromingen. Bij de expressie-activiteiten wordt 'in elk geval' aandacht besteed aan: de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging. Tenslotte – als eerste genoemd in art. 9 van de WBO – zintuiglijke en lichamelijke oefening. Uit de opsomming van hetgeen het basisonderwijs omvat, valt af te lezen, dat primair aansluiting is gezocht bij formuleringen in de Kleuter- en Lager-onderwijswet. Het bestaande is aangevuld en gemoderniseerd. Van een consistente visie op de inhoud van de algemene basisvorming, gefundeerd in een curriculumtheorie, is geen sprake. Dit hoeft overigens geen belemmering te vormen om dat in het schoolwerkplan op schoolniveau alsnog te realiseren.

Dat is aangesloten bij wat bestond en nog bestaat mag ons niet uit het oog doen verliezen, dat het curriculum van de nieuwe basisschool tal van nieuwe elementen en aandachtspunten kent. Het zal nog moeite genoeg kosten deze innovaties op een bevredigende wijze in te voeren en te realiseren in de schoolpraktijk van alledag.

Nieuw is ook, dat is gebroken met de traditie van een gedetailleerde opsomming van schoolvakken ('a t/m k', etc.). De WBO volstaat met globale indicaties van al dan niet in clusters gegroepeerde vormingsgebieden.

De tweede kenmerkende verandering betreft de accentuering van de *samenhang* van de diverse vormingsgebieden. Artikel 9 begint met de uitdagingende zinsnede: 'Het onder-

wijs omvat, waar mogelijk in samenhang...' en biedt zo een legitimatie en aangrijpingspunt voor uiteenlopende curriculaire en didactische innovaties als totaliteitsonderwijs, projectonderwijs, wereldoriëntatie e.d. De mogelijkheden tot samenhangende presentatie en verwerking van vormingsinhouden zijn nog bij lange na niet alle afdoende geëxploreerd. Wellicht ligt hier ook een van de belangwekkendste mogelijkheden tot tijdswinst in de algemene basisvorming.

Het onderwijsbeleid van de overheid is duidelijk gericht op modernisering van de inhoud van het basisonderwijs zonder (al te) rechtstreekse beïnvloeding van het schoolprogramma als zodanig (vrijheid van inrichting). De schoolwereld heeft in de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) een steunpunt voor de voortgaande actualisering van het vormingsaanbod en in de onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's) een schoolnabije hulpbron bij de invoering van vernieuwingen, terwijl ook uitgeverijen als voorheen een positieve rol kunnen blijven vervullen. In dit moderniseringsproces zal ook een actieve inbreng van de pedagogische academies voor het basisonderwijs (PABO's) niet gemist kunnen worden. Van de onderwijsgeveden zal veel worden gevergd: vgl. Eindtermencommissie (1981) en beide adviezen van de ARBO (1984).

Tot zover dit overzicht van kenmerkende veranderingen met betrekking tot de nieuwe basisschool. Het is bedoeld als kader en achtergrond voor een iets meer gedetailleerde analyse van de doorwerking van ideeën en inzichten ten aanzien van het vraagstuk van de externe structuur van het basisonderwijs ofwel: de integratie van het kleuter- en lager onderwijs.

### 3 Naar integratie ko/lo

De samensmelting van het kleuter- en lageronderwijs tot basisonderwijs (4-12 jaar) is ongetwijfeld de momenteel meest in het oog springende schoolconceptuele verandering op het niveau van het primair onderwijs. In deze paragraaf zal worden geprobeerd de ontwikkeling van de integratiegedachte te traceren gedurende de periode tot 1977, het jaar waarin het concept van de nieuwe basisschool feitelijk is vastgelegd in uitgangspun-

ten en randvoorwaardelijke wettelijke bepalingen (MOW: Ontwerp van wet, 1977) en in een alomtgewaardeerde indicatieve schets van dat basisonderwijs door de ICB (zesde advies, 1977).

Afgaande op de officiële stukken en toelichtingen op achtereenvolgende wetsconcepten (1970, 1976, 1977) hebben vooral de volgende vier complexe bronnen invloed uitgeoefend op het onderwijskundige concept van de WBO.

- a. Een rapport van de NOV (1965): *Nieuwe onderwijsvormen* voor 5- tot 13- à 14-jarigen.
- b. Een nota van de SVO (1969): *Opstaan tegen het zittenblijven*.
- c. De overigens nimmer gepubliceerde reacties op het *Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs* (1970). Het resultaat van de 'openbare meningsvorming' over het Voorontwerp is summier weergegeven in de MvT op het concept-wetsontwerp van 1976 en in de MvT op het Ontwerp van wet (1977).
- d. Een nota van de WBS (1973): *Uitgangspunten voor onderwijsbeleid*.

De beide eerstgenoemde werkstukken stoelen op een complex geheel van inzichten ontleend aan praktijkkennis, aan gerenommeerde onderwijsvernieuwingbewegingen en aan wetenschapsbeoefening (methodische door-denking van het praktijkveld, onderzoek van theorievorming over onderwijs, internationale vergelijking, etc.), alsmede op inschattingen van haalbaarheid en acceptatie op grote schaal. De analyses en aanbevelingen getuigen van maatschappelijk engagement en een tamelijk optimistische kijk op de mens. Uit beide teksten en de literatuurverwijzingen wordt onmiddellijk duidelijk, dat de invloed van de component 'wetenschap' in de oordeelsvorming en advisering vóór 1970 zeer aanzienlijk is geweest. De persoonlijke betrokkenheid van wetenschappers (in de studiegcommissie van de NOV, in het bestuur en het bureau van de SVO) versterkte die invloed nog. In de jaren '70 heeft deze tendens zich aanvankelijk nog verder doorgezet, onder meer door de nog meer rechtstreekse betrokkenheid van wetenschappers bij de onderwijspolitiek: op ambtelijk niveau als uitvloeisel van departementale reorganisatie en in het vlak van de uitvoerende politiek door de entree van een onderwijssocioloog als

vakminister. Overigens is noch in deze rapporten (a en b), noch in de activiteiten na 1970 sprake van directe toepassing van wetenschappelijke kennis (theorieën, resultaten van onderzoek, etc.) (vgl. Schaveling, 1984; Van Kemnade, 1984; Doornbos, 1985).

Bij de beoordeling van de reacties op Grosheide's *Voorontwerp* dient te worden bedacht, dat betrekkelijk kort tevoren door vrijwel dezelfde organisaties en instituten ook al (soms zeer uitvoerige) commentaren waren uitgebracht over *Opstaan tegen het zittenblijven*. Een integrale analyse van al deze reacties uit de samenleving (incl. die op de COLO-nota van 1971) is niet voorhanden, doch zou uit een oogpunt van onderwijs-historie en onderwijspolitiek interessant zijn, o.a. in verband met de latere Contourennota's (1975, 1977) en de publieke oordeelsvorming over die politieke werkstukken.

De destijds (ten onrechte) vrijwel onopgemerkte nota van de Wiardi Beckman Stichting (1973) is waarschijnlijk de invloedrijkste buitende departementale schakel geweest in het proces van verdere gedachtenvorming over het funderend onderwijs, vooral door de latere politieke rol van de voorzitter van de onderwijscommissie van de WBS, Van Kemnade, die een belangrijk aandeel had in de totstandkoming van de genoemde nota.

### 3.1 De opkomst van de integratiegedachte (1965)

De impuls tot het aaneensmeden van kleuter- en lager onderwijs is gegeven in het NOV-rapport en wel als onderdeel van een pleidooi voor de vorming van onderwijsgemeenschappen voor kleuter-, basis- en brugonderwijs. Een onderwijsgemeenschap in de zin van het NOV-rapport (Fig. 2) kent duidelijk van elkaar onderscheiden *onderwijsvormen*: tenminste kleuter-, basis- en individueel basisonderwijs en zo mogelijk ook brugonderwijs (dat hier verder buiten beschouwing blijft). Het gaat daarbij niet om het 'samenvoegen van scholen' doch om 'integratie van onderwijsvormen' (p. 73). Deze integratie werd destijds mogelijk geacht 'in verschillende gebouwen', al is er een onmiskenbare voorkeur voor gemeenschappelijke huisvesting. Het vormen van onderwijsgemeenschappen is echter 'meer een kwestie van onderwijskundige organisatie dan van materiële omstandigheden' (p. 74). Een hecht 'peda-

Situatie 1960	Ontwikkelingen omstreeks 1965	Voorgestelde structuur (NOV)
14 VHMO / MULO	Voortgezet onderwijs	Voortgezet onderwijs
13 LTS / LHNO	Brugklassen	Brug- onderwijs
12 VGLO / LLTO	differentiatie in 6e leerjaar	Individueel basisonderwijs
11 (deels opleidingscholer.)	Lagere school	
10 Lagere school	speelleerklas	Basis- onderwijs
9	Kleuter- school	Kleuter- onderwijs
8		
7		
6		
5 Kleuter- school		Kleuter- verzorging
4		
3		

Figuur 2 Externe structuur primair onderwijs: de situatie rond 1960, de in ontwikkeling zijnde situatie rond 1965 en de door de NOV voorgestelde structuur; ontleend aan NOV (1965, p. 48).

Voorontwerp 1970	WBS-nota 1973	WBO 1977/1985
Voortgezet onderwijs	Middenschool	Voortgezet onderwijs
Onderwijs- gemeenschap van basisschool en kleuterschool	Basisschool tweede fase	Basisschool
	Basisschool eerste fase	

Figuur 3 De tussen 1970 en 1977 voorgestelde en de per 1 augustus 1985 geldende structuur primair onderwijs.

gogisch verband' biedt gunstige vooruitzichten voor het oplossen van vraagstukken als aansluiting, differentiatie, selectie en leerstofplanning. Het pleidooi wordt afgerond met een profetische constatering: 'Tot nu toe is in Nederland te veel gedacht in termen van scholen en te weinig in termen van onderwijs.' (p. 75).

De NOV-commissie was zich uiteraard bewust van het verstrekkende karakter van de voorstellen en onderkende het gevaar 'dat de voorgestelde structuur als een utopie gezien wordt en op die grond wordt afgewezen.' Hierop volgen twee opmerkelijke uitspraken ter afsluiting: 'Daarom moet er de nadruk op gelegd worden, dat het eerste doel de realisering van de voorgestelde onderwijsvormen is. Zelfs wanneer dit zou gebeuren in de meest simpele vorm, nl. als afzonderlijke schoolsoorten (ook dit is een denkbare variatie) is een veel betere structuur bereikt dan de huidige, die niet is aangepast bij de ontwikkelingsfasen van het kind.' (1965, p. 75). Deze stellingname tegenover de eigen voorstellen is o.a. van belang voor een juiste taxatie van de reactie van vakbondszijds op Grosheide's Voorontwerp (1970).

De 'nieuwe onderwijsvormen' volgens het rapport van de NOV zouden door middel van experimenten moeten worden beproefd, waarna een wettelijke regeling diende te worden getroffen. Voorafgaande aan 'een gron-

dige herziening van de lager onderwijswet' moeten, aldus de NOV, 'met de meeste spoed wettelijke voorzieningen getroffen worden om de experimenten met nieuwe onderwijsvormen voor de genoemde leeftijdsgroep mogelijk te maken' (p. 135).

Van een herziening van de destijds nog pas tien jaar oude Kleuteronderwijswet wordt geen gewag gemaakt, waarschijnlijk als gevolg van de omstandigheid dat men het bestaande kleuteronderwijs meer zag als een vorm van kleuter verzorging (zie Fig. 1), bedoeld voor kinderen van 3 en 4 jaar. 'Het kleuteronderwijs (-) wordt thans wel algemeen als een noodzakelijke aanvulling op de gezinsopvoeding beschouwd, maar niet werkelijk als onderwijs gezien.' (p. 49). Het NOV-rapport rekent het onderwijs aan kleuters (5 t/m 7 jaar) als 'nieuwe onderwijsvorm' tot het basisonderwijs, licht derhalve de groep van oudste kleuters uit het bestaande kleuteronderwijs en laat impliciet de kleuteronderwijswet van toepassing zijn op de groep van 3- en 4-jarigen.

Zowel in de onderbouwing van de schoolconceptuele structuurwijziging (van het bestaande schema 4-6 + 6-12 naar kleuter verzorging 3-5 en vervolgens 5-7 + 7-11 plus eventueel 11-14 in één organisatorisch verband) als in de keuze voor een strategie ter realisering van de beoogde wijzigingen overwegen argumentaties ontleend aan weten-



schappelijke kennis. Bij de fundering van de voorgestelde fase-indeling van het basisonderwijs werd aangesloten bij traditionele ontwikkelingspsychologische opvattingen<sup>3</sup> en bij ervaringsgegevens over individuele verschillen in ontwikkeling tussen kinderen. 'Het principe van een nieuwe structuur moet dan ook niet berusten op het verplaatsen van scheidingen, maar op het zoveel mogelijk opheffen ervan' (p. 50). Als centrale idee achter kleuteronderwijs als onderwijsvorm voor 5-t/m 7-jarigen komt naar voren, dat kinderen van deze 'tweede kleuterperiode, waarin de schoolrijping, geconstateerd aan het voldoen aan de eerste leertaken, tot stand komt' toe zijn aan het gaan volgen van onderwijs, terwijl kinderen in de 'eerste kleuterperiode, waarin de vorming door middel van spel en ontwikkelingsmateriaal de hoofdzaak is' beter af zijn met een vorm van kleuterverzorging. (p. 51). De entree op zesjarige leeftijd wordt afgewezen, omdat deze midden in de tweede kleuterperiode valt en specifieke complicaties oplevert ten gevolge van individuele verschillen in ontwikkelingsniveau en ontwikkelingstempo, waarop door de school adequaat moet worden ingespeeld. Voor kleuteronderwijs als onderwijsvorm voor 5-t/m 7-jarigen worden jaarklassen afgewezen (p. 86, 97 e.v.).

### 3.2 De integratie-idee tussen 1970 en 1977

Overziet men thans wat zich tussen 1970 en 1977 aan ontwikkelingen met betrekking tot het schoolconcept van het nieuwe basisonderwijs in de zin van de WBO heeft voorgedaan, dan vallen de volgende punten op.

a. Het Voorontwerp (zie Fig. 3) bood twee openingen voor oplossing van de aansluitingsproblemen tussen kleuter- en basisonderwijs: 1. een op die problematiek afgestemde inrichting van het eerste schooljaar van de basisschool in de zin van een speelleerklas, en 2. de onderwijsgemeenschap van kleuter- en basisonderwijs, een vooral inhoudelijk samenwerkingsverband van twee scholen in één gebouw (encomplex). Daarmee kwam het Voorontwerp veel dichterbij de oorspronkelijke voorstellen van de NOV dan uit de reacties van vakbondszijde op Grosheide's werkstuk zou kunnen worden opge maakt. In de MvT op het conceptwetsontwerp 1976 wordt de ANOF-

reactie uit 1970 geciteerd: 'Het bestuur van de ANOF spreekt er zijn teleurstelling over uit dat bij het samenstellen van dit voorontwerp de kleuteronderwijswet niet tegelijkertijd is bezien. Alle onderzoeken (let wel, er staat niet: ervaringen van onze leden... D.) wijzen er op dat iedere cesuur in de schoolontwikkeling van het jonge kind nadelig werkt door de overgangsproblemen die daarbij ontstaan. De enig afdoende oplossing hiervoor is een schoolvorm waarin het huidige kleuter- en basisonderwijs volledig zijn geïntegreerd.' (p. 29). Zo ver ging het NOV-rapport niet en... de idee van twee (onderscheiden) onderwijsvormen in één organisatorisch verband werd niet langer beklemtoond. Het streven naar één wettelijk kader en één nieuwe school krijgt prioriteit.

- b. Voorzover valt na te gaan is vóór 1970 nimmer voorgesteld of overwogen de aansluitingsproblematiek ko/lo op te lossen via opheffing van het zelfstandige kleuteronderwijs en het doen opgaan van de kleuterscholen in het basisonderwijs<sup>4</sup>. Ook de nota van SVO (1969) bevat geen indicaties in die zin. Wel wordt daarin veel nadruk gelegd op de continuïteitsidee in programmatisch opzicht: 'De organisatorische scheiding van kleuter- en basisonderwijs heeft tot gevolg dat de schoolvoorbereiding en de intrede in de schoolse leerprocessen te weinig geïntegreerd zijn. Veel moeilijkheden in de periode van het aanvankelijk onderwijs in de basisschool zouden kunnen worden voorkomen met onderwijsgemeenschappen voor kleuter- en basisonderwijs, waarbij juist met het oog op het belang van gerichte schoolvoorbereiding gedacht zou kunnen worden aan (partiële) leerplicht voor oudere kleuters.' (1969, p. 59).
- c. Het politieke besluit tot integratie van beide onderwijswetten en schooltypen is – overigens zonder de positie van de vierjarigen opnieuw ter discussie te stellen – genomen in reactie op de commentaren op het Voorontwerp. De bereidheid ertoe is uitgesproken door Grosheide, die voorwerk daartoe is verricht door Schelfhout, de feitelijke werkzaamheden in die richting vingen aan onder Van Kemnade.

- d. In de nota van de WBS (1973), tot stand gekomen onder leiding van Van Kemenade, keert de gedachte aan een cesuur op 7-jarige leeftijd nogmaals in milde vorm terug. Gelet op de samenstelling van de onderwijscommissie van de WBS in die tijd kan dat geen verwondering wekken. Na de stelling 'Op korte termijn moet het kleuteronderwijs kosteloos worden' (1973) volgt een stellingname in de integratie-kwestie: 'Op iets langere termijn moeten kleuter- en lager onderwijs in één basisschool worden samengevoegd. Experimenten met dergelijke basisscholen moeten op korte termijn gestart worden, waarin het leerstofjaar-klassensysteem wordt vervangen door systemen van flexibele verticale leerlingengroepen.' (WBS, 1973, p. 22).
- e. Na 1973, tijdens het ministerschap van Van Kemenade, wordt geruisloos doch definitief besloten tot integratie van beide schooltypen en tot voorbereiding van de operatie via een innovatieproces met schoolexperimenten onder auspiciën van een ministeriële adviescommissie (ICB). Daarmee wordt tevens de profetie in het NOV-rapport van 1965 over het teveel denken in termen van *scholen* in plaats van in termen van *onderwijs* waargemaakt, vermoedelijk zonder diepgaande reflectie op de gevolgen. Daarop komen we in par. 3.3 terug.
- f. De integratie ko/lo wordt als beleidsperspectief beargumenteerd in de Contourennota en geconcretiseerd in het wetsontwerp van 1977. Het besluit niet één wet te moderniseren, doch een nieuwe wet te maken ter vervanging van twee bestaande wetten, heeft ook enige bijeffecten gehad, die tevoren in kringen van wetenschappers onvoldoende zijn voorzien en zeker niet zijn beoogd. Het heeft m.n. in een (te) vroeg stadium de aandacht van de vakbeweging, de onderwijspolitiek en de pers verlegd van de inhoudelijke bezinning op het integratiestreven naar allerlei rechtshoudende, bouwkundige, financiële en andere primair juridisch-administratieve facetten alsmede naar reorganisatieperikelen in de sfeer van de inspectie en de beroepsopleidingen.
- g. Vertrouwend op een goede afloop van het

innovatieproces basisschool en m.n. op bruikbaarheid (generaliseerbaarheid) van uitkomsten van lopende experimenten is het proces van integratie ko/lo ook nadien van overheidswege bevorderd en bewaakt (vgl. bijv. SVO, 1981). De externe structuur van het nieuwe basisonderwijs ligt vast, de interne structurering (par. 3.3) wordt in hoofdzaak aan het praktijkveld overgelaten. Terugblikkend op het innovatiegebeuren in de tweede helft van de jaren '70 kan men zich moeilijk aan de indruk onttrekken, dat beleid en wetenschap juist in die eindfase van de totstandkoming van het onderwijskundige concept van de nieuwe basisschool onvoldoende voeling met elkaar hebben gehouden<sup>5</sup>. Hier ontbreekt de ruimte voor een gedegen analyse van de achtergronden. Een korte bezinning op enkele inhoudelijke facetten van de problematiek van de integratie ko/lo zou er toe kunnen bijdragen dat deze thematiek in de komende tijd ook in wetenschappelijke kringen wederom als een belangrijk item wordt (h)erkend. De potentiële winst van de gehele operatie hangt in hoge mate af van de gedegenheid van de schoolconceptuele keuzen, die grotendeels nog gemaakt moeten worden.

### 3.3 Integratie en interne structuur

Onbedoeld heeft het feitelijk verloop van het innovatieproces basisschool bijgedragen tot een steeds verder gaande *vervaging van de positie en identiteit van kleuteronderwijs als onderwijsvorm* binnen de nieuwe basisschool. Het kan straks in de praktijk meevalen (de WBO biedt daartoe voldoende ruimte, hoewel misschien niet voldoende impulsen c.q. garanties); maar er zijn toch diverse signalen, die te denken geven, zoals:

- vervanging van de veelal gebruikelijke verticale leeftijdsgroepen van kleuters (groepen met kinderen van 4 t/m 6 jaar) door jaargroepen (klassen van leeftijdgenootjes, zoals in traditionele basisscholen);
- vervanging van de toelating op de vierde verjaardag (als tot nog toe gebruikelijk) door groepsgewijze inschrijving van nieuwe leerlingen eenmaal per kwartaal: dit belemmert een 'ongedwongen' entree in de groep en werkt homogene groepering

(setting binnen de groep) in de hand;

- ook bij feitelijke achteruitgang in accommodatie wordt toch overgegaan tot gemeenschappelijke huisvesting; etc.

Ook in de sfeer van de opleidingen en de onderwijsbegeleiding vallen symptomen van geleidelijke vermindering van specifiek op de kleuteropvoeding gerichte aandacht op. Dat specialisatie onontkoombaar is, wordt her en der onvoldoende beseft.

De onderbouw van de nieuwe basisschool kent tenminste drie hoogst belangrijke schoolconceptuele problemen, die naar mijn stellige indruk nog volstrekt onvoldoende worden onderkend in de schoolpraktijk van het overgrote deel der scholen. Elk van deze problemen hangt samen met het gegeven, dat de nieuwe basisschool ontstaat uit het samengaan van twee bestaande scholen en met de verwachting dat de tradities van de grootste fusiepartner zullen gaan drukken op de kwetsbare praktijk van de kleinste.

a. Over de positie van de vierjarigen – de jongste kleuters – in de nieuwe basisschool bestaat nog altijd veel onzekerheid. De suggestie van de NOV inzake 'kleuter verzorging' voor de 3- en 4-jarigen lijkt nimmer serieus te zijn overwogen. Toch spoort dat idee goed met de belangen van de vooral na 1965 tot ontwikkeling gekomen peuterzorg. Mede in verband met maatschappelijke ontwikkelingen vroeg De Witt (1973) nog ruimschoots vóór de nieuwe wetgeving opnieuw aandacht voor de belangen van de jongere kleuters. Zijn idee om vrijkomende kleuterscholen te bestemmen voor peuteropvang en het opleidingsapparaat voor kleuterleidsters te benutten voor de opleiding van in de peuterzorg gespecialiseerde krachten, is door het departement wijd verspreid (De Witt, 1973, 1975) doch inhoudelijk genegeerd. Daarmee is ongewild een barrière ontstaan voor de formatie van verticale leeftijdsgroepen van kinderen van omstreeks 5 tot 7 à 8 jaar. Het aantal vierjarigen is meestal te klein om er een aparte groep van te vormen (nog afgezien van het feit, dat zoiets ook op zichzelf minder wenselijk is); combinatie met driejarigen is niet mogelijk als gevolg van de externe structuur van de nieuwe basisschool en combinatie met vijfjarigen staat op gespannen voet met de onder-

wijskundige doelstellingen van de integratie ko/lo. Voor verreweg de meeste vijfjarigen valt een positie als jongste kinderen in een groep met ook zes- en zevenjarigen – van wie zij *en passant* veel kunnen opsteken – te verkiezen. Ook bij de sociale positie van vierjarigen in de nieuwe basisschool zijn vraagtekens te zetten: 'De 4-jarigen immers blijven als een soort restgroep over.' (De Witt, 1976).

- b. Het tweede probleem betreft de beslissing tot het formeren van een verticale leeftijdsgroep van plm. 5- tot 7- à 8-jarige kinderen als zodanig. Tegenover talrijke, theoretisch goed te funderen voordelen staat de onervarenheid van veel onderwijsgevendenden met betrekking tot het leiden van dergelijke groepen. Met uitzondering van op het Montessori-onderwijs gerichte opleidingen zijn de PABO's niet gericht op scholing in het hanteren van verticale groepen. In de groep van scholen, die zich op het Jenaplan oriënteren (vgl. Freudenthal-Lutter, 1975) is eveneens ervaring voorhanden, doch in beide gevallen gaat het om verticale groepen van 6 tot 9 jaar, terwijl voor de aan het integratiestreven ten grondslag liggende doeleinden juist een groepering van plm. 5- tot 7- à 8-jarigen het gunstigst lijkt (vgl. Doornbos, 1971, p. 224, noot 125; De Witt, 1973). Van de negen scholenexperimenten (samenwerkingsexperimenten onder auspiciën van de ICB) heeft slechts één scholencombinatie de stap in de richting van de bedoelde verticale groepen gemaakt (vgl. de in het IPB-bestand opgenomen documentatie betreffende het experiment Elderveld, Arnhem). Hier valt nog een lange weg te gaan, wellicht in de eerste plaats voor de opleidingen, de inspectie en de begeleidingsdiensten.
- c. Het derde probleem is nauw met de feitelijke groeperingsvorm van de leerlingen in de onderbouw verbonden en betreft het criterium voor doorstroming naar een aansluitende onderwijsgroep, resp. het criterium voor het onderwijsaanbod in opeenvolgende onderwijsgroepen. De verschillende mogelijkheden zijn helder uiteengezet en beargumenteerd door De Witt (1973); zie voorts Doornbos (1978), Hansma (1979), Lutters (1981). Steeds weer komt tot uiting, dat oplossingen met

betrekking tot de vormgeving van de onderbouw nauw samenhangen met het schoolconcept van de basisschool als totaliteit en met hetgeen men uiteindelijk met het schoolonderwijs wenst te bereiken.

#### 4 Tot slot

Uit de voorafgaande beeldvorming over het ontstaan van schoolconceptuele innovaties komt naar voren, dat de WBO op beslissende wijze door wetenschap(pers) is beïnvloed zonder dat van toepassing van wetenschap in strikte zin kan worden gesproken.

Het wettelijk kader voor de nieuwe basisschool is zo open, dat een grote variatie in vormgeving van dat onderwijs mag worden verwacht. Dit biedt niet alleen ouders veel keus, doch ook onderzoekers van het onderwijs uitgelezen mogelijkheden tot praktijkrelevant onderzoek. En om te voorkomen, dat wenselijke ontwikkelingen onvoldoende worden gerealiseerd als gevolg van een tekortschieten van participanten in het doorgaande innovatieproces, zou wellicht een initiatief van regeringswege tot onafhankelijke bewaking van het vernieuwingsproces in de komende 10 à 15 jaar een stap in de goede richting kunnen zijn.

#### Noten

1. Jarenlang vormde het naoorlogse onderwijzerstekort een van de grootste struikelblokken voor verbetering van het onderwijs. Thans zijn zeer veel onderwijsgevendend werkloos. Anderzijds zijn er talrijke aanwijzingen voor overbelasting van onderwijsgevendend in functie. De vernieuwingslast is groot, doch zou aanzienlijk kunnen worden verlicht via invoering van educatief verlof en faciliteiten voor participatie aan intensieve begeleidingsactiviteiten. Voor vervanging van zich bijscholende leerkrachten zijn voldoende bevoegde onderwijsgevendend beschikbaar tegen relatief weinig extra kosten. Zou niet een deel van de bezuinigingen als gevolg van de integratie ko/lo en de vermindering van leerlingenaantallen voor een nationaal professionaliseringsinitiatief kunnen worden gebruikt?
2. Bedoeld wordt: literatuur voor onderwijsgevendend die zich verder in hun vak willen oriënteren en bekwaam aan de hand van praktijk-

gerichte boeken en tijdschriften, zoals De Corte e.a. (1984), Geerligts & Van der Veen (1980), Van der Veen (1984) e.d.

3. Reeds verwerkt door Van der Velde (1947), op wie men zich ook beroept: p. 32. Zie ook Möncks & Leckie (1975).
4. Het is ook geen absolute voorwaarde voor het bevorderen van een ononderbroken ontwikkelingsgang der leerlingen: het Montessorionderwijs kent bijvoorbeeld goed op elkaar aansluitende scholen (afdelingen) voor kleuter- en basisonderwijs (continuïteit van klimaat, methode en organisatie: in feite doet het er niet zo veel toe waar een kind verder gaat met waar het aan toe en mee bezig is).
5. Een tekenend voorbeeld is te vinden in de Handelingen van de Tweede Kamer, 17 juni 1975, p. 5161-5 en 5169-70.

#### Literatuur

- ARBO, *Het moet ons een zorg zijn*. Zeist: 1984.
- ARBO, *Nieuw, concreet en zichtbaar*. Zeist: 1984.
- COLO, *Organisatie leerplanontwikkeling*. 's-Gravenhage: 1971.
- Corte, E. De, L. Martens, R. Vandenbergh (e.a.), *Onderwijzen en leren op de basisschool*. Leuven: 1984.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. SVO, 's-Gravenhage: 1969.
- Doornbos, K., *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen: 1971.
- Doornbos, K., Doelen en resultaten bij verschillende vernieuwingsstrategieën bij de integratie ko/lo. In: J. van Teunenbroek, & C. Beekenkamp. *Enige sociologische aspecten van vernieuwingsstrategieën in het onderwijs*. SISWO, nr. 8, Amsterdam: 1978, 47-60.
- Doornbos, K., Verticale groepen in het funderend onderwijs. In: *Spiegel op de toekomst*. ICM, laatste advies. Zeist: 1982, 233-52.
- Doornbos, K., Zorgbreedte als perspectief voor onderwijsontwikkeling. *Tijdschrift voor Onderwijsbegeleiding*, WPRO, 1983, 9, 5, 128-133.
- Doornbos, K., Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980). *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 71-84.
- Eindtermencommissie, *Advies over een aantal wettelijke voorzieningen, in het bijzonder over eindtermen, ten behoeve van de lerarenopleiding basisonderwijs*. Zeist: 1981.
- Freudenthal-Lutter, S. J. C., *Naar de basisschool van morgen*. Alphen a/d Rijn: 1975.
- Geerligts, T. & T. van der Veen, *Lesgeven*. Assen: 1980.
- Goffree, F., *Leren onderwijzen met Wiskobas*. Utrecht: 1979.
- ICB, *De zorg voor de leerlingen in het basisonderwijs*. Zeist: 1977.

- Kemenade, J. A. van, Het eind van het begin. *School*, 1984/2, 6-11.
- Lutters, F., *Zeg kleuterschool, waar gaat gij heen, zo alleen, zo alleen?* MOW, Programmacommissie Bijscholing Integratie KO/LO. Amsterdam: 1981.
- Mönks, F. J. & G. Leckie, Integratie van kleuter- en basisonderwijs gezien in ontwikkelingspsychologisch perspectief. *Onderwijsverslag*, MOW, 1975, 113-27.
- MOW, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. 's-Gravenhage: 1975. Vervolgnota, 1977.
- MOW, *Verder na de basisschool*. 's-Gravenhage: 1982.
- NOV, *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen*. Amsterdam: z.j. (1965).
- Schaveling, J., *Besluitvormingsprocessen en de Wet op het basisonderwijs*. RION, Haren: 1984.
- SVO, *De basis van de nieuwe basisschool*. 's-Gravenhage: 1981.
- Veen, T. van der, *Differentiatie: van waarom tot hoe*. Assen: 1984.
- WBS, *Uitgangspunten voor onderwijsbeleid*. Deventer: 1973.
- Witt, S. de, Integratie van kleuter- en basisonderwijs vergt een radicale ingreep. *Kleuterwereld*, 1973, 19, 2-8 en 24-28. Ook opgenomen in MOW: *Breken met breuklijnen, integratie kleuter- en lager onderwijs*. 's-Gravenhage: z.j. (1974).
- Witt, S. de, Kanttekeningen bij de verhouding kindercentra en onderwijs. *De kleine wereld*, 1976, 33, 10-17.

### *Curriculum vitae*

zie: *Pedagogische Studiën* 1985, 62, 84

*Manuscript aanvaard 9-10-'85*

### Summary

Doornbos, K. 'The innovation of primary education (4-12) in the Netherlands: an overview and some historical remarks'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 159-173.

A new Primary Education Act (1985) provides a legal foundation for the ongoing process of integration of infant schools (4-6) and elementary schools (6-12) into new primary schools (4-12) as well as for the rolling reform of primary education as stimulated by the government and supported by professional agencies since 1970. This article describes the underlying principles of the new 'basic schools' and the predominant themes in the innovation process: continuous progress, school-based decision-making on the concept of schooling (curriculum, grouping, staff, organization), individualization, mainstreaming and the introduction of new subjects.

The historical development of ideas and organizational schemes concerning the integration of existing infant and primary schools with their own background, climate and outlook is examined more in detail. Special attention is given to preponderant influencing forces as teacher's unions, educational theory and experience, experiments and political considerations.

# Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?

C. F. VAN PARREREN

## Samenvatting

*Continuïteit in het leren van kleuter tot schoolkind is een centrale doelstelling van de nieuwe basisschool. Daartoe moeten de verschillen tussen de huidige kleuter- en lagere school overbrugd worden. Overdragen van de werkwijze van de lagere school op de basisschool bergt het gevaar in zich, dat de verworvenheden van het kleuteronderwijs verloren gaan. Geschetst wordt hoe door het aanbrenge van een flexibele, leerlingafhankelijke cesuur in de basisschool, waarvóór in hoofdzaak ontwikkelingsgericht en waarna programmagericht wordt onderwezen, mogelijke nadelen kunnen worden vermeden en de gewenste continuïteit kan worden bereikt.*

## 1 De integratie van kleuter- en lager onderwijs

Een van de belangrijkste ideeën, die aan de instelling van de nieuwe basisschool ten grondslag ligt, is het bereiken van een continuïteit in het leren van kinderen in de periode van 4 tot 12 jaar. Aan die continuïteit schortte het nodige in de nu bijna voorbijge periode, waarin de jongsten de kleuterschool bezochten, en de oudere kinderen naar de lagere school gingen.

Tussen kleuter- en lagere school bestond een groot verschil in instelling tegenover het kind, in het bijzonder het lerende kind. Met dit verschil in instelling gingen tal van organisatorische verschillen gepaard, die het effect van het klimaatverschil voor de kinderen nog versterkten. Geen wonder, dat althans voor een deel van de kinderen aanmerkelijke aanpassingsproblemen ontstonden bij de overgang van 'kleine' naar 'grote school'. Om meer greep op deze problemen te krijgen werd het begrip 'schoolrijpheid' ingevoerd,

en werden vervolgens speciale methoden ontworpen om kinderen die nog niet schoolrijp heetten te zijn, alsnog die rijpheid deelachtig te doen worden.

Deze kleinschalige en individualiserende aanpak van het aansluitingsprobleem bevredigde echter niet. De meest radicale oplossing werd daarom gekozen: opheffen van de gescheiden schooltypen en ervoor in de plaats stellen van één nieuwe school, de basisschool, de enige school, die het kind voortaan tot zijn twaalfde jaar zal gaan bezoeken.

In de praktijk leidt deze organisatorische maatregel niet tot een werkelijk nieuw begin, maar tot samenvoeging van bestaande scholen. Het is duidelijk, dat door samenvoeging van een kleuterschool en een lagere school niet zonder meer de verschillen in instelling en klimaat zullen verdwijnen, die zolang in de afzonderlijke scholen geheerst hebben en van waaruit de leerkrachten gewend zijn de kinderen te benaderen. Veel moeilijkheden zijn hier te verwachten, dit keer niet in de eerste plaats voor de leerlingen, maar voor de leraren, die op een of andere manier met het scheppen van een gemeenschappelijk schoolklimaat in het reine moeten komen.

Van de mogelijke integratieprocessen die zijn te verwachten, zijn tot nu toe vooral de twee extreme vormen bediscussieerd. Enerzijds zouden de werkwijze en de instelling van de kleuterscholen de overhand kunnen krijgen: men gaat de oudere schoolkinderen ook 'kleuterachtig' benaderen. Kohnstamm (1982) acht deze ontwikkeling niet onwaarschijnlijk: immers de lagere school, ja het hele onderwijs en zelfs de wereld der volwassenen is al 'verkinderlijkt'.

De andere mogelijke ontwikkeling gaat in omgekeerde richting: werkwijzen en benadering van de leerlingen die in de basisschool normaal zijn, zullen worden overgedragen op de jonge kinderen, vanaf het schoolbegin. Veel commentatoren hebben in de afgelopen jaren juist deze ontwikkeling waarschijnlijk geacht en ervoor gewaarschuwd: de kleuterschool zal worden 'ondergesneeuwd', de z.g.

*identiteit*, c.q. de *verworvenheden* van het kleuteronderwijs zullen verloren gaan, enz. Men verwacht juist deze ontwikkeling vanwege het grotere prestige van de lagere school, het beschikken over programma's, methoden, lesroosters, enz. Omdat oorspronkelijk ook het instellen van een één-hoofdige leiding in de bedoeling lag en met recht verwacht mocht worden, dat in de meeste gevallen het hoofd van de voormalige lagere school als schoolhoofd voor de 'geïntegreerde' basisschool zou gaan optreden, werd de genoemde ontwikkeling extra waarschijnlijk. Zoals bekend heeft de Tweede Kamer daar een stokje voor gestoken.

## 2 De identiteit van het kleuteronderwijs

Laten wij eens nader ingaan op de z.g. 'identiteit van het kleuteronderwijs'. Wat zijn de bijzondere eigenschappen van de kleuterscholen, zoals daar tot nu toe gewerkt werd, waarvan men het als een verlies zou moeten beschouwen wanneer ze door de integratie verloren zouden gaan? Wat, met andere woorden, pleit tegen het behandelen van kleuters als echte 'schoolkinderen', op de manier van de traditionele lagere school?

Een heel scala van argumenten is te berde gebracht door een groep, die zich voor de 'identiteit van het kleuteronderwijs' inzet. In een petitie van enkele jaren geleden (zie o.a. 'School' 1982/13, p. 4) staat centraal de gedachte, dat het leren van de kleuter fundamenteel verschilt van de wijze waarop het kind op de lagere-schoolleeftijd leert. In de kleuterperiode 'ontwikkelt een kind zich bewegend, ontdekkend, spelend en nabootsend'. Daarnaast wordt beweerd, dat vroegtijdige stimulering van cognitieve processen regelrecht schadelijk zou zijn voor het jonge kind, en dat de 'toenemende apathie, ongemotiveerdheid en agressie bij jeugdigen' min of meer rechtstreeks het gevolg zouden zijn van een te veel belasten van het jonge kind met leertaken.

Op dit laatste argument hoeven wij niet uitgebreid in te gaan. Kohnstamm (1982) neemt er, als ontwikkelingspsycholoog, duidelijk afstand van en rekent het beweerde verband tussen jeugdproblematiek en vroegtijdige stimulering van de cognitieve ontwikkeling tot de 'pure verzinsels'.

Uit het aanvoeren van dit argument, maar vooral ook uit de toelichting op de petitie en uit verdere publikaties van de werkgroep 'Identiteit Kleuteronderwijs' blijkt, dat de woordvoerders van de werkgroep een visie op de kinderlijke ontwikkeling hebben die vanuit de huidige ontwikkelingspsychologie bezien als achterhaald moet worden beschouwd. De werkgroep ziet de psychische ontwikkeling van het kind als een biologisch proces, dat een aantal noodzakelijke fasen moet doorlopen die door geen interventie van de kant van opvoeders of onderwijzers mag worden verstoord. De ontwikkeling moet vanuit het kind zelf komen, op straffe van min of meer ernstige stoornissen, op het moment van de ingreep zelf of later. Het is geen wonder, dat de ondertekenaars van de petitie vooral uit de medische hoek kwamen.

Dat deze visie op de psychische ontwikkeling als achterhaald mag worden beschouwd, blijkt duidelijk uit een 'peer review' over dit thema, waaraan vrijwel alle vooraanstaande westerse ontwikkelingspsychologen deelnamen (Brainerd, 1978; voor een discussie hiervan zie Van Parreren, Assink & Borghouts-van Erp, 1983). Theorieën die vaste, biologisch bepaalde fasen aannemen zijn door het empirische onderzoek onderuitgehaald - ook de gematigde vorm die Piaget nog verdedigde, vindt onvoldoende steun in de feiten, aldus deze deskundigen. Wat de (Oost-)europese ontwikkelingspsychologie betreft, is het voldoende om de naam van Vygotskij te noemen, om in te zien, hoezeer men daar culturele factoren als bepalend voor de ontwikkeling beschouwt.

Toch is hiermee het eerste argument van de werkgroep niet afgedaan. Ook als de periode waarin het kind zich 'bewegend, ontdekkend, spelend en nabootsend' ontwikkelt een uitvloeisel van culturele voorwaarden is, valt het feit dat het jonge kind in onze cultuur zich op deze wijze ontwikkelt en leert niet te ontkennen. Thuis, op straat en op de kleuterschool leren kleuters in onze cultuur in hoofdzaak op deze manier. De 'verworvenheden van het kleuteronderwijs' zijn juist daaraan te danken, dat men steeds beter is gaan inzien hoe men op die manier van leren kan inspelen.

Het is verstandig, zulke verworvenheden niet onnadenkend ter zijde te schuiven. Ook al hebben ze geen betrekking op biologisch

vastliggende ontwikkelingsfactoren – en veel wijst erop, dat dit slechts in beperkte mate het geval is – dan nog zijn de cultureel bepaalde factoren waarop ze wél betrekking hebben, niet gemakkelijk te veranderen. De kleuter bevindt zich immers niet alleen op school, maar ook in het gezin en in de maatschappij als geheel. Het zou kunnen zijn, dat men kleuters tot heel andere, meer ‘volwassen’ wijzen van leren kan brengen. Maar door dit al te rechtstreeks te proberen, laadt men een grote verantwoordelijkheid op zich. Als gebleken is, dat het kleuteronderwijs tot op zekere hoogte in zijn doeleinden slaagt, is het zinvol van de wijze waarop dit gebeurt (d.w.z. op basis van de ‘verworvenheden’) goede nota te nemen. In het vervolg van dit artikel zal ik deze verworvenheden van het kleuteronderwijs daarom nader analyseren en kritisch onderzoeken. Ik wil daarna afsluiten met het noemen van enkele voorwaarden, waaronder men er in de basisschool maximaal van zou kunnen profiteren zonder de continuïteit van het in die school beoogde leerproces in gevaar te brengen.

### 3 De verworvenheden van het kleuteronderwijs

Een goede samenvatting van de belangrijkste verworvenheden geeft Vrijenhoef (1981):

- de kleuterschool is kindgericht: er wordt uitgegaan van de ervaringen en behoeften van de kinderen;
- de kleuterschool benadert de kinderen als individuen; verschillen worden geaccepteerd;
- de kleuterschool ziet het kind als totaliteit: cognitieve, motorische en sociaal-affectieve aspecten worden niet los van elkaar ontwikkeld;
- de kleuterschool hanteert pluriforme leer-situaties; er wordt niet alleen klassikaal les gegeven;
- de kleuterschool is een speel-leerschool: aan het spel wordt een wezenlijke waarde toegekend; kinderen kunnen zelfontdekkend en incidenteel leren.

Andere kenmerken die Vrijenhoef noemt, hebben te maken met organisatorische aspecten die uit de inhoudelijke benadering voortvloeien, zoals de flexibele dagindeling, het ontbreken van een lesrooster en het niet

prestatie-gerichte werken: het ontbreken van toetsen, die gehaald moeten worden.

Juist deze organisatorische verschillen markeren een scherp onderscheid met de lagere school en ook met wat men van de nieuwe basisschool mag verwachten. Anderzijds is veel van wat hierboven als ‘verworvenheid van het kleuteronderwijs’ is opgesomd, niet vreemd aan en goed te verenigen met het onderwijs aan oudere kinderen, zoals het nu in veel lagere scholen al wordt gegeven. Brouwers (1981) legt er dan ook terecht de nadruk op, dat de tegenstelling tussen de ‘kindgerichte’ kleuterschool en de ‘leerstofgerichte’ lagere school geen noodzakelijke is. Wie goed onderwijst, zal altijd het oog gericht moeten houden op hetgene wat onderwezen wordt (de ‘leerstof’) en op degene die onderwezen wordt (het ‘kind’) en niet een van de twee kunnen verwaarlozen, op straffe van kwaliteitsverlies van het onderwijs.

Toch is hier een verschil dat niet valt weg te redeneren. Dat is niet de tegenstelling kindgericht – leerstofgericht, maar een verschil dat met twee andere termen is te karakteriseren, nl. *ontwikkelingsgericht* – *programmagericht*. De lagere school werkt aan de hand van een programma, dat aangeeft welke leerdoelen achtereenvolgens bereikt moeten worden; die leerdoelen worden systematisch, door het volgen van ‘methoden’ nagestreefd en (zo goed en zo kwaad als het gaat) gerealiseerd. De kleuterschool daarentegen heeft geen gedetailleerd programma van leerdoelen; ze wil de psychische ontwikkeling van de haar toevertrouwde kinderen in brede zin bevorderen. Daarbij worden geen methoden gebruikt, maar wordt vaak ‘ad hoc’ geleerd. Brouwers (1981, 1983) beschrijft prachtige leersituaties in de kleuterschool, die zo’n ad hoc karakter dragen. Een probleem over het eindigen van de schooltijd op een bepaalde dag, waarmee een kind aankomt (is het vandaag woensdag?) wordt aangegrepen voor een verheldering van de indeling van de dagen in de week; het bouwen van een stapel grote blokken, waarbij een kind min of meer toevallig constateert, dat de stapel op een gegeven moment net zo groot is als hijzelf, leidt tot een zich samen met de leidster verdiepen in het meten van de lengte van de kinderen door het opstapelen en tellen van blokken, enz.

Met de tegenstelling programmagericht –



ontwikkelingsgericht hangt een ander verschil samen. De lagere school stelt de leerlingen nl. voor rechtstreekse leertaken, zoals niet als huiswerk dan toch als werk op school. Dit veronderstelt dat de kinderen in staat zijn tot *intentioneel leren*. De kleuterschool daarentegen stimuleert de kinderen tot allerlei vormen van activiteit, maar alleen in beperkte mate tot taken waarbij opzettelijk geleerd moet worden. Toch wordt wel degelijk aangenomen, dat de kinderen van het bouwen, het tekenen, het deelnemen aan kringspeltjes e.d. leren. Dit leren gebeurt dan echter en passant, *incidenteel*.

Op dit punt heeft het verschil tussen het programmagerichte leren van de lagere school en het ontwikkelingsgerichte leren van de kleuters wel degelijk houvast in de ontwikkelingspsychologie. De Rus Smirnov heeft met zijn medewerkers in tal van experimenten aangetoond, dat het intentionele leren bij kleuters nog weinig ontwikkeld is, en geen betere, vaak minder goede resultaten oplevert dan het incidentele leren. Pas op de leeftijd van zeven jaar en ouder beginnen de voordelen van intentioneel leren, althans bij bepaalde taken, de overhand te krijgen (Smirnov, 1973 en Smirnov & Zinčenko, 1969). De achtergrond hiervan is dat kinderen pas op die leeftijd gaan beschikken over leerstrategieën, d.w.z. ze zijn dan pas in staat iets met de opdracht 'leren' te doen. Ze beginnen dan enigermate in de gaten te krijgen, wat je met een leertaak moet aanvangen om hem baas te worden. M.a.w. programmagericht leren met zijn door methoden voorgeschreven leertaken is op de kleuterleeftijd grotendeels prematuur. (Let wel: gezien de algemene ontwikkeling van kleuters in onze huidige cultuur; maar zoals gezegd hebben wij daarmee in het onderwijs te maken.)

Uit het bovenstaande hoeft niet geconcludeerd te worden, dat de lagere school geen betekenis kan hebben voor de psychische ontwikkeling van de leerlingen. Het ontwikkelende effect van het lager onderwijs is weliswaar in veel gevallen minimaal, en kan vrijwel steeds aanzienlijk verhoogd worden. Waar het hier echter op aankomt, is dat de lagere school met zijn programmagerichte instelling die ontwikkeling *indirect* beïnvloedt (of: kan beïnvloeden), terwijl het ontwikkelingsgerichte werken in de kleuterschool activiteiten in het middelpunt stelt die

min of meer *direct* de ontwikkeling stimuleren (of waarvan men aanneemt dat ze dit doen). Waarmee wij ons nu in de volgende paragraaf moeten bezighouden is, hoe die twee benaderingen van de ontwikkeling van het kind tot een coninu geheel kunnen worden gemaakt, zodat men bij het werken aan leertaken – wat bij de oudere basisschoolleerlingen zeker vereist is en blijft – kan profiteren van de voortgang in ontwikkeling die het kind in de eerste jaren van de basisschool heeft kunnen maken.

Een andere vraag die hiermee verband houdt, is hoe men met het programmagerichte leren in de latere schooljaren tegelijkertijd een optimaal ontwikkelend effect kan bereiken. Op deze vraag ga ik in dit artikel niet in; ik verwijs naar een paar van mijn vroegere publikaties (Van Parreren, 1982a en Van Parreren et al., 1983).

Ten slotte zal in par. 6 worden nagegaan, of de eerste leerjaren van de basisschool tevens moeten worden gebruikt voor het voorbereiden van gerichte leertaken in meer specifieke zin, nl. in de vorm van 'voorbereidend rekenen, lezen', enz.

### 5 Hoe ontwikkelingsgericht leren in de basisschool?

Wij vragen ons dus af, hoe wij in de eerste jaren van de basisschool de nadruk kunnen leggen op de ontwikkeling van het kind, en de vakinhoudelijke, programmatische vorm van onderwijs nog kunnen uitstellen. Dat komt neer op een profiteren, maar waar nodig ook modificeren van verworvenheden van het kleuteronderwijs, zodat het in het totaal van de ene, continue basisschool past. Omdat goed gecontroleerde schoolexperimenten op dit punt ontbreken, zullen wij nogal eens moeten extrapoleren vanuit ontwikkelingspsychologisch onderzoek.

De eerste vraag waarvoor wij gesteld worden is: welke ontwikkelingsdoelen zouden in de kleuterperiode bereikt kunnen worden, c.q. moeten worden? Alvorens een poging tot beantwoording van deze vraag te doen, moeten wij op de vraag als zodanig ingaan. Met het stellen ervan hebben wij nl. reeds een keuze gedaan in een richting, die lang niet ieders instemming blijkt te hebben. Wij hebben nl. geïmpliceerd, dat de ontwikkeling die

het kind onder instigatie van de school in de kleuterperiode doormaakt (of zou moeten doormaken) kan worden geanalyseerd, en daartegen verzetten zich velen die bij het kleuteronderwijs betrokken zijn. Tijdens een conferentie van de Mennicke-Stichting (Leusden, november 1983) bleek zo'n analyse groot verzet bij een aantal vertegenwoordigers van pedagogische centra en begeleidingsdiensten op te roepen. Het is opvallend, hoe vaak ten opzichte van het vraagstuk 'kleuters in het basisonderwijs' (het thema van de conferentie) extreme posities worden ingenomen, hetzij in de ene richting, hetzij in de tegenovergestelde. Of men wil vanaf de eerste klas onderwijs programmatisch geven (met werkblaadjes, toetsen en dergelijke), of men wil de kleuter zich 'laten ontplooiën' met zo min mogelijk ingrijpen van de volwassene. Ook aanhangers van de verworvenheden van het kleuteronderwijs die de nadruk leggen op de stimulering van de ontwikkeling van het kind, verzetten zich niet zelden tegen analyse van de aspecten waarop de kleuter zich in de school onder leiding van de volwassene zoal kan ontwikkelen.

Toch komen wij zonder zo'n analyse niet verder. Integendeel, juist degenen die van mening zijn dat men kleuters nog niet met programmatisch onderwijs moet belasten, en wie het een schrikbeeld is de kleuters netjes aan hun tafeltje kruisjes op meerkeuzetoetsblaadjes te zien invullen, moeten inzien dat verregaande vrijblijvendheid in de conceptie van de nieuwe basisschool en van degenen die hem hebben ingevoerd en begeleiden, niet past. Alleen als het duidelijk is op welke vormen van ontwikkeling in de basisschool in de eerste jaren moet worden aangestuurd, en hoe die ontwikkelingsstappen bij kunnen dragen, ja het optimale fundament kunnen vormen voor het daarop volgende programmerichte leren, is er kans dat het ontwikkelingsgerichte leren in de eerste leerjaren van de basisschool überhaupt een kans krijgt.

Om een idee te geven hoe zo'n<sup>o</sup> lijst van ontwikkelingsdoelen eruit zou kunnen zien (niet om een definitief voorstel te doen) citeren wij de tijdens de Mennicke-conferentie opgestelde lijst. Er werden vijf doelgebieden onderscheiden.

Het eerste betreft de ontwikkeling van de *persoonlijkheid*. Hier gaat het om het leren

maken en onderhouden van sociale contacten, het zich leren gedragen binnen een sociaal systeem met de daarin geldende regels, om de uiterst belangrijke zelfsturing (Van Parreren, 1983), die het kind pas tot het werken aan door zichzelf of door anderen gestelde taken in staat stelt, en om het juiste evenwicht tussen zelfstandigheid en hulp vragen.

Een tweede doelgebied betreft de *ontwikkeling van taal en communicatie*. Hiertoe zijn te rekenen de communicatieve doelen in engere zin (wat kunnen vertellen, luisteren, zich op het standpunt van de ander stellen – overwinning van het 'egocentrisme'). Voorts het verwerven van diverse taalfuncties (Halliday, 1975; Tough, 1977), zoals het spreken over wat elders gebeurt, over herinneringen, het fantaseren in taalvorm; het uitbreiden van de woordenschat, in het bijzonder van de z.g. relatiewoorden (erop, ertussen, meer, minder, enz.), en de taalobjectivering, het losmaken van talige uitspraken uit hun directe context (vgl. Sixma, 1973, die dit als een van de leesvoorwaarden heeft geformuleerd, en vooral Donaldson, 1978, die 'disembodiedness' als essentiële voorwaarde voor het volgen van programmatisch onderwijs in het algemeen poneert).

Wat de *motorische* ontwikkeling betreft dient zowel aandacht te worden besteed aan de grote motoriek (lopen, springen, balspelen, enz.) als aan de fijne (manipuleren met klein materiaal en instrumenten).

De *cognitieve* ontwikkeling omvat een aantal aspecten, zoals het manuele exploreren (hoe zit iets in elkaar, wat kun je er allemaal mee doen), de analyse van het waargenomen (nodig bij legpuzzels en mozaïekwerk en in het algemeen voor het begrijpen van patronen), het kunnen handelen op basis van voorstellingsbeelden (een tekening van je huis maken, de weg naar school uitleggen), het zien van samenhangen in de werkelijkheid (waarom heeft de zeehond in zijn omgeving andere poten nodig dan het paard in de zijne?) en ten slotte het ordenen van materiaal (naar volgorde, naar soort of volgens een thema) en de grondslagen van het getalbegrip (bijv. de één-één-relatie).

Als laatste doelgebied onderscheidde de Mennicke-groep de ontwikkeling van *fantasie en creativiteit*. Deze hebben als functie, dat het kind zich leert oriënteren in problemen en taken, dat het distantie van de con-

crete werkelijkheid leert nemen (vgl. nogmaals Donaldsons notie van disembeddedness als leervoorwaarde!) en als stap op weg naar esthetische vorming.

Wat nu een heel belangrijk punt is, is dat de leerkracht om deze doelen met kinderen te bereiken niet gaat steunen op afzonderlijke, speciaal op een (sub)doel gerichte programmaatjes. Het onderwijs zou dan toch weer een te programmagericht karakter krijgen. Speciale programmaatjes zijn eigenlijk alleen van belang voor kinderen die noch door de omgang in het gezinsmilieu, noch door de normale activiteiten in de kleuterschool op een bepaald punt verder komen. Als voorbeeld kan gewezen worden op het programma 'ruimtelijke oriëntatie' dat Van Kuyk (1983) ontwikkelde.

Dit houdt natuurlijk in, dat de kleuterleidster ('leraar' in de nieuwe terminologie) oog houdt op de ontwikkeling van de individuele kinderen in haar diverse aspecten. Dat daarvoor geen 'toetsen' moeten worden gebruikt, ligt in de lijn van de hier voorgestelde werkwijze. (Ook op dit punt maakt Van Kuyk een uitzondering, maar zijn toetsen zijn dan ook bedoeld om vermoedens van de leerkracht ten opzichte van een bepaald kind, en de aanzet van het programma dat met dat kind het best kan worden doorgevoerd te bepalen. Van Kuyks toetsmethodiek is bovendien flexibel en handelingsgeoriënteerd.)

In het algemeen moet de leidster de ontwikkeling van de kinderen in haar groep volgen door omgang met en regelmatige observatie van de individuele kinderen, tijdens de werkjes en tijdens het spelen. Ook het geregelde contact met het gezin is waardevol en voor het volgen van de ontwikkeling van een kind waarschijnlijk onmisbaar (vgl. Brouwers, 1981). Een lijst van ontwikkelingsdoelen, zoals boven is gegeven, dit zij ten overvloede gezegd, is dus niet als een omschrijving van leerstof op te vatten die achtereenvolgens 'behandeld' moet worden, maar alleen als een leidraad voor de leerkrachten om te weten, waarop ze zoal moeten letten. Uiteraard vereist zo'n lijst een complement in de vorm van observatieaanwijzingen: waaraan men kan zien, dat een kind in een bepaald aspect van zijn ontwikkeling onvoldoende voortgang maakt? Hier is nog het nodige onderzoek vereist, en ligt een thema-

gebied voor de opleiding in de PABO's waaraan voor zover mij bekend tot nu toe niets is gedaan.

Ten slotte moeten de leraren ook weten hoe ze in de beginjaren van de basisschool kunnen stimuleren en corrigeren ten aanzien van bepaalde ontwikkelingsaspecten. Welke activiteiten en hoe beoefend, zijn vooral van belang als het kind bijv. nog onvoldoende tot zelfsturing in staat is, of als het nog geen of weinig begrip heeft van taalobjectivering, of als het nog nauwelijks patronen kan analyseren?

Zonder de pretentie te hebben gedetailleerde aanwijzingen te geven (vanuit de hedendaagse ontwikkelingspsychologie is op dit gebied wél al het nodige te zeggen, ook al moeten de resultaten veelal nog op de schoolsituatie toegesneden worden) lijkt het mij toch gewenst, iets over de activiteiten in de beginjaren van de basisschool te zeggen. In principe kunnen deze activiteiten in vijf groepen worden verdeeld:

1. het vrije spel (fantasie-, rollenspel),
2. constructiewerk (bouwen, knutselen, enz.),
3. expressieve en receptieve activiteiten (verven, tekenen, zingen, dramatiseren; luisteren naar vertellen, naar voorlezen, kijken naar schooltelevisie, lichtbeelden enz.),
4. didactische spelletjes (incl. motorische),
5. lesjes.

Van deze verschillende vormen van activiteit dienen de onder 1, 2 en 3 genoemde – die reeds bij de grondlegger van het kleuteronderwijs, Friedrich Fröbel zijn te vinden – de hoofdschotel te vormen. Vrij spelen moet goed onderscheiden worden van didactische spelletjes. Bij deze laatste neemt de volwassene het initiatief en organiseert zij de spelactiviteit. Vrij spelen gaat van de kinderen zelf uit. De volwassene en de school kunnen daarbij wel zorg dragen voor de geschikte speelomgeving en -materialen, en voor bijsturing van de rolverdeling tussen de kinderen, bijv. waar bestending van ongewenste sociale structuren gaat optreden (kinderen die in de ernstsituatie de baas zijn, blijven tijdens het rollenspel ook veelal de voorname rollen op zich te nemen).

Verder moet de rol van de volwassene bij het vader-en-moedertje, doktertje, treintje spelen e.d. echter niet gaan. Alleen bij men-

taal of lichamelijk gehandicapte kinderen bij wie het spelen zich niet spontaan ontwikkelt, kan verdergaande bemoeienis en zelfs regelrechte stimulering van het fantasiespel noodzakelijk zijn (vgl. El'konin, 1980, hoofdstuk 5.3).

Het lijkt momenteel noodzakelijk nog eens de betekenis van het vrije spel voor de ontwikkeling van het kind te onderstrepen. Terwijl psychologen internationaal de grote waarde van deze activiteitsvorm hebben herontdekt, getuige monumentale publikaties als Sutton-Smith (1979) en het reeds genoemde van El'konin (1980), is men in het kleuteronderwijs en vooral bij de begeleiders ervan het spoor nogal eens bijster geraakt. (Een van deze begeleiders sprak tijdens de Mennicke-conferentie zelfs van 'dom spel'.)

De belangrijkste bijdragen die het spelen tot de psychische ontwikkeling levert, zijn volgens hedendaagse opvatting: de affectieve verwerking van ervaringen (de inenting bij de dokter wordt herbeleefd en verwerkt door nu de beer aan inenting te onderwerpen); de bevordering van de objectivering (losmaken van gegevens uit hun natuurlijke context, vgl. wat hierboven over taalobjectivering en disembeddedness werd gezegd); bevordering van de creativiteit ('alles kan ook anders'); ontwikkeling van de zelfsturing (vgl. het niet uit je rol vallen); en socialisering, ingroei in regelsystemen, alsook de relativering en nieuwschepping van normen (zie Van Parren, 1982b). De Russische psychologe Usova (1976) merkt ergens ironisch op, dat kinderen elkaar vaak veel effectiever in het spelen opvoeden dan wij volwassenen het met het voorhouden van onze regels en onze ge- en verboden ooit kunnen doen.

Ook omtrent de ontwikkelende waarde van de andere soorten activiteiten die boven werden genoemd is veel bekend; constructieactiviteiten bijv. zijn zeer gunstig waar het om de ontwikkeling van het analyserende waarnemen gaat alsook met betrekking tot de ontwikkeling van zelfsturing (bij je thema blijven, een plan maken, volhouden tot het af is, enz.). Expressieve activiteiten zijn weer zeer waardevol voor de persoonlijkheidsontwikkeling, voor de esthetische ontwikkeling, en in het algemeen ook voor de ontwikkeling van de receptiviteit, waarvoor terecht Hermans (1983) aandacht van onderwijsonderzoekers vroeg. Didactische spelletjes en lesjes

ten slotte kunnen vooral gebruikt worden voor het completeren van de overige activiteiten in die zin, dat ze kunnen worden gericht op thema's die elders niet of niet voldoende aan bod komen. Ten opzichte van de drie hoofdvormen van activiteit hebben ze het voordeel dat ze nauwkeuriger op een doel gericht kunnen worden. Bovendien bereiden ze het kind op soepele wijze voor op de typische leersituaties waarmee het naderhand te maken krijgt. Ze vormen a.h.w. de overgang naar het intentionele leren, en verdwijnen als vormen van activiteit eigenlijk nooit van het basisschoolmenu.

### *6 Voordelen van het ontwikkelingsgerichte werken*

Uit het voorgaande is hopelijk enigermate duidelijk geworden welke waarde de beschreven vorm van onderwijs in de aanvangsjaren van de basisschool voor de ontwikkeling van de jonge kinderen kan hebben. Nu moeten wij ons nog bezighouden met de vraag in hoeverre het voldoende is als voorbereiding op het intentionele leren, dat het leeuwedeel van de schooltijd zal opeisen. Hoe staat het met de zo geheten noodzaak, de kinderen al gedurende de kleuterjaren speciaal voor te bereiden op lezen, schrijven en rekenen? Moeten wij niet haast maken met het invoeren van de al op veel huidige kleuterscholen gebruikte programmaatjes voorbereidend lezen, reken, enz.?

Naar mijn mening zouden wij in eerste instantie van dit idee af moeten zien. Door de in de vorige paragraaf<sup>1</sup> geschetste werkwijze worden de kinderen veel breder voorbereid op het leren van de basisvaardigheden dan door ze gericht en specifiek op deelstukjes daarvan te trainen. Kinderen krijgen door de geschetste benadering de kans in eigenlijke zin 'schoolrijp' te worden. Ook naar Russische ervaring is de brede ontwikkeling van de persoonlijkheid (die cognitieve en motorische ontwikkeling insluit) een veel betere grondslag voor 'schoolsucces' dan het vroegtijdig trainen van kinderen op specifieke taakjes waarvoor ze de affiniteit nog missen en waarvan ze de zin nauwelijks kunnen inzien. Ljublinskaja (1982) wijst in een artikel over de na te streven continuïteit tussen de kleuterschool en de tienjarige school op het

belang van persoonlijkheidseigenschappen voor het effectief deelnemen aan het schoolwerk. Ze noemt als zodanig weetgierigheid, initiatief, zelfcontrole en zelfsturing, sociale gewoontevorming en morele ontwikkeling. Daarnaast zijn natuurlijk ook meer cognitief georiënteerde vaardigheden belangrijk, maar deze moeten de kans krijgen in harmonische samenhang met de persoonlijkheidsontwikkeling als geheel tot ontwikkeling te komen, zodat ze niet tot aangeleerde en op commando gebruikte technieken verstarren, maar deel worden van de persoonlijke habitus.

Natuurlijk had onderzoek naar de mogelijkheid van het in de nieuwe basisschool aldus voorbereiden van intentionele leertaken aan de stichting van die nieuwe onderwijsinstelling vooraf moeten gaan. Maar het gaat helaas nog altijd zo in ons politieke bestel, dat macro-ingrepen, in plaats van voorbereid te zijn op microniveau, op grond van globale overwegingen worden genomen, waarna door werk op microschaal (i.c. in de reële schoolsituatie) moet worden nagegaan of de gekozen macro-organisatievorm werkbaar is (vgl. wat ik in het interview in Haenen, 1984, gezegd heb). Niettemin zijn er ervaringen op microniveau, die op de werkbaarheid van het door mij geschetste model wijzen, met name in het kader van het Montessori-onderwijs. Daar blijkt nl. dat kleuters gedurende het werken in de kleuterschool meer en meer de echte leer-motivatie ontwikkelen: ze krijgen zin in, behoefte aan echte leertaken. Weliswaar is de filosofie van de Montessori-kleuterschool niet helemaal dezelfde als die hier wordt aanbevolen (met name het vrije spel neemt er m.i. van oudsher een te geringe plaats in), maar op het punt van ontwikkelingsgerichtheid komt het met het door mij geschetste model overeen.

Mijn conclusie luidt, dat dit model met zijn brede ontwikkelingsgerichte beginfase, en zonder specifieke voortraining van lezen, rekenen, enz. de moeite van het beproeven in de praktijk waard is. Als voor bepaalde kinderen gewenste aanvulling kunnen dan nog altijd zulke specifieke programmatische momenten toegevoegd worden. Alleen op deze wijze wordt ten volle geprofiteerd van de verworvenheden van het kleuteronderwijs.

## 7 Enkele organisatorische consequenties

Zoëven uitte ik mijn ongenoegen over het invoeren van macrostructuren zonder voorbereiding door onderzoek op microschaal. Omgekeerd moeten bij het doen van voorstellen voor werkwijzen op microniveau bij voorbaat reeds de voornaamste eisen die zo'n voorstel inhoudt ten aanzien van de macrostructuur worden overwogen. Hoe staat het in dit opzicht met het door mij geopperde model voor een ontwikkelingsgerichte aanvangsfase in de basisschool?

Wij moeten beseffen, dat zo'n fase weinig zoden aan de dijk zet als ze wordt ingepast in een vooraf bepaalde tijdsindeling. Zou men bijv. willen besluiten de eerste twee jaren in de basisschool ontwikkelingsgericht te onderwijzen, als de kinderen daarna in de derde klas met leertaken en programmagericht onderwijs worden geconfronteerd, dan is hiervan maar voor een deel van de kinderen wat goeds te verwachten.

Ongetwijfeld moet er ergens een cesuur zijn tussen overwegend ontwikkelingsgericht en overwegend programmagericht onderwijs. Die cesuur is al uit hoofde van motivatie voor de kinderen wenselijk. Laten wij niet vergeten, dat met het stichten van de basisschool het hele fenomeen van het 'naar de grote school gaan' voor de kinderen verdwijnt. Toch had die cesuur in veel opzichten waarde voor het kind. Minstens maakte het de schoolloopbaan voor het jonge kind begrijpelijker en daardoor aantrekkelijker. Als volwassene is het moeilijk een levensperiode van acht of negen jaar te overzien en te beginnen; hoe moet het dan wel voor een kleuter zijn?

De te markeren cesuur tussen kleuterfase en onderbouw (ook een cesuur tussen onder- en bovenbouw, zoals in het Montessori-onderwijs gebruikelijk, kan zin hebben) moet echter niet aan een voor alle kinderen vastliggend tijdstip gebonden zijn. Elk kind moet op het voor hem of haar geschikte tijdstip naar de onderbouw over kunnen gaan. Wij kunnen daarbij profiteren van de vervroeging van de leerplichtige leeftijd. De overgang van kleuter- naar lagere school kon immers zelfs in het Montessori-systeem niet overeenkomstig de door het kind bereikte ontwikkelingsstand worden gemaakt, omdat het kind met zes jaar leerplichtig werd. Nu is

dat leerplichtprobleem van de baan, en heeft men de mogelijkheid binnen de basisschool cesuren inderdaad overeenkomstig het bereikte niveau van ontwikkeling te leggen.

Uiteraard brengt het op allerlei momenten binnenkomen van kinderen voor de organisatie van de onderbouw ingrijpende veranderingen teweeg. Het jaarklassensysteem valt dan voor die onderbouw moeilijk te handhaven maar dit is eerder een voordeel dan een nadeel, gezien de talrijke overtuigende argumenten die al zijn aangevoerd tegen dit ellendige systeem, dat meer door ambtelijke regellust dan door begrip voor het kind is ingegeven.

Het opgeven van het jaarklassensysteem door de hele basisschool heen maakt het trouwens mogelijk de overgang van kleuterfase naar onderbouw voor bepaalde kinderen nog vloeiender te maken, door ze probeerenderwijs te laten beginnen aan leertaken op één bepaald gebied, waarvoor ze de nodige belangstelling en geschiktheid al lijken te hebben verworven.

Dat het leggen van een cesuur als hier voorgesteld niet hoeft te betekenen dat spel, expressie, receptiviteit en creativiteit geen plaats meer vinden na de kleuterfase, spreekt vanzelf. De hierop in het bijzonder gerichte activiteiten moeten blijven deel uit maken van het totale pakket van activiteiten in de basisschool; alleen de kwantitatieve verhoudingen zullen na de kleuterfase, in de richting van de vakgerichte leertaken verschuiven.

Ten slotte memoreer ik hier een kwestie die buiten het thema van deze bijdrage valt, maar niettemin uiterst belangrijk, ja essentieel voor het slagen van de nieuwe basisschool zal zijn, nl. de lerarenopleiding aan de PABO's. Om één enkel punt te noemen: de meeste ontwikkelingsgerichte activiteiten die hier voor de beginfase werden aanbevolen vereisen een grondige scholing van de toekomstige leraar; maar hoe passen ze in de traditionele vakdidactieken? Waar hoort 'bouwen' bij, waar 'vrij spel'? Het zal noodzakelijk zijn in de PABO ruimte te scheppen voor de voorbereiding van de toekomstige leraren op het omgaan met jonge kinderen en op het begrijpen van hun ontwikkelingsgang en -problematiek alsmede van de wijze waarop die ontwikkeling optimaal kan worden begeleid.

## Literatuur

- Brainerd, Ch. J., The stage-question in cognitive-developmental theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1978, 2, 173-213.
- Brouwers, H., Verworvenheden van het kleuteronderwijs. *Jeugd, school en wereld*, 1981, 65, 485-494.
- Brouwers, H., Bijdrage tot de conferentie 'Kleuters in de basisschool'. *Mennicke-Stichting*, Leusden, 1983.
- Donaldson, M., *Children's minds*. London: Croom Helm, 1978.
- El'konin, D. B., *Psychologie des Spiels*. Berlin (DDR): Volk und Wissen, 1980 (oorspr. Russ. uitgave Moskva: 1978).
- Haenen, J. P. P. (red.), *Onderwijswetenschap & onderwijspraktijk. Een LAT-relatie?* Purmerend: Muusses, 1984.
- Halliday, M. A. K., *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Arnold, 1975.
- Hermans, H. J. M., De halve persoonlijkheid van de onderwijspsychologie. In: S. Dijkstra, A. C. M. Dudink en R. J. Takens (red.), *Psychologie en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Kohnstamm, D., Geen gevaar voor het jonge kind. *School*, 1982/13, 3-5.
- Kuyk, J. J. van, *Ruimtelijke oriëntatie. Observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool*. Arnhem: Cito, 1983.
- Ljublinskaja, A. A., Ešče raz o preemstvennosti v rabote det'skogo sada i školy. *Doškol'noe Vospitanie*, 1982/8, 32-34.
- Parreren, C. F. van, Richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs. In: E. De Corte (red.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen*. Harlingen: Flevodruk, 1982a.
- Parreren, C. F. van, El'konins roltheorie van het spel: een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 1982b, 59, 205-222.
- Parreren, C. F. van, *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas*. Apeldoorn: Van Walraven, 1983.
- Parreren, C. F. van, E. M. H. Assink en J. W. M. Borghouts-van Erp, Onderwijsleerprocessen in het kader van ontwikkelend onderwijs. In: S. Dijkstra, A. C. M. Dudink en R. J. Takens (red.), *Psychologie en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht, 1973.
- Smirnov, A. A., *Problems of the psychology of memory*. New York: Plenum Press, 1973 (oorspr. Russ. uitgave Moskva: 1966).
- Smirnov, A. A. & P. I. Zinčenko, Problems in the psychology of memory. In: M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, 1969.

Sutton-Smith, B. (Ed.), *Play and learning*. New York: Gardner Press, 1979.

Tough, J., *The development of meaning. A study of children's use of language*. London: Allen & Unwin, 1977.

Usova, A. P., Rol' igry v organizacii žizni i dejatel'nosti detej. *Doškol'noe Vospitanie*, 1978/1, 67-70.

Vrijenhoef, H., Integratie Kleuteronderwijs ter discussie. *Didaktief* 1981, 11, 10, 18-19.

#### *Curriculum vitae*

C. F. van Parreren (1920), emeritus-hoogleraar in de psychologische functieer aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Adres: Rozenstraat 32, 6942 WH Didam

Manuscript aanvaard 15-1-'85

#### **Summary**

Parreren, C. F. van. 'One school for children from four to twelve: avoiding a break in the learning process'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 174-183.

The new Dutch primary school has as its main purpose the realization of continuity in the learning processes of children from five to twelve. Transferring the traditional ways of teaching to the new school has, however, for the youngest children the drawback that the attainments of the kindergarten get lost. In the proposed model this disadvantage is avoided through introducing a learner-dependent boundary between a first stage, which has as its principal aim the stimulation of the children's development, and a second stage in which programmatic and subject-centered learning becomes dominant.

# De canon voor het onderwijsaanbod in het basisonderwijs

---

J.C. VAN BRUGGEN

R.J. GORTER

*Stichting voor de Leerplanontwikkeling,  
Enschede*

---

## Samenvatting

*De term 'canon' (richtsnoer) duidt aan het geheel van als bindend ervaren voorschriften voor de keuze van vakken en inhouden daarvan.*

*In Nederland is het niet vanzelfsprekend dat de centrale overheid gedetailleerde voorschriften geeft omtrent het onderwijsaanbod. In het artikel wordt die discussie in verband met de WBO (Wet op het Basisonderwijs; Ministerie van O en W; 1984) – en de uitkomst daarvan – beknopt weergegeven en geanalyseerd. De conclusie is dat de WBO de canonvorming voor een groot deel overlaat aan anderen.*

*De voorschriften vertonen een vrij grote mate van continuïteit sinds 1920. Veel minder geldt dat in de lijn Lankamp-Leidraad-Nutsseminarium-SLO (niet-verplichte voorstellen).*

*Wel gaat de Wet ver met het verplichten van de school tot het zelf kiezen van het onderwijsaanbod in het verplichte schoolwerkplan. De principiële variatie in onderwijsaanbod convergeert door het aanbod van uitgeverij, SLO en CITO en door de werkzaamheden van schoolbegeleiders, opleiders en inspecteurs.*

*De eindconclusie is dat de WBO geen gedetailleerd richtsnoer geeft voor het onderwijsaanbod, maar wel een hoofdrichting en een verplichting tot controlebaar kiezen, waarbij een systeem van impulsen en controles geleidelijke wijziging van de traditie mogelijk maakt.*

*Ten slotte signaleren we enige door ons verwachte problemen bij het verdere verloop van het autonome proces van canonvorming.*

## 1 Inleiding

In 'School' van oktober 1984 heeft Van Kemenade nog eens geschetst hoe het proces van wetgeving voor en innovatie in het basisonderwijs sinds 1960 is verlopen en betrekkelijk ongevoelig is geweest voor politieke wisselingen. Er is weinig diepgaande politieke discussie geweest over de taken die het basisonderwijs in onze samenleving zou moeten vervullen. Eén voorbeeld: over het 'verwerven van culturele vaardigheden' (WBO art. 8.2) is nauwelijks gedebatteerd, terwijl toch het begrip 'cultuur' veelzinnig is en over cultuurpolitiek uiteenlopende opvattingen bestaan. En die opvattingen worden ook weerspiegeld in standpunten over het type cultuur, waarin de school leerlingen heeft in te leiden (cf. Hoogveld, 1984), de aspecten van de cultuur en de werkwijze van de school. Die standpunten raken niet alleen het onderwijs in muziek (wèl genoemd in art. 9.1.) of architectuur (niet genoemd), maar ook het onderwijs in de geschiedenis, de maatschappelijke verhoudingen en de geestelijke stromingen (alle genoemd); de literatuur, de omgangsvormen, de instituties, de ruimtelijke ordening, etc. (niet genoemd); en ook de onderwerpen waaraan bij bijvoorbeeld Engels of rekenen/wiskunde aandacht wordt besteed.

Een andere cultuurpolitieke uitspraak vinden we in art. 8.3. dat stelt 'het onderwijs gaat er mede vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving'. Maar ook daarbij wordt niet aangegeven wat dat nu betekent voor het onderwijsaanbod en voor de invulling van bijvoorbeeld het onderwijs in 'spel en beweging' (genoemd in art. 9).

Het voorbeeld geeft aan dat de taken die art. 8 aan de basisscholen opdraagt, niet scherp zijn geformuleerd en zeker niet uitputtend op hun consequenties voor het onderwijsaanbod zijn geanalyseerd en in de wet uitgewerkt. Of staat er toch meer dan er – op het eerste gezicht – staat? Betekent de taak 'richten op het verwerven van culturele vaardigheden' iets voor de inrichting van het onderwijs in 'bevordering van sociale redzaam-



heid' (art. 9.1.g) of 'geestelijke stromingen' (art. 9.2.e) of 'bevordering van het taalgebruik' (art. 9.3.) of voor de wijze waarop 'de groepen worden ingedeeld' (volgens art. 11.2.e te vermelden in het schoolwerkplan?) De WBO laat zich er niet over uit.

Men kan stellen dat de WBO weinig 'canon' (voorschriften over doelen, vakken, onderwerpen, leerstof...) geeft. Waarom niet? En wat dan wèl?

In dit artikel proberen we de volgende vragen te beantwoorden:

1. Welk beleid wordt in Nederland nu eigenlijk gevoerd aangaande het geven van inhoudelijke voorschriften voor het onderwijs? Anders gevraagd: hoe verloopt in Nederland canonvorming en welke ontwikkeling is er in dat proces?
2. Welke canon geeft de WBO? Wat staat erin? Hoe is het geformuleerd? Waarom staat het er zoals het er staat?
3. Welke ontwikkeling is er sinds 1920 geweest in het proces van canonvorming? Welke andere 'canonvormers' zijn er naast de wet?
4. Welke problemen zijn in het proces van canonvorming te signaleren?

Het artikel bevat vooral feiten en analyses van feiten betreffende het proces van canonvorming. In par. 5 worden enige inhoudelijke canonproblemen gesignaleerd.

## 2 De vaststelling van de canon in Nederland

### 2.1 De canon als vakkenlijst

De term 'canon' wordt veelal aangetroffen in de samenstelling 'vakkencanon'. En dan meestal in discussies over wettelijke regelingen, die getroffen gaan worden, zoals de laatste jaren over het MDGO, het KMBO, de PABO. Ook het debat over het onderwijsaanbod in het eventuele voortgezet basisonderwijs c.q. middenschoolonderwijs illustreert dit:

- moet 'verzorging' een apart vak zijn?
- moet 'informatica' een apart vak zijn of behoort het bij andere vakken als 'algemene technieken', 'natuurwetenschap', 'wiskunde'?

Vergelijkbare discussies zijn rond de WBO gevoerd over het apart in art. 9 noemen van 'zwemmen' (niet gedaan), 'verkeer' (wel),

'dans' (niet), 'geestelijke stromingen' (wel), audio-visuele vorming (niet), 'vredesonderwijs' (niet), 'computergebruik' en dergelijke.

Zo'n discussie gaat niet over termen, maar over al of niet reeds gepraktiseerde invullingen van zo'n 'vak' in leerstof, doelen, activiteiten.

Een 'vaknaam' functioneert dus in die discussies als etiket voor bepaalde opvattingen omtrent stukjes van de inhoud van het onderwijsaanbod.

We gebruiken de term 'onderwijsaanbod' als aanduiding voor het geheel van activiteiten van leraren en anderen binnen de school, gericht op het tot stand brengen van 'leren' in brede zin. Ook het 'zich vormen' door leerlingen - voorzover 'bedoeld' door het treffen van voorzieningen (concert, kletsboek, kledingstijl, schoolkamp) - is daar in begrepen. 'Onderwijsaanbod' is dus voor ons een 'technische' term.

De inhoud ervan wordt soms aangeduid in min of meer traditioneel gebruikelijke leerstofaanduidingen als: 'volksdans', 'lichaamshygiëne', 'hoofdzaken van Nederlandse staatsinrichting', 'administratieve toepassingen van de microcomputer', etc. Soms ook door formuleringen, waarin een dergelijke inhoud verbonden wordt met gedragsaanduidingen (al of niet met gebruikmaking van taxonomieën uit de 'officiële' onderwijskundige literatuur of van eigen maaksel).

Deze etiketfunctie van 'vaknamen' is er altijd geweest. Als we bijvoorbeeld lezen dat vanaf 1920 in het lager onderwijs aandacht moest worden geschonken aan 'kennis der natuur', zegt dat iets. Maar... nog niet zoveel. Gaat het dan om een betrekkelijk losse samenvoeging van onderwerpen uit de natuurkunde en biologie? Of om realisering van ideeën van onder andere Ligthart, Heimans, Thijsse omtrent excursies, observaties, proeven, etc.? In een recente publikatie over doel, structuur en inhoud van sociale wereldoriëntatie illustreren Annink, Greven en Van Vliet (1984) hoe verschillend zo'n etiket 'kennis der natuur' kan worden geïnterpreteerd.

Dezelfde interpretatieproblemen doen zich in de USA voor in de discussies over onder andere het voorstel betreffende de vijf 'New Basics' in het rapport 'A Nation at Risk' (Gardner et. al. 1983) (zie voor een samen-

vatting De Reus, 1984) en een achttal andere rapporten en boeken (zie voor een – alweer gedateerd – overzicht Griesemer en Butler, 1983). Veel discussie en kritiek richt zich niet zo zeer op de benoeming van de vakken als zodanig, maar meer op de inkleuring ervan die men meent te proeven uit bepaalde rapporten (cf. Tanner, 1984).

## 2.2 Meer dan een vakkenlijst

Een vakkenlijst alleen is kennelijk onvoldoende voor een meer gedetailleerde discussie over het onderwijsaanbod en ook voor een meer gedetailleerde voorschrijvende of richtinggevende bepaling ervan. Veel wetten, 'leerplannen' of 'guidelines' specificeren dan door vakdoelstellingen (veelal geordend in een of andere taxonomie), door lijsten van onderwerpen of thema's of door leerstofop-somming. Het geheel wordt soms gepresenteerd als bindende richtlijn (vanuit de overheid), soms als suggestie. Een ook in ons land nogal bekend voorbeeld is het nieuwe leerplan voor de Zweedse Grundskola (De Reus, 1981).

Het interpretatieprobleem blijft echter bestaan. Zie voor onthutsende illustraties Goodlad (1984).

Treffers (1978) benadert richtlijnleerplannen vooral vanuit innovatieperspectief en heeft een voorstel ontwikkeld voor het werken met driedimensionale doelbeschrijvingen, die vollediger – en inspirerender – duiden welk onderwijsaanbod de leerplanschrijver voor ogen staat. In diverse Nederlandse leerplanpublicaties van de laatste jaren is deze methode gehanteerd, onder andere in SLO-publicaties over algemene technieken, scheikunde mavo, leesonderwijs. Engels en andere. Ook in 'Wat krijgen ze op de basisschool?' (Kuiper, Letschert en Gorter; 1984) – waar we verderop op terugkomen – wordt ten dele deze richting van beschrijving van het onderwijsaanbod ingeslagen.

Kan men nu ook dit type – vrij uitgebreide – beschrijvingen van het onderwijsaanbod nog aanduiden als 'canon'? Dat is natuurlijk een kwestie van omschrijving.

## 2.3 Wat bedoelen we met 'canon'?

Wij menen dat met de term 'canon' (dat wil zeggen: richtsnoer, norm!) in ieder geval wordt aangeduid een stelsel uitspraken over het onderwijsaanbod, dat als richtinggevend

is bedoeld en als zodanig ook wordt ervaren door iedereen of nagenoeg iedereen die bij de keuze en realisering van het onderwijsaanbod is betrokken.

In deze omschrijving wordt bewust in het midden gelaten of het effect van de uitspraken (namelijk het richting geven aan de keuze en realisering van het onderwijsaanbod in de scholen) door degene die de uitspraken heeft gedaan, kan worden afgedwongen of niet. Daarachter ligt het probleem wie degene is die de canon 'geeft' en met welke bedoeling. In Nederland is geaccepteerd – en grondwettelijk vastgelegd – dat het niet de overheid is die een gedetailleerd richtsnoer geeft voor de inhoud van het onderwijsaanbod. Maar: hoe ver gaat 'gedetailleerdheid'? Elders (Van Bruggen; 1982 en 1984) hebben we erop gewezen dat de ontwikkeling van de laatste jaren verschillend verloopt in verschillende schooltypen (MDGO, KMBO, Basisonderwijs, PABO, HBO, VBaO).

De laatste tijd gaat het voor wat betreft de mate van gedetailleerdheid vooral over de eventuele eindtermen voor het eventuele VBaO. Van den Brink (1984) heeft de problemen die hier rijzen verder geanalyseerd.

## 2.4 Waarom geeft de WBO weinig 'canon'?

Voor het basisonderwijs is in de wet een summier canon vastgelegd. Eigenlijk alleen door algemene doelaanduidingen, een lijstje vakken en nog enige aanvullende verscherpingen. In paragraaf 3. gaan we daar verder op in. Er is géén wettelijke grondslag voor een AmvB die nadere richtlijnen zou geven. Er is in het laatste stadium van het wetgevingsproces nog wel gediscussieerd over de vraag of het toch niet wenselijk zou zijn nadere eindtermen voor het basisonderwijs vast te leggen (in verband met niveaugaranties, mobiliteit, aansluiting voortgezet onderwijs). Daarvan is afgezien en dat is nog eens bevestigd als conclusies van een conferentie van juni 1983 tussen de besturen van de onderwijskoepels en staatssecretaris Van Leijenhorst (Ministerie van O en W; 1983).

Wij menen dat uit de verslagen van de parlementaire debatten en van CCOO-besprekingen, uit beleidsnotities bij ICB- en ARBO-adviezen, uit correspondentie tussen bewindslieden en SLO en uit persoonlijke communicatie valt af te leiden dat er vier motieven worden gehanteerd om voor basison-

derwijs géén preciezere canon te geven, en wel:

- a. De politieke huiver om stappen te zetten die de vrijheid van inrichting van het onderwijs zouden inperken.
- b. De taxatie dat nadere canonvorming 'vanzelf' wel zal plaatsvinden en geen voorschrijven behoeft, vanwege de werking van het autonome proces (zie 2.5.).
- c. De vrees dat het moeilijk zal zijn op politiek niveau overeenstemming te verkrijgen over nadere detaillering.
- d. De vrij sterk overheersende gedachte dat basisonderwijs vooral een 'vrijplaats' moet zijn voor individuele ontplooiing, wel mede in dialoog met de samenleving en de wetenschappen, maar zonder duidelijke, vooraf bepaalde, uitkomsten in termen van vaardigheden of kennis.

Toch is de discussie niet echt gesloten. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de adviezen van de ARBO over zorgverbreding (ARBO;1984a) en over schoolwerkplanontwikkeling (ARBO, 1983) en uit de reacties van de staatssecretaris daarop. Ook uit het debat tussen Haddingh en Van Bruggen in 'School' van januari 1984 (Ahlers, 1984) en uit het pleidooi van de NGL-voorzitter in november 1984 voor eindtermen in het basisonderwijs (NGL, 1984) komt dit naar voren.

Duidelijk is dat de wetgever in Nederland voor het basisonderwijs niet op korte termijn een nadere canon zal bepalen. Uitdrukkelijk wordt dat nog eens duidelijk gemaakt in de circulaire van mei 1984 over het schoolwerkplan onder de WBO. Zowel in de circulaire als in de reactie van staatssecretaris Van Leijenhorst op 21 mei 1984 bij de presentatie van 'Wat krijgen ze op de basisschool?' is nog eens duidelijk gemaakt dat de overheid géén nadere inhoudelijke uitspraken zal doen, ook niet door aanbevelingen of attenderingen op 'canonachtige' publikaties van anderen (bijvoorbeeld de SLO...).

Canonvorming zal dus in ons land een proces blijven – althans voorlopig – waarbij de overheid alleen dat proces stimuleert en overigens toeschouwt. Wij achten dat in principe en vooralsnog een goede zaak. Niet alleen of vooral vanuit onderwijspolitieke overwegingen, maar ook vanuit innovatiedenken.

*2.5 Het autonome proces van canonvorming*  
Er zijn echter andere 'canonvormers' dan de landelijke overheid. We noemen:

1. Grotere schoolbesturen c.q. gemeenten die 'raamplannen' of dergelijke maken (veelal met hulp van schoolbegeleidingsdiensten en mede op basis van onder andere SLO-materiaal). Voorbeelden: Den Haag, Enschede, Groningen, etc. (zie o.a. het Basisbulletin van het Informatiepunt Basisonderwijs (1984).
2. Individuele scholen die hun eigen schoolwerkplan – of een deel daarvan – publiceren via het Informatiepunt Basisonderwijs in Amsterdam.
3. Individuele auteurs die door middel van beschouwende publikaties of onderwijsleerpakketten bijdragen.
4. SLO en CITO die door leerplanpublicaties en toetsen bijdragen.
5. De inspectie moet de schoolwerkplannen toetsen aan de wet en overleggen met de school. In dat overleg vindt regionaal canonvorming plaats. En door de procedure van art. 13 kan nationaal de Onderwijsraad jurisprudentie geven.

Met sommige factoren in dit proces heeft de overheid subsidiërende, toezichhoudende of min of meer programmerende bemoeienis. We noemen:

- adviesaanvragen bij ARBO, Onderwijsraad en anderen;
- uitzetten van ontwikkelingsprojecten basisschool;
- aanvragen bij en subsidiëring van SLO, CITO (LPC en SVO);
- ideeën over trendrapporten van de inspectie.

De verschillende soorten overheidsbemoeienis worden meestal breed bediscussieerd (CCOO, pers, parlement), zodat snelle, onverhoedse of – naar de mening van de meerderheid – te vergaande initiatieven zo goed als uitgesloten zijn. Bovendien besturen koepele en overheid samen SLO en CITO (en SVO), zodat ook de impulsen van deze instituten onder controle blijven.

### *2.6 Samenvatting*

We kunnen stellen dat de hoofdlijn van het denken in ons land over een canon voor het basisonderwijs er een is, waarin weinig nadruk ligt op verplichtende richtlijnen van de landelijke overheid, maar veel vertrouwen

bestaat in canonvorming door een proces van voortdurende discussie en beïnvloeding. Constructieve onderwijspolitiek bestaat – op dit punt! – dan ook niet in regelgeving, maar in het bevorderen van het proces van meningsvorming en -beïnvloeding. Een gedetailleerde canon voor het basisonderwijs wordt dus niet door de overheid ‘gegeven’ via een proces van wet- en regelgeving, maar de totstandkoming van een als canon ‘ervaren’ detaillering van de WBO wordt – ten dele – wel door de overheid bevorderd. Echter, zonder dat de overheid zichzelf over de inhoud van die canon uitsprekt.

### 3 Canonelementen in de wetgeving

In deze paragraaf gaan we na welke taken, functies, opdrachten, doelen en inhouden tijdens het proces van wetgeving aan de orde komen, hoe deze worden geformuleerd en waarom dat op die manier gebeurt. We baseren ons daarbij op de wetsteksten zelf, op de toelichtingen daarop en op de parlementaire behandeling daarvan.

#### 3.1 Uit welke elementen is de canon opgebouwd?

Zonder de WBO volledig te citeren, herkennen we in de wet:

- uitgangspunten (art. 8.1 en 8.3);
- algemene of integrale doelen (art. 8.2);
- een aanduiding van de inhoud van het onderwijs, uitgedrukt door de term ‘het onderwijs omvat’ en nader door drie soorten termen:
  - activiteiten (‘zintuiglijke en lichamelijke oefening’, ‘expressie-activiteiten’);
  - vakken of leergebieden (‘Nederlandse taal’, ‘enkele kennisgebieden’ en dergelijke);
  - taken of opdrachten voor de school (‘bevordering van sociale redzaamheid’, ‘aandacht besteden aan geschiedenis’, etc.).

Ook wanneer we de Memories van Toelichting en Antwoord en de Handelingen analyseren, constateren we dat de wetgever formele aanduidingen blijft gebruiken, maar geen concretere inhoudscategorieën en/of algemene doelen per vak of activiteit vermeldt. We wijzen hier vooral op de passages die niet limitatief zijn bedoeld. Zo vinden we in art.

9, lid g. de omschrijving ‘bevordering van sociale redzaamheid, *waaronder* (cursivering onzerzijds) gedrag in het verkeer’. In de Memorie van Antwoord geeft de wetgever meer voorbeelden van sociale redzaamheid, zoals consument zijn, participant in groepsprocessen, vertrouwd zijn met eenvoudige automatiseringsapparaten. Maar er is geen behoefte die andere voorbeelden zelf in de wet op te nemen.

#### 3.2 Aard van de formuleringen

Het gaat er nu niet om te analyseren wat de wet voorschrijft, maar wel om aan te geven hoe dit voorschrift wordt geformuleerd. We constateerden in 3.1. dat de wet, wanneer het om de inhoud van de activiteiten, vakken en taken of opdrachten gaat, formele aanduidingen geeft.

Daarnaast bevat de wet allereerst interessante formuleringen die verband houden met het *innoverend* karakter van de wet. Sprekend hiervoor is de formulering ‘Het onderwijs omvat, waar mogelijk in samenhang’.

In de tweede plaats vallen formuleringen op die inspireren tot méér doen dan alleen in de wet staat aangegeven en die het *niet-limitatieve* karakter van die voorschriften onderstrepen. De WBO gebruikt hiervoor de formuleringen (...) waaronder (...), (...) wordt in elk geval aandacht besteed aan (...). Het zal duidelijk zijn dat de wetgever hier ook een aantal kwaliteiten aanduidt van het onderwijsaanbod: integratie en verbreding van de vigerende doelen.

Raadplegen we de documenten waarin verslag wordt gedaan van de parlementaire discussie, dan valt op dat weinig suggesties zijn gedaan voor andere formuleringen. Interessant in dit opzicht is de stukkenwisseling betreffende de verduidelijking van het kennisgebied ‘geestelijke stromingen’. De Memorie van Toelichting op het wetsontwerp zegt onder andere: ‘Ook voor de leerlingen van het basisonderwijs is het gewenst dat zij (...) in aanraking worden gebracht met wat zich zowel in binnen- als buitenland afspeelt op het terrein van het geestelijk leven’. De cursieve formulering is als het ware een alternatief voor ‘aandacht besteden aan’, welke term (art. 9.2) geldt voor alle kennisgebieden. De Nota van Wijzigingen en de Memorie van Antwoord voeren op dit punt nog twee termen in ter nadere aanduiding van wat wordt

bedoeld, namelijk: 'een meer objectieve benadering' in tegenstelling tot een subjectieve benadering bij godsdienstoverdracht of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, en 'kennisoverdracht'. (Zie voor nadere gegevens over dit stuk discussie: Westerman, 1984).

We zouden kunnen stellen dat deze formuleringen een *toelichtend* karakter hebben en dat men er verder geen uitgesproken theorie over de precieze invulling of wijze van realisering van het onderwijsaanbod achter moet zoeken. Niemand is er ook over gevallen dat in art. 9.4 'gewoon' staat dat in Friesland onderwijs wordt gegeven in de Friese taal en dus wordt afgeweken van de formulering in art. 9.1. 'het onderwijs omvat ... Nederlandse taal'.

### 3.3 De fundering van de formuleringen

Tijdens de parlementaire behandeling van de WBO is de aard van de formulering van de eisen van deugdelijkheid herhaaldelijk aan de orde geweest. Enige ordening levert het volgende beeld op.

Wat betreft de *volledigheid* van de canon (zowel wat het geheel betreft als wat de onderdelen betreft) geeft de wetgever de volgende argumenten:

- iets (bijvoorbeeld zwemmen) wordt weggelaten, omdat het gemeengoed is geworden;
- volledige beschrijving is onmogelijk door de veelheid van activiteiten (naar aanleiding van expressie);
- een aanduiding (bijvoorbeeld wiskunde) wordt toegevoegd, omdat de wetgever zich niet wenst te beperken tot een traditionele inhoud (i.c. rekenen);
- bepaalde zaken (bijvoorbeeld attitudes en functies) blijven onvermeld, omdat een nadere aanduiding beperkingen zou kunnen opleggen aan de vrijheid van inrichting van het onderwijs;
- er moet ruimte gelaten worden voor nieuwe ontwikkelingen (naar aanleiding van de niet-limitatieve aanduidingen).

*Formuleringen op zich* worden als volgt gerechtvaardigd:

- andere omschrijvingen kunnen een bepaalde gevoelswaarde hebben die soms geassocieerd zou kunnen worden met bepaalde doelstellingen en vormgevingen (kennisgebieden in plaats van wereld-

oriëntatie);

- voorkomen moet worden dat te zware accenten worden gelegd of bepaalde interpretaties worden gekozen (geestelijke stromingen versus geestelijk leven);
- er wordt gekozen voor een logische formulering. Zo zou het begrip ontwikkeling (bij uitgangspunten) gekozen zijn, omdat daaronder de begrippen vorming en opleiding zouden vallen;
- 'eindtermen' worden onder andere niet geformuleerd, omdat de wetgever door het stellen van minimumeisen bij wet zou kunnen suggereren dat ook de begaafde leerling niet 'verder' zou mogen gaan. Wel zou men kunnen stellen dat de wet scholen uitnodigt in hun schoolwerkplan eindniveaus te formuleren. Art. 11.2.a eist immers dat het schoolwerkplan de 'leer- en ontwikkelingsdoelen van de school' vermeldt. De term wordt niet nader omschreven, ook niet in de circulaire van mei 1984 'Het schoolwerkplan onder de Wet op het Basisonderwijs' (Ministerie van O en W: mei 1984). Ook de herhaalde pleidooien van de ARBO vast te leggen dat in de schoolwerkplannen z.g. tussen- en einddoelen moeten worden vastgelegd, zijn niet overgenomen.

Over het *concept op onderwijzen en leren* worden geen vragen gesteld en licht de wetgever zijn standpunt niet toe. We doelen hier op de hantering van begrippen als bijbrengen, aankweken, vormen, stimuleren, ontwikkelen, verwerven, onderwijs geven, opvangen en oefenen die in de artikelen worden gehanteerd. Waarschijnlijk mogen we niet aannemen dat deze termen bewust als richtlijn gekozen zijn en derhalve tot de canon gerekend moeten worden.

In paragraaf 5 gaan we overigens nog in op pogingen van de voormalige ICB en van de SLO dergelijke concepten wel met de canon te verbinden.

We trekken de *voorlopige conclusie* dat door de aard van de formuleringen een groot deel van de nadere canonvorming bewust wordt overgelaten aan anderen en in de eerste plaats aan de scholen zelf.

Dit standpunt van de wetgever houdt overigens niet in dat het canonraamwerk van de WBO niet enige belangrijke veranderingen bevat, vergeleken met de situatie tot nu toe. We benaderen die veranderingen - in de vol-

gende paragraaf – vanuit een schets van de ontwikkeling van de canon in Nederland.

#### 4 *Ontwikkelingen in de canon in Nederland*

In feite is in de wetgeving aan het eind van de negentiende (1900, Leerplichtwet) en aan het begin van de twintigste eeuw (1917, 'Plannen tot herziening van de wetten tot regeling van het lager onderwijs en bewaarschoolonderwijs') alleen aandacht voor de pacificatie. Ook de Lager Onderwijswet van 1920 – waarin ook het ULO geregeld wordt – ademt zeker nog die sfeer, al worden in deze wet twaalf vakken aangeduid: lezen, schrijven, rekenen, Nederlandse taal, vaderlandse geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, zingen, tekenen, lichamelijke oefening, nuttige handwerken voor meisjes en, indien scholen dit zelf wensen, Frans, Duits, Engels, wiskunde en handelskennis. Na vaststelling van de wet vinden vele, vaak technische wijzigingen plaats. Enkele malen (1920, 1933, 1951) betreft zo'n wijziging de invoering van een nieuwe activiteit of van een nieuw vak.

Het proces van wetgeving heeft zich dus steeds beperkt tot een aanduiding van vakgebieden en tot enkele technische regelingen met betrekking tot het leerplan. Wel werden reeds in de twintiger jaren voorbeeldleerplannen – de scholen moesten een leerplan hebben – gepubliceerd.

Nogal bekend werd het voor PC-scholen bedoelde 'Leerplan van Lankamp', vooral doordat op nogal wat kweekscholen er de aandacht op werd gevestigd. In de reeds eerder genoemde studie van Annink, Greven en Van Vliet (1984) wordt de ontwikkeling in de canonvorming bij aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis en kennis der natuur samengevat. Daarbij baseert men zich niet alleen op leerplannen, maar ook op leerboeken en op discussies in de vakbondspers. Deze methode stoelt op de onzes inziens juiste opvatting dat in Nederland de canon meer een 'aanvaarde ongeschreven wet' is dan een reeks voorschriften.

Al in de dertiger jaren werd het werk van Kohnstamm c.s. een factor in de canonvorming. Kohnstamm constateerde dat 'in ons land met een zekere geringschatting wordt neergezien op onderzoekingen naar de vraag

welke schoolkennis werkelijk een rol speelt in het latere leven' (geciteerd in 'Proeve van een leerplan' van het Nutsseminarium voor Pedagogiek; 1968). In de Proeve is veel onderzoek en sterk praktisch gericht ontwikkelwerk uit de jaren 1935 tot 1965 verwerkt.

Dit eerste 'leerplanmodel, dat gericht is op het formuleren van die leerstof, die als basisstof zou moeten dienen voor het kind dat op de lagere school vrijwel zijn eindpunt aan vormingsmogelijkheden vindt' (Deen; 1969) verschijnt naast de op dat moment in gebruik zijnde schoolboeken (waarop men zich in de Proeve ook sterk baseert) en naast de Leidraden uit het ambtsgebied van de derde hoofdinspectie. In 1963 werd de laatste (achtste) druk van deze documenten gepubliceerd. Volgens de auteurs van de Proeve vervulden de Leidraden een 'richtinggevende' functie (Inleiding, p. 14) die zeker mede bepaald zal zijn door de vele praktici die een bijdrage aan de totstandkoming ervan geleverd hadden. De Leidraden waren ook sterk verbonden met het gebruik van leerboeken uit die tijd. Deze richtinggevende functie is trouwens ook bepaald door de inspectorale status van de samenstellers: van de zeventien personen, waaruit de leerplancommissie bestond die de productie van de Proeve begeleidde, oefenden zeven leden het ambt van inspecteur uit, onder andere de inspecties van de vier grote steden vertegenwoordigend.

Niemand zal ontkennen dat ook deze Proeve een grote invloed heeft gehad op onder andere de ontwikkeling van leermiddelen (vooral nog door onderwijspraktici) en daarmee op de onderwijspraktijk. We constateren dat door toedoen van de inspectie en van wetenschappelijk onderzoek een canon tot stand kwam, die tot op de dag van vandaag vooral nog in vele schoolboeken zichtbaar is.

Na het baanbrekend werk van het Nutsseminarium en van de derde hoofdinspectie wordt toegewerkt naar de voorbereiding op de WBO, door onderzoek (Opstaan tegen het zitten blijven; Doornbos, 1969) en nieuw onderwijsbeleid dat constructief wordt genoemd (Contourennota, 1975). Degene die de uitkomsten vergelijkt met de LO-wet van 1920 moet echter tot de conclusie komen dat er niet veel veranderd is wat de formulering van de eisen van deugdelijkheid zelf betreft. Ook al is de geest van de WBO een geheel andere dan die van de voorafgaande wetten.

Wel zijn er diverse pleidooien geweest voor het versterken van de 'inhoudelijke lading' in de WBO zelf of in daarmee in relatie staande documenten met voorschrijvende status. In de zeventiger jaren is door diverse auteurs gepleit voor de ontwikkeling van een zogenaamd 'onderwijsleerplan' (COLONOTA, Bijl, De Groot, Doornbos, Contourenota, Structuurnota). De term staat voor zoiets als een kernleerplan dat inhoudelijke richtlijnen zou geven voor alle scholen. De term wordt opgenomen in de statuten van de SLO en de minister verzoekt de SLO in 1977 een voorstel voor een dergelijk onderwijsleerplan voor het basisonderwijs te ontwikkelen. Dit resulteert in een tweedelige discussienota 'Naar het Onderwijsleerplan Basisschool', door de SLO begin 1980 gepubliceerd.

Hierop komt zeer veel kritiek los (gebundeld en geanalyseerd in vervolgdelen), zowel op de inhoud als op de status. Inmiddels is rond en binnen de SLO ook in het algemeen de discussie over het begrip 'onderwijsleerplan' opgeklaard. Bevreesd voor 'staatspedagogiek' neemt de Bestuursraad in 1980 het standpunt in dat alleen in duidelijke contracten tussen overheid en SLO gewerkt zal worden aan leerplanvoorstellen die op een of andere wijze voorbereidend zijn voor regelgeving. Nog geruime tijd blijft onduidelijkheid bestaan over wat de bewindslieden nu eigenlijk willen. Uiteindelijk trekt de SLO zelf begin 1983 de conclusie dat er voor basisonderwijs wél behoefte is aan een uitgewerkt voorstel betreffende het onderwijsaanbod als 'helpend kader' voor de ontwikkeling van schoolwerkplannen, maar niet aan een functie van zo'n leerplan in de richting van regelgeving. De SLO deelt die conclusie mee aan de bewindslieden en vraagt bevestiging of ontkenning. In de zomer van 1983 bevestigt de staatssecretaris de conclusie van de SLO.

In mei 1984 wordt dan 'Wat krijgen ze op de basisschool? Een kijk op doelen en inhoud van het basisonderwijs in het schoolwerkplan' gepubliceerd. De kern ervan zijn de boekjes, waarin voor alle vakken of aandachtsgebieden die de WBO noemt, een overzicht wordt gegeven van de te kiezen doelen en inhouden. In ieder geval is – sneller dan na 1920 – een uitwerking in leerplan-terminen van het wettelijk kader beschikbaar.

Kenmerkend voor alle drie de pogingen

(Leidraad, Proeve van een Leerplan, Wat krijgen ze op de basisschool?) is dat deze weliswaar een vastgesteld wettelijk kader uitwerken, maar op zich geen bijdrage tot regelgeving leveren.

Op zich mag het echter niet uitgesloten worden geacht dat de laatstgenoemde bijdrage een rol kan spelen bij de opstelling van een systematisch overzicht van einddoelen en tussendoelen van het basisonderwijs. Hiervoor is door de ARBO herhaaldelijk een pleidooi gevoerd (ARBO, 1983; 1984 a; 1984 b), zelfs met een voorzichtige vooronderstelling dat die doelen wel eens vastgesteld zouden kunnen worden als verplicht kader voor schoolwerkplannen...

### *5 Bijdragen aan de inhoudelijke discussie over de canonvorming*

Opvallend is dat in Nederland nauwelijks een discussie van betekenis wordt gevoerd over de functies, taken, doelen en inhoud van het onderwijs. Althans, de discussie voltrekt zich niet in de samenleving, zeker niet waar het om het basisonderwijs gaat. Dit neemt niet weg dat in de tweede helft van de 20e eeuw in de pedagogische provincie wel een aantal aanzetten tot discussie zijn geleverd.

De 'vernieuwing van het onderwijs' had tussen 1950 en 1970 voor een groot deel betrekking op de praktische didactiek (aanvankelijk lesonderwijs, audiovisuele hulpmiddelen, klasgesprek, projectonderwijs). Tegen het eind van de zestiger jaren komt er ook meer belangstelling voor veranderingen in de inhoud van het onderwijsaanbod (het Wiskobasproject start, de wereldoriëntatiebeweging wordt vanuit het KPC sterk gestimuleerd, er komt nogal wat beweging in de expressievakken). In het midden van de zeventiger jaren ontwikkelen enkele Commissies Modernisering Leerplan plannen voor basisonderwijsprojecten. De meeste daarvan worden pas daadwerkelijk gestart door de SLO in de periode tussen 1976 en 1979, soms op basis van eerdere aanzetten (Engels, gezondheidseducatie, Fries), soms als nieuwe projecten (natuuronderwijs, werken met boeken, muziek, audiovisuele vorming, tekenen, dans, mime en drama, sociale wereldoriëntatie, dialect in de school, bewegingsonderwijs). Deze – vooral vakinhoudelijke –

ontwikkelingen zijn veelal van vakinterne aard en laten de structuur van het onderwijsaanbod in de meeste gevallen onaangetast.

Ook in enkele door de overheid uitgezette ontwikkelingsprojecten en in activiteiten van schoolbegeleidingsdiensten is er aandacht voor veranderingen in het onderwijsaanbod zelf. Toch constateert Koster nog in 1981 in de bundel 'Educatie en Welzijn' (Van den Bosch e.a.; 1981) van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, dat 'zelfs in vernieuwingsscholen nog veel nadruk ligt op het instrumentele leren' (blz. 59), hoewel hij ook klaagt dat er weinig gegevens zijn over de feitelijke veranderingen in het onderwijsaanbod (blz. 66). Uit een inventariserend onderzoek naar de opbrengst van de ontwikkelingsprojecten basisschool (Gorter, 1981) kan zelfs voorzichtig worden geconcludeerd dat de vernieuwingen voor de helft het onderwijsaanbod betreffen en 50% daarbinnen betrekking heeft op taal en wereldoriëntatie. Een enquête van het CITO over de invulling van dat laatste vormingsgebied doet vermoeden dat de vakinhoudelijke validiteit daarvan gering moet worden geschat (Vinjé, Moelands, 1984).

Bijdragen tot een structurele verandering van het onderwijsaanbod in het basisonderwijs kennen we ten onzent nauwelijks. Wel voerde Bijl (1973) een pleidooi voor de herbezinning over de onderwijs- en vormingstaken op basis van een analyse van de levenstaken van de opgroeiende mens. Er zijn weinig pogingen bekend, waaruit blijkt dat zijn pleidooi wordt vertaald naar een herwaardering van de keuze van de onderwijsinhoud en van de ordening daarvan. In feite is daarvan alleen iets terug te vinden in het in paragraaf 3. aangehaalde 'Naar een onderwijsleerplan Basisschool' (1980) en in de meer recente SLO-publikatie 'Zo mogelijk in samenhang' (Annink, e.a.; 1984).

## 6 Slotbeschouwing

In Nederland is tot nu toe geen systematische discussie gevoerd over de pro's en contra's van meer regelgeving met betrekking tot het onderwijsaanbod van de WBO op dit moment biedt. Dit hangt voor een belangrijk deel samen met een intensieve interactie tussen de overheid en andere canonvormende

instanties. Wij zijn van mening dat een dergelijk samenspel goed past in de Nederlandse traditie en dat er genoeg vertrouwen mag bestaan in de zelfregulerende kracht van het systeem, althans zolang het over het basisonderwijs gaat.

Toch zijn er wel enkele problemen zichtbaar. We noemen:

- a. In het systeem is weinig ruimte voor vormen van maatschappelijke legitimering in sectoren buiten de 'pedagogische provincie'. Een sterk beroep wordt gedaan op ouders en schoolbesturen als vertegenwoordigers van 'de' maatschappij. In feite is het basisonderwijs nauwelijks instrumenteel voor bewuste cultuurpolitiek. De aanzetten die de WBO geeft (bijvoorbeeld intercultureel onderwijs, geestelijke stromingen, maatschappelijke verhoudingen, maar niet: informatietechnologie, techniek), zijn erg globaal. Af en toe opblaiende discussies in de pers (grammatica, rekenvaardigheid, verkeersgedrag, vandalisme, etc.) blijven incidenten.
- b. De coördinatie tussen de verschillende instanties en groepen die mede de canon beïnvloeden, is niet sterk en soms in het geheel niet aanwezig. En misschien is dat ook wel een belangrijke karakteristiek van ons labiele evenwicht! Er is veel vertrouwen dat men 'vanzelf' wel inspeelt op bijvoorbeeld onderzoeksresultaten naar het moedertaalonderwijs, dat de inspectie 'vanzelf' wel aan het werk gaat met 'Wat krijgen ze op de basisschool?', etc.
- c. Er is veel vertrouwen in de plannings- en beslissingscapaciteit van scholen zelf. Ze worden geacht in hun schoolwerkplan zelf op basis van de globale wettelijke kaders en onder bewust gebruik van steunpublikaties als die van de SLO en onderwijsleerpakketten, te komen tot precisering van het onderwijsaanbod. Het lijkt ons de vraag of dit vertrouwen geheel gerechtvaardigd is, gezien het geringe succes van veel grote leerplanontwikkelingsprojecten en gezien de resultaten van het op gang komende onderzoek naar planningsgedrag van leerkrachten. Waarschijnlijk zullen beschikbare leerboeken de 'ervaren canon' sterk blijven vormen. En op zich is daar niets tegen, mits nieuwe generaties boeken in voldoende mate de intenties van de WBO weerspiegelen.



En juist op dit punt – de traditionele vrijheid van leermiddelkeuze (die wij toejuichen!) – zijn er weinig garanties voor inhoudelijke vernieuwing.

- d. Het is de vraag of we er in Nederland in zullen slagen voldoende zicht te krijgen op de ontwikkeling in de 'ervaren canon' door onderzoek naar de praktijk, peiling van aanbod en resultaten (PPON en vervolg), analyse van leerboeken. En dan adequaat reageren vanuit andere canonvormende instanties dan de scholen zelf.

In de Nederlandse canonontwikkeling in de komende jaren staat het schoolwerkplan centraal, en wel als uitdrukking van de beslissingen van de relatief autonome school aangaande ook het onderwijsaanbod. De tijd zal moeten leren of schoolwerkplannen in voldoende mate handen en voeten gaan geven aan de 'rompcanon' in de WBO. De tijd zal ook moeten leren of de wijze waarop we met bovengenoemde problemen zijn omgegaan, de wenselijkheid van een sterkere canon in de vorm van een nationaal leerplan voor het basisonderwijs zal hebben beïnvloed. Daarbij zal zeker een factor zijn of de geboden hulp aan scholen tot dan toe effectief zal zijn geweest.

### Literatuur

- Adviesraad voor Basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleidingen, *Van tekenafel tot levend geheel*. Zeist: Onderwijscentrum, 1983.
- Adviesraad voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleidingen, *Het moet ons een zorg zijn*. Zeist: Onderwijscentrum, 1984 a.
- Adviesraad voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleidingen, *Nieuw, concreet en zichtbaar*. Zeist: Onderwijscentrum, 1984 b.
- Ahlers, J., Met alleen wat papier in de kast is het basisonderwijs mislukt. *School*, januari 1984, Culemborg, Educaboek, 1984.
- Annink, H., J. Greven, E. van Vliet, *Zo mogelijk in samenhang*. Enschede: SLO, 1984.
- Bijl, J., *Over onderwijskundige theorie*. 's Hertogenbosch: Malmberg, 1972.
- Bosch, L.J. van den e.a., *Educatie en Welzijn*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Brink, G.J. van den, *Eindtermen en leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, 1984.
- Bruggen, J.C. van, Het onderwijsleerplan als instrument-in-ontwikkeling voor bepaling van eisen van deugdelijkheid. In: J.M.G. Leune en A.M.L. van Wieringen (Ed). *Onderwijsplanning als middel van onderwijsbeleid*. SVO-reeks 55, Harlingen: Flevodruk, 1982.
- Bruggen, J.C. van, De dans om de PABO-eindtermen. In: R. Rutten en P. Dekkers, *Maak het nou III*, B-delen PABO. Enschede: SLO, 1984.
- Contourennota... *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel; discussienota*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1975.
- Deen, N., *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1969.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1969.
- Gardner, D.P. e.a., *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: US Government Printing Office, 1983.
- Goodlad, J.I., *A Place called School, Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill, 1983.
- Gorter R.J., *Enkele vakinhoudelijke ontwikkelingen*. Hoevelaken: CPS (03), 1983.
- Griesemer, J.L. en C. Butler, *Education under Study, an Analysis of Recent Major Reports on Education*. Chelmsford: USA, The North-east Regional Exchange Inc., 1981.
- Hoogveld, B. *Cultuur Mee-maken*. Enschede: SLO, 1984.
- Informatiepunt Basisonderwijs, *Basisbulletin*. Amsterdam: APS, december 1984.
- Kemenade, J.A. van, Het eind van het begin. *School*, oktober 1984, Culemborg, Educaboek, 1984.
- Kuiper, W., J. Letschert, R. Gorter, *Wat krijgen ze op de basisschool*. Enschede: SLO, 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Hoe verder na 1985? Verslag van de conferentie op 29 en 30 juni 1983 te Utrecht*. Ministerie, december 1983.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wetten voor de basisschool*. Ministerie, februari 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Het schoolwerkplan onder de Wet op het Basisonderwijs*. Ministerie, mei 1984.
- Nederlands Genootschap van Leraren, Overheid moet duidelijke richtlijnen geven. *NGL-weekblad*, 1984, 17, nr. 14.
- Nutseminarium voor Pedagogiek, *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs. Deel A*. Groningen: Wolters, 1968.
- Reus, J. de, *Nieuw leerplan voor de Zweedse Grundskola*. Amsterdam: VSLPC, 1981.
- Reus, J. de, Amerikaans onderwijs opnieuw onder de loupe, *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 458-466.
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling, *Naar het onderwijsleerplan basisschool* (twee delen). Enschede: SLO, 1980.

Tanner, D., *The American Highschool at the Crossroads. Educational Leadership*, maart 1984, 4-13.

Treffers, A., *Wiskobas Doelgericht*. Utrecht: IO-WO, 1978.

Vinjé, M.P. en A.H.J. Moelands, *Een enquête naar wereldoriëntatie in de praktijk van de lagere school*. Arnhem: CITO, 1984.

Westerman, W.E. (red.), *Geestelijke stromingen*. Kampen: 1984.

### *Curricula vitae*

J.C. van Bruggen (1942) werkte als leraar wiskunde en Frans, van 1971-1976 als medewerker van het Wiskobas-project bij het IOWO en is sinds

1976 directeur Leerplanzaken van de SLO. Hij publiceerde over wiskunde-onderwijs, over leerplanontwikkelingsstrategie en -theorie en diverse daarmee verband houdende onderwerpen.

R.J. Gorter (1947) werkte als onderwijzer buitengewoon onderwijs, schoolbegeleider (1973-1978) en sinds 1978 als projectleider van de projectgroep Leerplanontwikkeling Basisschool bij de SLO. Sinds 1982 is hij coördinator Primair Onderwijs en Opleidingen bij de SLO. Hij publiceerde over taal-didactiek en over het leerplan basisonderwijs.

*Adres:* Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Postbus 2041, 7500 CA Enschede

*Manuscript aanvaard 14-1-'85*

### **Summary**

Bruggen, J.C. van & R.J. Gorter. 'Regulations and Guidelines for the Curriculum Offering in the Dutch Primary School'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 184-194.

It is demonstrated that the Primary Education Act (1983) states a bit more curricular regulations than previous laws, but nevertheless is very open. This has apparently been done for political reasons and with trust in the autonomous process of building a nation-wide consensus by schools, publishers, the Institute for Curriculum Development SLO and other partners. The political reasons are analyzed as well as the implications of the few legal regulations and the obligation for schools to develop a school-based curriculum.

The autonomous process of the last 40 years is summarized; the latest step is the SLO-publication of a 800 pages, primary curriculum with aims, goals, objectives and subject matter. (A summary in English is available.) Finally some expectations about future problems in the autonomous process of building a core curriculum are mentioned.

# Enkele innovatiebenaderingen voor implementatie van een nieuwe basisschool\*

R. VAN DEN BERG

*Katholiek Pedagogisch Centrum,  
's-Hertogenbosch*

## Samenvatting

*In deze bijdrage analyseren we het Innovatie-proces Basisschool aan de hand van vijf innovatiebenaderingen, ontleend aan de voorlichtingskunde. Op deze wijze is het mogelijk innovaties in het onderwijs op een andere wijze te beschrijven dan gebruikelijk is en aanbevelingen te doen. Achtereenvolgens zullen we een schets geven van deze vijf benaderingen, om ze daarna in een onderling verband te plaatsen. Elke benadering wordt eerst globaal vanuit de landbouwvoorlichting beschreven. Vervolgens schetsen we de eventuele voordelen en nadelen ervan. Daarna zal het belang van de betreffende benadering voor de onderwijsinnovatie worden aangegeven.*

*Ten slotte is het mogelijk de benaderingen te belichten vanuit het perspectief van implementatie. Op basis hiervan kunnen we aangeven dat de feitelijke implementatie van de nieuwe basisschool nog niet op grote schaal plaatsvindt. Tenslotte schetsen we, mede op grond van onderzoeksgegevens, enkele aanbevelingen voor theorievorming en onderzoek, voor ondersteuning en begeleiding alsmede voor het beleid.*

## 1 Inleiding

Dat wetenschappelijke disciplines dikwijls een gezamenlijk moederland hebben wordt nogal eens naar het duister weggedrongen. Dit geldt naar onze mening ook voor de onderwijskunde en bijvoorbeeld voor de voorlichtingskunde. De onderwijsinnovatie heeft

zeer geprofiteerd van de inzichten die bijvoorbeeld in de landbouwinnovatie zijn ontwikkeld (Rogers, 1983). Mede op grond van onderzoeksresultaten zijn er ook binnen de onderwijsinnovatie factoren en gegevens aanwijsbaar die de voorlichtingskunde in positieve zin kunnen beïnvloeden. Ons inziens bestaat er een grote paralleliteit tussen de doelstellingen van beide disciplines (Van den Berg, 1984). Toch wordt van deze paralleliteit te weinig gebruik gemaakt. Het is belangrijk te streven naar een uitwisseling van inzichten, ervaringen en onderzoeksgegevens, die kunnen leiden tot herbezinning en nieuwe interpretaties van concepten, strategieën enz.

In *Voorlichting: een strategie tot verandering* (Van den Berg, 1984) hebben we geprobeerd om de inzichten die m.n. de laatste tien jaar in de onderwijsinnovatie zijn ontwikkeld, voor voorlichters en voorlichtingsdeskundigen te beschrijven. We hebben gewezen op bepaalde ontwikkelingen in de onderwijsinnovatie, waaruit de voorlichting en de voorlichtingskunde profijt zouden kunnen trekken. Uiteraard is ook het omgekeerde mogelijk. Recentelijk presenteerden Haverkort en Röling (1984) enkele verschillende 'extensie' (voorlichtings-)benaderingen. Zij beschrijven op samenvattende wijze de hoofdkenmerken, de voordelen en de nadelen van elke benadering. Voorlichting wordt door hen hierbij opgevat in de ruime betekenis van het woord: het gaat om bewust geven hulp bij menings- of besluitvorming door middel van communicatie (verg. ook Van den Berg, 1984, p. 14; Röling & de Zeeuw, 1983). Wij achten deze benaderingen van een dusdanig groot belang, dat het de moeite waard is ze te 'vertalen' naar de onderwijsinnovatie. Deze benaderingen kunnen we dan beschouwen als kijkwijzen op het innovatieproces.

## 2 De planbenadering

In de landbouwvoorlichting is de planbenadering een georganiseerde en samenhangende combinatie van voorlichtingsstrategieën

\* Ik ben drs. S. de Witt zeer erkentelijk voor zijn opmerkingen en suggesties bij een eerdere versie van dit artikel.

en methoden die tot doel heeft de versterking van de regels en reglementen van een plan. De meeste plannen worden ontworpen om een doel te bereiken dat ten goede komt aan de Staat, de stedelijke bevolking of eigenaars van boerenbedrijven. In de planbenadering heeft het management de meeste beslissingsfactoren in handen. Typische voorbeelden zijn nieuwe vestigingsplannen, irrigatieplannen, collectieve landbouwbedrijven en plantages. (Vergelijk ook de werkzaamheden van de Rijksdienst IJsselmeer Polders.)

De planbenadering heeft een aantal *voordelen*. De besluiten over innovaties worden door één management genomen. De landbouwkundige ontwikkeling kan goed begeleid worden omdat het niet afhankelijk is van de coördinatie en coöperatie van verscheidene instellingen. De verantwoordelijkheid ligt in de handen van één management. Soms wordt de autoritaire en ondemocratische wijze waarop zulke plannen starten, na tientallen jaren vervangen door overdrachtsprocessen die meer participatie aan de leiding toestaan.

De planbenadering heeft echter ook *nadelen*. Het succes ervan is afhankelijk van de kwaliteit van het management. En er zijn zeer veel gevallen waarin het management niet voldoet. Veel instanties onderschatten het belang van de kwaliteit van het management. Onvoldoende voorbereiding, slecht management en slechte planning zijn dikwijls de oorzaak van dure mislukkingen.

Herhaaldelijk hebben boeren bewezen dat ze een bewonderenswaardige creativiteit bezitten in het omzeilen van regels en reglementen, opgesteld door het management van een plan, die ze zelf te streng vonden of te veel in strijd met wat ze als hun eigen beste belang beschouwden. Deze ervaringsregel wijst ons op een belangrijk aspect van voorlichting en innovatie: als voorlichtings- of begeleidingsstrategieën effectief en succesvol willen zijn moeten ze het belang van de cliënten, zoals door de cliënten zelf waargenomen, als uitgangspunt nemen.

Binnen de onderwijsinnovatie is de planbenadering niet onbekend. Over het algemeen zal echter het doel – de versterking van de regels en reglementen van een plan – minder accent krijgen dan in de landbouwvoorlichting. Dit komt omdat het doel minder goed

kan worden gespecificeerd. Wel zal gebruik gemaakt worden van communicatie om de doelgroep te instrueren en/of te overtuigen zich zoveel mogelijk aan de regels van het plan te houden. Technische informatie kan daarmee samengaan.

Binnen de onderwijsinnovatie bijvoorbeeld worden dikwijls *raamplannen en uitvoeringsplannen* ontwikkeld met de bedoeling innovaties op grote schaal te verspreiden. Voor deze verspreiding heeft de bewindsman van Onderwijs en Wetenschappen zijn beslissing dikwijls neergelegd in hiervoor bedoelde beleidsnotities. Hierin wordt een aantal beleidskeuzes gedaan welke als uitgangspunten worden gehanteerd bij de planontwikkeling door bijvoorbeeld de Initiële Opleidingen, de Landelijke Pedagogische Centra en de andere instituten uit de verzorgingsstructuur.

In het raamplan worden uitgangspunten en hoofdlijnen voor de innovatie geformuleerd. Deze uitgangspunten en hoofdlijnen hebben betrekking op: de inhoud van de vernieuwing en ontwikkeling; de onderwijskundige en strategische uitgangspunten; de organisatie van het project; de samenwerkingsrelaties en taakafbakening tussen de instituten uit de verzorgingsstructuur; de informatievoorziening; de evaluatie alsmede de planning en fasering. Voorbeelden van raamplannen zijn de Structuurnota, de Nota Schoolbegeleiding en de Nota Leerplanontwikkeling. Deze drie nota's waren vooral gericht op de opbouw van een infrastructuur voor ondersteuning van het onderwijs. Meer direct op schoolniveau zou men kunnen denken aan de adviezen van de ICB en de ARBO.

Het uitvoeringsplan beschrijft de concrete planning en uitvoering van de activiteiten van de scholen en van de verzorgingsstructuur. Voor de eerste jaren wordt het een en ander gedetailleerd beschreven, terwijl van de daaropvolgende jaren een meer globale schets wordt gegeven. De instituten uit de verzorgingsstructuur zullen tevens een aantal uitgangspunten formuleren voor samenwerking bij nascholing en ondersteuning. In het Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging (W.O.V.) wordt de functie van een uitvoeringsplan aangegeven: het uitproberen en het in detail invullen van de voorgestelde veranderingen met vrijwillig daaraan meewer-

kende scholen.

Hieruit blijkt hoe belangrijk het management op nationaal niveau is bij een dergelijke planbenadering. De samenwerking van de instituten krijgt immers gestalte in de coördinatie van het onderzoek, de nascholing en de ondersteuning. De coördinatie wordt primair geregeld door overleg over bijvoorbeeld de programmering van de onderzoeksactiviteiten met betrekking tot omvang, condities en opzet; de specificatie van de ondersteuningsactiviteiten en de verdeling van de werkzaamheden alsmede de inhoudelijke vormgeving van de nascholing en de begeleiding. Tevens vindt de coördinatie plaats op meerdere niveaus van samenwerking.

Uit de boven gegeven voorbeelden is reeds gebleken dat ook binnen het innovatieproces basisschool de planbenadering geen onbekende is. In verschillende nota's van het Ministerie zijn beleidskaders ontwikkeld. Gewoonlijk vormden deze een uitwerking van de projectvoorstellen die de ICB geformuleerd had in zijn Innovatieplan. In de diverse beleidskaders stond alles beschreven wat te maken had met bijvoorbeeld nieuwe series projecten: het doel, de werkwijze, de aanmeldingsprocedure, enz. Samenvattend was het beleid erop afgestemd de voorwaarden te vervullen waaronder scholen de nieuwe basisschool gestalte zouden kunnen geven (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1980).

Dat ondersteuning en begeleiding alleen maar effectief en succesvol kan zijn als het belang van de cliënten als uitgangspunt genomen wordt, wordt ons inziens in de verschillende plannen te weinig aangegeven. Hierbij aansluitend willen we wijzen op één probleem in het bijzonder. In welke mate kan, c.q. mag constructief onderwijsbeleid zich ook inlaten met het omschrijven van concrete uitvoeringsmodaliteiten? Hierop kan men een antwoord vinden indien men een grondige analyse zou maken van beschikbare beleidsdocumenten en deze inhouden zou confronteren met de geïmplementeerde vernieuwing. De verwachting is dat er een kloof bestaat tussen de beleidsdocumenten en de documenten waarin men vormen van toepassing vastlegt. Het ontwikkelingsplan van elke school zelf is een van de uitgangspunten voor de door scholen te realiseren verandering en voor de bepaling van de aard, inhoud en op-

zet van de externe ondersteuning. Het ligt in de lijn der verwachtingen dat in de toekomst de scholen zelf voor de uitvoering van de nascholing of ondersteuning de instantie(s) kiezen, zij het dat die keuze beperkt wordt door de kaders van het raamplan of uitvoeringsplan. Aan de specifieke cultuur van de lokale school zal een grote invloed moeten worden toegekend. Elk team van leerkrachten zal elk vernieuwingsplan percipiëren vanuit vroegere en huidige professionele ervaringen.

### 3 De produktbenadering

De produktbenadering is een georganiseerde en samenhangende combinatie van strategieën en methoden die de produktie en verspreiding van een specifiek gewas (produkt) vergemakkelijkt. De inhoud die verspreid wordt beperkt zich tot technische en administratieve of commerciële aspecten van het te produceren en te verspreiden produkt. De verspreiding wordt geleid door de vereniging of commissie die vaak de markt heeft monopoliseerd en die soms functioneert binnen een gedwongen systeem van oogsten. Het is in het belang van deze commissies of verenigingen om een goede produktie te hebben. Boeren zijn vaak zeer afhankelijk van deze commissies of verenigingen wat betreft opbrengst en verkoop van het produkt en vaak ook nog wat betreft het krediet.

De produktbenadering concentreert zich op één marktgewas en verschaft alle benodigdheden voor het oogsten ervan, inclusief de marketing en de prijsbeheersing. Een belangrijk *voordeel* van de produktbenadering is dat elke boer direct contact kan hebben met de commissie of vereniging. Verspreidingspersoneel (groep van consulenten) bezoekt alle boeren, verleent oogstmateriaal en controleert de kwaliteit van hun produkt.

Een *nadeel* is dat de produktbenadering de neiging kan vertonen plaatselijke behoeften te negeren evenals de aard van de plaatselijke landbouwsystemen, met het gevolg dat hierdoor de beste grond in beslag genomen wordt voor het produceren van het marktgewas en de plaatselijke bevolking erg afhankelijk gemaakt wordt van de vaak onzekere opbrengst van één produkt alsmede van de even onzekere plaatselijke voedselmarkt.

Binnen de onderwijsinnovatie is een produktbenadering waarbij sprake is van een monopolisering van de markt, een onbekend fenomeen. Wel zijn instanties werkzaam die produkten ontwikkelen en verspreiden en in dat kader streven naar georganiseerde en met elkaar samenhangende strategieën en methoden. Vele *uitgeverijen* bijvoorbeeld hebben deskundigheid opgebouwd om op professionele wijze leerinhouden te selecteren en vorm te geven. Door middel van een uitgebreid voorlichtingssysteem en een goed stelsel van vertegenwoordigers wordt het mogelijk gemaakt dat elke school of docent direct contact heeft met de uitgeverij. Net zoals bij de landbouw vindt besluitvorming plaats bij de individuele school of de groep van scholen. De controle op de overdracht van het verspreidingsstelsel ligt echter bij het management van de uitgeverij (vergelijk dit aspect met de planbenadering).

Aan het eerder geschetste nadeel van de produktbenadering – het negeren van de plaatselijke behoeften en de plaatselijke condities – proberen de uitgevers te ontkomen door in de fase van de ontwikkeling concrete informatie te verzamelen over de potentiële doelgroepen. Voor een juiste selectie van de leerinhouden en de daarbij behorende werkvormen is een diagnose van de behoeften, problemen en verwachtingen van de toekomstige cliënten noodzakelijk. Deze diagnose vindt dikwijls plaats met behulp van bijvoorbeeld marktanalyses, groepsinterviews, persoonlijke interviews en gestandaardiseerde vragenlijsten. Men kan hierdoor meer eigen zicht krijgen op de complexe situatie van inzichten, houdingen en vaardigheden binnen een bepaalde doelgroep. Ook tijdens de ontwikkelingsfase is het verstandig docenten bij het opstellen van bijvoorbeeld handleidingen te betrekken (Lagerweij, 1976).

Ook na de ontwikkelingsfase zijn de uitgeverijen er op attent dat situaties zich in de tijd kunnen wijzigen. Wat gisteren gold hoeft morgen niet meer op te gaan. Steeds worden de voorlichtingsafdelingen van uitgeverijen met onbekende situaties geconfronteerd waarop een nieuw antwoord geformuleerd moet worden. Dit kan voor de uitgeverijen vele problemen oproepen, met name op het punt van de afstemming en de programmering.

Overigens blijken uitgeverijen steeds meer gebruik te gaan maken van produkten die binnen bepaalde innovatieprojecten worden ontwikkeld. In bijvoorbeeld proefprojecten kunnen landelijke of regionale ontwikkelgroepen functioneren die bouwstenen aan dragen voor produkten die door uitgeverijen verder uitgewerkt en verspreid kunnen worden. In het voortgezet onderwijs geldt het MAVO-project als goed voorbeeld. De in het project ontwikkelde produkten en materialen worden o.a. door uitgeverij Wolters-Noordhoff en uitgeverij Malmberg verspreid. Bepaalde produkten die in het Rotterdamse project Onderwijs en sociaal milieu (OSM) tot stand zijn gekomen, worden voor het basisonderwijs door uitgeverij Zwijsen verspreid.

Over het algemeen heeft echter de ontwikkeling van onderwijsleermateriaal door scholen weinig overdraagbaars opgeleverd als we de resultaten van de samenwerkings- en ontwikkelingsprojecten in het primair onderwijs nagaan. Uit de verschillende conceptplannen vernieuwingsprojecten en -activiteiten basisonderwijs, bijvoorbeeld dat van 1982 (Ministerie van Onderwijs), blijkt dat produktontwikkeling altijd één van de functies van bijvoorbeeld de ontwikkelingsprojecten is geweest (zie ook Van den Berg & Vandenbergh, 1984, p. 133). Dit is echter een te moeilijke taak voor leerkrachten (Appelhof, 1984, p. 92; Creemers & De Vries, 1981). Ook hangt het een en ander samen met de wijze waarop de diverse projecten en activiteiten zich hebben ontwikkeld. Vakinhoudelijke ontwikkelingen en ondersteuning daarvan in de school hebben te weinig plaatsgevonden. Te veel is de aandacht gericht geweest op de ontwikkeling van de schoolorganisatie. De inhoud van de innovatie en de betrokkenheid hierbij van de individuele docent werden min of meer veronachtzaamd. Wellicht dat het mogelijk is om op regionaal niveau inhoudelijke produkten te ontwikkelen waarbij diverse betrokkenen samenwerken: scholen, begeleidingsdiensten, onderzoeksinstituten en uitgeverijen (Appelhof, 1984, p. 93).

#### 4 De informatieve benadering

Deze benadering is een voorlichtingsbenade-

ring die de adoptie van een of meerdere innovaties beoogt met als hulpmiddel het geven van technische informatie. Technische informatie wordt op een willekeurige manier (wat niet hoeft te betekenen op een onstrategische manier) verspreid onder de landbouwbevolking. De boeren zijn vrij om de informatie wel of niet te ontvangen en de innovatie uit te proberen, aan te nemen of te verwerpen. Als er sprake is van adoptie dan gebeurt het op basis van autonome besluitvorming door boeren. Het gebeurt vaak dat de welgestelde boeren (dat wil zeggen degenen die beter toegang hebben tot informatie en tot de middelen nodig voor de innovatie) de innovaties eerder adopteren dan andere boeren en op deze wijze hun relatieve rijkdom vergroten.

De informatieve benadering is misschien wel het meest gangbaar in de landbouwvoorlichting. Innovaties worden geïntroduceerd bij een klein aantal 'progressieve boeren', 'demonstratieboeren', 'opinieleiders', 'contactboeren' enz., in de hoop dat autonome diffusieprocessen (Rogers, 1983; Van den Ban, 1982) het effect van een interventie zullen vermenigvuldigen.

De benadering heeft echter ook een aantal *zwakheden*. Ten eerste, is de informatie die aan de boeren geboden wordt vaak ongeschikt of niet compleet. Technologische ontwikkelingen worden al te vaak overgelaten aan instituten die niet in alle opzichten rekening houden met landbouwsystemen en produktiedoelstellingen. Ten tweede, is het een groot probleem bij deze benadering dat de plattelandsbevolking zeer heterogeen is in zake hun toegang tot middelen en hun landbouwsystemen. Ten derde, is het van belang te benadrukken dat, dikwijls in tegenstelling tot de produktbenadering, alleen een deel (vaak een minderheid) van de landbouwers direct betrokken is bij de voorlichting. Men gaat er van uit dat de rest bereikt wordt door diffusie. Ze moeten de nodige kennis en service in hun eentje verzamelen, wat niet altijd mogelijk is.

Ook in de onderwijsinnovatie is en wordt gebruik gemaakt van de informatieve benadering. In de laatste decennia kende Nederland bijvoorbeeld *de formule van de z.g. contactscholen*. Dit waren scholen waarvan het personeel zich bereid had verklaard aan een innovatie deel te nemen. Deze contactscholen,

gewoonlijk verspreid over het gehele land, werden ondersteund door begeleiders die sterk inhoudelijk georiënteerd waren. De scholen werden vooral door middel van technisch-informatieve voorlichting en instructie geconfronteerd met onderwijsvernieuwingen. Van een interactieve of communicatieve benadering was geen sprake, omdat het aantal scholen veel te groot was, de reisafstanden te veel tijd vroegen én – zeker niet in het minst – de begeleiding volledig was afgestemd op brochures en handleidingen, de z.g. Handleidingen voor de praktijkmedewerkers. In deze materialen werden uitsluitend leerstofinhouden beschreven. Terloops kan worden opgemerkt dat dit systeem frappante overeenkomsten vertoont met het z.g. 'Training and Visit' (T & V) systeem binnen de landbouwvoorlichting. Ook daar worden 'contactboeren' ondersteund door voorlichters die sterk inhoudelijk georiënteerd waren: de z.g. 'subjects matter specialists (SMSs)'. Het begeleidingswerk werd echter dikwijls als te theoretisch beleefd en te weinig op de bestaande situatie afgestemd. Het trage groeitempo van elk sociaal organisme werd hierbij niet in aanmerking genomen. Mede door andere ontwikkelingen in de tijd werd daarom gezocht naar alternatieven voor dit systeem van contactscholen. In de plaats daarvan groeide het idee van natuurlijke plaatselijke groepen (bijvoorbeeld een onderwijsbegeleidingsdienst met enkele scholen in een bepaalde wijk), waardoor meer tegemoet gekomen zou kunnen worden aan de behoeften van de doelgroepen.

Tot de informatieve benadering behoort ook de ontwikkeling en verspreiding van informatie en materiaal op grote schaal vanuit ondersteunings- en begeleidingsdiensten. De bedoeling hiervan is om grote aantallen personen te motiveren tot vernieuwing en verandering. Elders (Van den Berg, 1984, p. 76) hebben we dit de mobiliserende functie van voorlichting, begeleiding en ondersteuning genoemd. Betrokkenen kunnen met behulp van deze informatie gemobiliseerd worden tot het uitvoeren van acties. *Het Informatiepunt Basisonderwijs (IPB)* is een voorbeeld van de informatieve benadering. Het doel van dit informatiepunt is informatie te verstrekken over het innovatieproces en de activiteiten van dit proces voor anderen toegankelijk te maken. De verzamelde informatie

wordt gedocumenteerd en opgeslagen in een geautomatiseerd documentatiesysteem. Om verantwoord informatie te kunnen verstrekken, heeft het informatiepunt gegevens nodig over de vraagstellende school. Hiervoor is een draaiboek voor het stellen van vragen ontwikkeld. De rol van informatie wordt uiteraard groter naarmate deze informatie beter herkenbaar is voor de ontvangende scholen en aansluit bij de functie die de informatie moet hebben in het veranderingsproces van de school (Van Woerkum, 1982). (Zie ook Innovatieplan I.C.B., p. 106 e.v.) Langzamerhand wordt dan ook steeds meer aandacht geschonken aan een meer systematische planning van het uitbrengen van publikaties, aansluitend op de behoeften van de gebruikers en in samenhang met het activiteitenpakket van het desbetreffende begeleidingscentrum.

### 5 De doelgroepbenadering

De doelgroepbenadering is een innovatiebenadering die zorgvuldig geselecteerde informatie en steun verschaft voor de specifieke behoeften van geselecteerde groepen in de bevolking. De doelgroepen worden gevormd op basis van de homogeniteit van behoeften en/of toekomstverwachtingen.

Het grote *voordeel* van deze benadering is dat pakketten en adviezen zodanig worden ontwikkeld dat ze aangepast zijn aan de kenmerken en voorkeuren van de leden van de doelgroep. Het blijft echter altijd *moeillijk* om selectief faciliteiten aan te bieden voor zover deze zuiver en alleen voor de leden van de doelgroepen bedoeld zijn.

Een typisch voorbeeld van een doelgroepbenadering in de landbouw is een veldexperiment in Kenya (Ascroft e.a., 1973). De boeren werden daarbij verdeeld over vier homogene groepen welke samengesteld waren op grond van de mate waarin boeren een achttal innovaties waren gaan gebruiken. De mate van adoptie van de innovatie was sterk gerelateerd aan de mogelijkheid van toegang tot bronnen, zoals grond, geld, inkomsten en mogelijkheden voor verspreiding. Deze aspecten kunnen worden samengevat onder het begrip 'progressiveness'. Dit begrip bleek een gemakkelijk te hanteren legitimatie te zijn voor een van de belangrijkste criteria

voor de segmentatie van de doelgroepen. Het sterke verband tussen 'progressiveness' en toegangsvariabelen is een vaak voorkomend verschijnsel in de meer dan 2500 verspreidingsprojecten, uitgevoerd over de gehele wereld (Rogers, 1983).

Hoewel een dergelijke benadering de kans op succes van een innovatie sterk kan vergroten (of zelfs een voorwaarde kan zijn voor succes), geeft het niet voldoende garantie. De benadering blijft gericht op een verandering tenminste wat betreft de produktiemiddelen. Het bemoeit zich niet met de behoefte aan blijvende organisatorische veranderingen binnen de betreffende instelling. Dit laatste is echter nodig voor het volledig kunnen benutten van de mogelijkheden die dan geïnstitutionaliseerd kunnen worden.

In de vorige paragraaf is gesteld dat voorlichtings-, begeleidings- of ondersteuningsmateriaal gewoonlijk geen of slechts een vage differentiatie naar doelgroepen vertoont. Het hulpverleningsbeleid wil zich echter gaandeweg steeds meer op specifieke doelgroepen gaan richten in plaats van op het publiek in het algemeen. Dit geldt ook voor de onderwijsinnovatie. Vandaar dat men in toenemende mate overschakelt op methodieken waarbij zo gericht mogelijk informatie en steun wordt overgedragen aan specifieke doelgroepen. Dit proces wordt nog versterkt door de toegenomen mondigheid van de scholen en hun docenten. Innovaties dienen meer op de specifieke doelgroep te worden afgestemd.

Een bekend voorbeeld van een doelgroepbenadering binnen de onderwijsinnovatie is de *ondersteuning van schoolleiders en interne begeleiders*. Er zijn aanwijzingen dat de externe ondersteuning beter functioneert ten behoeve van de scholen als er een interne ondersteunende functionaris is (Van de Grift, 1984; Van der Perre, 1984). Een dergelijke functionaris stelt condities aan de school die op zich weer positief inwerken op het functioneren van de school in haar geheel. Interne ondersteuning is een conditie voor doelmatig gebruik van externe ondersteuning. Onderwijsbegeleiding en nascholing dienen, ter versterking van de invloed van de schoolleiding, te streven naar het ontwikkelen van inhoudelijk leiderschap naast het bestaande algemeen organisato-



risch leiderschap (Harskamp, Pijl & Prins, 1983).

Zo verzorgen bijvoorbeeld de Landelijke Pedagogische Centra trainingen voor schoolleiders. Bovendien worden trainingen georganiseerd voor nascholingssteams, bestaande uit docenten van opleidingen en medewerkers O.B.D.'s, met als doel hun deskundigheid te vergroten in het zelf opzetten, uitvoeren en evalueren van schoolleiderscursussen. Tevens worden binnen bepaalde projecten trainingen en cursussen gegeven om schoolleiders en coördinatoren meer toe te rusten voor hun taak als intern ondersteunende functionaris. Deze trainingen en cursussen hebben dan vooral een mobiliserende functie. (Vergelijk in dit kader de activiteiten van de projectgroep Communicatienetwerk.) Ook Interstudie SO (Gielen, 1984a, 1984b) verzorgt landelijk een pakket cursussen met betrekking tot leiding geven aan instellingen, maar dan meer gericht op het voortgezet onderwijs en het hoger beroepsonderwijs.

Het grote probleem van deze trainingen en cursussen is echter dat de schoolleiders, de interne coördinatoren en interne begeleiders - hoe men ze ook wil noemen - dikwijls niet of moeilijk in staat zijn om de verworven inzichten en vaardigheden toe te passen in hun eigen situatie. Dit probleem wordt door veel ondersteuningsinstanties onderkend. Dit heeft tot gevolg dat, waar mogelijk, steeds meer ondersteuning gewenst en gegeven wordt op locatie. De ondersteuning bij de ontwikkeling, nadere invulling en uitvoering van veranderingsplannen is dan afgestemd op de specifieke situatie van elke locatie.

## 6 De functionele groepsbenadering

De functionele groepsbenadering is een benadering waarin één van de belangrijkste doeleinden het vormen van groepen mensen is, die samenwerken om de noodzakelijke hulpbronnen te mobiliseren ten einde een gemeenschappelijk doel te bereiken. Het proces van gedragsverandering bij de deelnemers wordt hierbij gekenmerkt door vijf verschillende deelprocessen: mobilisatie, organisatie, training, technische steun in de vorm van hulpbronnen en ten slotte bestending. Van belang is dat deze deelprocessen plaatsvinden zowel op het niveau van de

groepsleden alsook op het niveau van de instelling die voor deze processen zorg draagt.

**Mobilisatie:** het installeren van nieuwe mogelijkheden vereist vooral een bewustwording van de eigen situatie van de betrokkenen, de mogelijkheid tot verandering en de eventueel zelf te vervullen rol. De mobilisatie mag echter niet tot het lokale niveau beperkt blijven. Bij het installeren van nieuwe mogelijkheden op dat niveau is de gelijktijdige betrokkenheid van de voornaamste functionarissen, beleidsverantwoordelijken, ambtenaren enz., een vereiste om voldoende ondersteuning te krijgen ten aanzien van de met de interventie beoogde structuur.

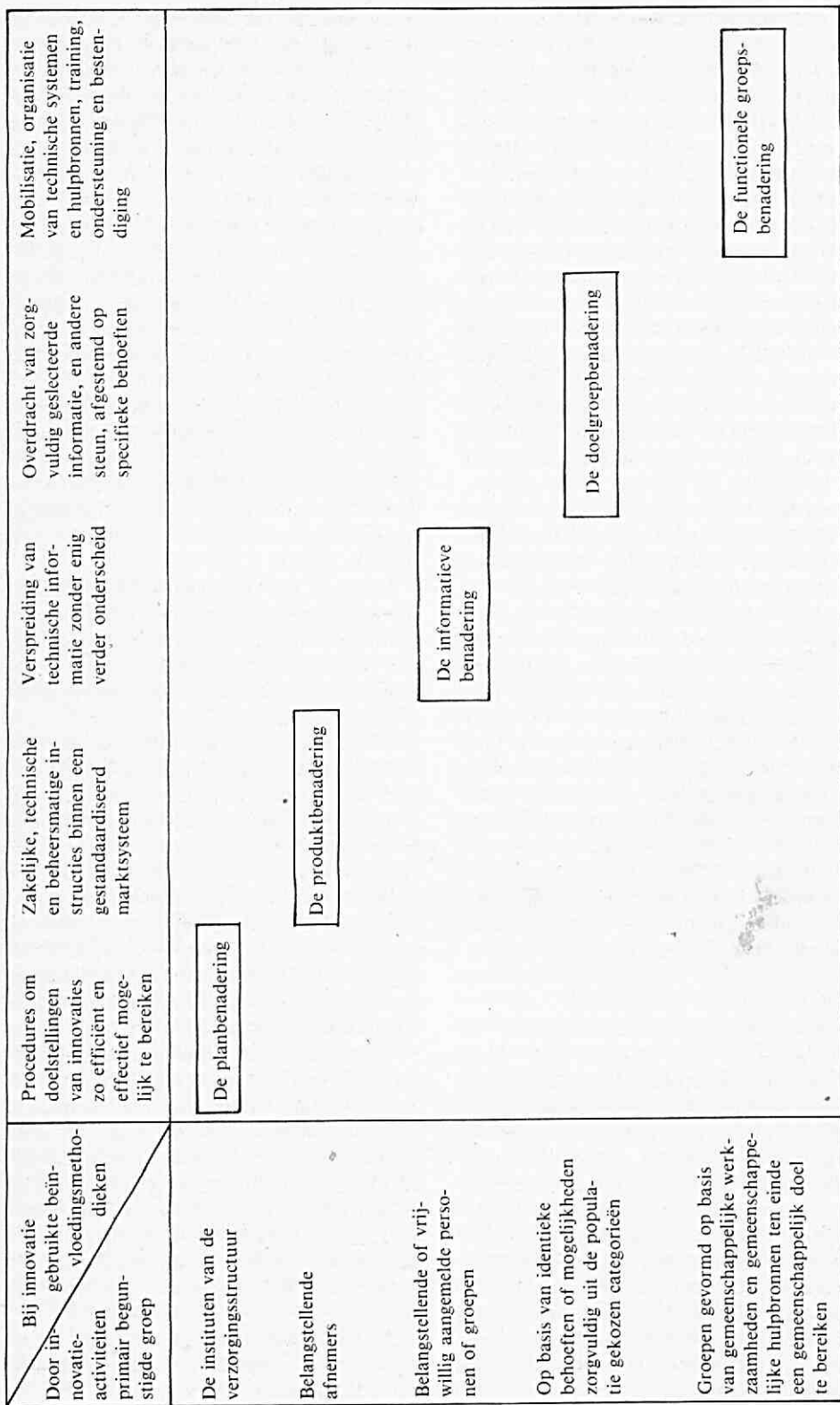
**Organisatie:** het gebruik maken van mogelijkheden vereist gewoonlijk een bepaalde graad van organisatie om gezamenlijke besluitvorming, gezamenlijke verantwoordelijkheid, gezamenlijk gebruik van faciliteiten en andere coöperatieve werkverbanden mogelijk te maken.

**Training:** het ontwikkelen en gebruiken van faciliteiten vereist nieuwe technische, organisatorische en agogische vaardigheden. Het is daarom nodig lokaal kader op te leiden tot leidinggevende, organisatorische en agogische functies.

**Technische steun:** doordat groepen verschillend georganiseerd zijn, zullen zij ook vaak van elkaar verschillen in taakstelling, samenstelling, bevoegdheden, werkwijzen en faciliteiten. Al deze aspecten dienen echter nauwkeurig omschreven te worden. Dit kan leiden tot verschillende vormen van technische steun, bijvoorbeeld het ontwikkelen van een plan, het geven van informatie, het coördineren van de werkzaamheden, het adviseren en ondersteunen van werkgroepen in de organisatie, het stimuleren en coördineren bij de uitvoering van het plan en tenslotte het evalueren van de verrichte activiteiten.

**Bestending:** hierbij gaat het om speciale pogingen om de resultaten van een verrichte actie vast te leggen alsmede de herhaalbaarheid ervan mogelijk te maken. Hierbij kan het ook gaan om het bestendingen van contacten tussen leden van de organisatie, het mobiliseren en trainen van nieuwe functionele groepen en het initiëren van andere lokale projecten.

De vijf boven beschreven deelprocessen vinden in de landbouwvoorlichting dikwijls hun toepassing.



Figuur 1 Vijf innovatie-benaderingen met op de verticale as de primaire doelgroepen en op de horizontale as de gebruikte methodieken

Binnen de onderwijsinnovatie is sprake van een functionele groepsbenadering als de ondersteuning of de begeleiding zich richt op de locatie zelf. Over het algemeen is dan de hulpverlening gericht op *stuurgroepen of werkgroepen binnen de betreffende organisatie*. Enkele voorbeelden. Door de Landelijke Pedagogische Centra worden conferenties en studiedagen georganiseerd voor teams van O.B.D.'s. Voor groepen medewerkers worden dan bijeenkomsten verzorgd over thema's als: afstemming van individuele en systeembegeleiding; begeleiding van identiteit van scholen; planning van begeleiding en betrokkenheid van individuele leerkrachten bij vernieuwing. In 1981 zijn bijvoorbeeld, met ondersteuning door de afdeling Opleidingen van het K.P.C., op tien locaties (25 opleidingen) veranderingsplannen ontwikkeld. Een veranderingsplan geeft de planning, fasering en organisatie van het veranderingsproces weer. In 1982 is dit aantal uitgebreid tot 15 locaties. Ook andere instellingen uit de verzorgingsstructuur hebben plannen ontwikkeld, gericht op locatiebegeleiding.

Een ander voorbeeld van een functionele groepsbenadering is de verbreding van het Innovatieproces door middel van het zogenaamde plan voor activering van het Innovatieproces Basisschool. De algemene doelstelling van de activering is het bevorderen van de actieve betrokkenheid van een groot aantal scholen bij het landelijk innovatieproces. Hieraan ligt de gedachte ten grondslag om de vernieuwingsactiviteiten in regionale en plaatselijke groepen over het land te spreiden. De projectgroep Communicatienetwerk (pg CN) heeft hierbij een ondersteuningstaak. Zij helpt de scholen bij een planmatige opzet van hun vernieuwingsactiviteiten. Hierbij maakt ze gebruik van de deelprocessen, zoals die hierboven zijn beschreven.

Als gewerkt wordt volgens een functionele groepsbenadering zal aan een aantal voorwaarden moeten worden voldaan om het functioneren kans van slagen te geven. Daarbij gaat het in ieder geval om de volgende hoofdoorwaarden.

Er zal allereerst een geformuleerd beleid moeten zijn, waarin doel van het project, taak van de ondersteunende functionarissen en andere betrokkenen vermeld staan. In dit

kader zal hoge prioriteit moeten worden gegeven aan de verdere ontwikkeling van de schoolorganisatie. Meer schoolleiders zouden zich bijvoorbeeld meer bekwaam moeten achten op het gebied van het management (Van de Grift, 1984).

Ten tweede dient de intern ondersteunende functionaris zoveel mogelijk samen met collega's-docenten in een projectgroep te opereren en zo weinig mogelijk alleen. Er wordt dan ook bij een functionele groepsbenadering een groter beroep gedaan op de samenwerking/bekwaamheid van de docenten.

Ten derde zullen er faciliteiten, in de vorm van bijvoorbeeld extra taakuren, gegeven moeten worden om het ontwikkelingsbeleid in de school verder vorm te geven. Aandacht zal gegeven moeten worden aan het voorkomen van overbelasting.

Ten slotte zal de onderwijsbegeleiding gericht moeten zijn op onderwerpen die voor de leerkracht van belang zijn voor de dagelijkse klassepraktijk. Indien men de invloed van begeleiding op vernieuwingen wil vergroten zullen de begeleidingsinterventies zelf aan moeten grijpen in de klassesituatie (Harskamp & Prins, 1984).

### 7 De benaderingen in het perspectief van implementatie

In Figuur 1 worden de vijf besproken benaderingen bij elkaar geplaatst. Op de verticale as zijn de primaire doelgroepen afgezet. Dit zijn groepen (personen, particuliere of overheidsorganisaties, zich zelf uitselcterende danwel zorgvuldig gekozen groepen of categorieën) welke primair begunstigd worden door de innovatieactiviteiten. Op de horizontale as zijn de diverse beïnvloedende gedragsvormen genoemd die bij innovaties gebruikt kunnen worden.

Het blijkt dat de keuze voor de een of andere innovatiebenadering grotendeels een keuze is voor een bepaald patroon van handelen. Afhankelijk van dit patroon en de daaruit voortvloeiende methodieken zullen verschillende doelgroepen door een innovatieproces begunstigd worden. Het patroon van handelen dat in de figuur zichtbaar gemaakt wordt, is ons inziens grotendeels gebaseerd op *een verschuiving van adoptie naar implementatie*. We zullen dit verklaren.

Ten gevolge van een aantal misschien wel teleurstellende ontwikkelingen binnen de onderwijsinnovatie wordt de laatste jaren veel aandacht besteed aan het onderscheid tussen de begrippen adoptie en implementatie (Van den Berg en Vandenberghe, 1981, 1984). Mede omdat onderwijsinnovatie een complex probleem is wordt het succes van een bepaalde vernieuwing bepaald door een veelheid van gekende en ongekende factoren. Meteen is ook gezegd dat het uiteindelijke resultaat, dat is de wijze waarop in een school een vernieuwing concreet gerealiseerd gaat worden, moeilijk te voorspellen valt. Er is een verhoogde aandacht merkbaar voor de complexiteit van vernieuwingsprocessen. Dit moet mede in verband gebracht worden met de huidige belangstelling voor het implementatieproces. Anders geformuleerd: men hecht veel belang aan de concrete realisering of toepassing van een bepaalde vernieuwing in de school- of classesituatie. Waar het bij adoptie vooral gaat om het aandragen van algemene informatie, ideeën, inzichten en materialen, maakt men zich bij de implementatie zorgen over het concrete proces dat zich in de school of klas gaat of moet afspelen.

De eerste drie benaderingen (de planbenadering, de produktbenadering en de informatieve benadering) worden grotendeels gekenmerkt door vrij algemene ondersteunings- of voorlichtingsmethodieken. Bovendien zijn deze methodieken over het algemeen gericht op individuele personen, waarbij minder gelet wordt op de organisatie waarbinnen deze functioneren. Deze kenmerken worden door ons gerangschikt onder het adoptieperspectief.

De andere twee benaderingen (de doelgroepbenadering en de functionele groepsbenadering) worden meer gekenmerkt door de aandacht voor het concrete proces in de situatie ter plaatse. Implementatie blijkt bij deze benaderingen te leiden tot nieuwe processen van menings- en besluitvorming. Hierbij werken de betrokkenen op diverse niveaus (landelijk, regionaal en plaatselijk) samen en maken beleid.

Wel moet duidelijk zijn dat elke benadering een positieve functie in een innovatieproces kan vervullen, maar dat de effectiviteit ervan afhankelijk is van de kwaliteit alsmede de onderlinge samenhang van en tussen de gehanteerde methodieken. Elke

benadering kent een aantal voordelen en nadelen en elke benadering kent condities voor een succesvol verloop.

Ten slotte zullen we in deze paragraaf nog twee opmerkingen maken van meer algemene aard. Allereerst kan de indruk gewekt worden dat de geschetste benaderingen in feite allemaal diffusie- of disseminatiestrategieën zijn. Dat zou betekenen dat deze strategieën zich niet bezighouden met het ontstaan en de implementatie van innovaties. Ons inziens zullen echter de betrokkenen (bijvoorbeeld beleidsmensen en ontwikkelaars) bij de eerste drie benaderingen zich vooral zorgen maken over het ontstaan van innovaties. De vierde en vijfde benadering is vooral gericht op de daadwerkelijke invoering van innovaties. Zo heeft bijvoorbeeld de functionele groepsbenadering alles te maken met aspecten van organisatie-ontwikkeling. Bij deze benadering wordt bijvoorbeeld een groot beroep gedaan op de samenwerkingsbekwaamheid van docenten. Overigens verwijst diffusie of disseminatie in het algemeen naar het aangaan van processen van sociale verandering, die op hun beurt weer op communicatie berusten. 'Diffusion is the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system. It is a special type of communication, in that the messages are concerned with new ideas' (Rogers, 1983, p. 5). En: 'Diffusion is a kind of social change, defined as the process by which alteration occurs in the structure and function of a social system' (Rogers, 1983, p. 6).

Op de tweede plaats zijn we niet expliciet ingegaan op de soort innovaties, waarmee de verschillende benaderingen verband houden. Ook hebben we geen gewag gemaakt van theorieën of hypothesen die expliciet aan de verschillende benaderingen ten grondslag zouden kunnen liggen. Dit zou ons in dit kader te ver voeren. Grosso modo kan gezegd worden dat de eerste drie benaderingen een hoofdzakelijk instrumenteel karakter hebben en oplossingsgericht zijn (adoptie). De doelgroepbenadering en de functionele groepsbenadering worden daarentegen meer gekenmerkt door hun probleemoplossende functie. Hiermee wordt bedoeld dat de doelgroep zichzelf meer bekwaam maakt haar eigen problemen op te lossen.

## 8 Resultaten en aanbevelingen

### 8.1 Te hoog gespannen verwachtingen?

In de voorafgaande paragrafen hebben we een beschrijving gegeven van enkele innovatiebenaderingen. We deden dit per benadering aan de hand van kenmerken, mogelijke voordelen en mogelijke nadelen. Vooral de eerste drie benaderingen bleken afgestemd te zijn op het vervullen van de voorwaarden waaronder scholen een vernieuwing gestalte zouden kunnen geven. De laatste twee benaderingen vragen om het realiseren van veranderingsplannen, afgestemd op de specifieke situatie van elke locatie.

Vervolgens hebben we, mede op basis van de geschetste benaderingen, het belang aangegeven om bij elke innovatie de mate van implementatie na te gaan. Vele (grootschalige) projecten blijken gekenmerkt te worden door hun complexiteit. Dit geldt ook voor de ontwikkeling en de invoering van het nieuwe basisonderwijs. Binnen het innovatiebeleid is sprake van een spanning tussen de kenmerken van (grootschalige) projecten en de wens om in lokale scholen tot reële verandering te komen. Scholen blijken ingrijpende vernieuwingen niet of moeilijk te kunnen verwerven. Een streefbeeld dat het dichtst bij de huidige situatie ligt en slechts minimaal de wensen van het overheidsbeleid invult, is al een enorme stap. Als men niet uitgaat van realistische doelen zijn er legio moeilijkheden te verwachten. Met andere woorden: het blijkt dan moeilijk te zijn te streven naar concrete, haalbare en zichtbare implementatie van een vernieuwing in de school én in de klas.

Het concrete en zichtbare karakter van een vernieuwing kan in verschillende benaderingen naar voren komen, maar vooral in het gebeuren van de onderwijsleergroep en in de effecten van de vernieuwing op leerlingen. Blijven concrete en zichtbare effecten uit, dan zal de vernieuwing niet beklijven en is de implementatie gebrekkig te noemen.

Onderzoekingen naar de effectiviteit van het innovatieproces basisonderwijs leiden over het algemeen tot de indicatie dat de feitelijke implementatie van de inhoudelijke concepties van het nieuwe basisonderwijs nog niet op grote schaal in de onderwijspraktijk plaats vindt. In verschillende RION-publikaties (bijvoorbeeld Harskamp, Pijl &

Prins, 1983) vindt men hierover gegevens. Stokking (1984) constateert in zijn probleemverkenning met betrekking tot de onderwijsverzorging dat bijvoorbeeld de gemiddelde contactfrequentie van begeleiders met scholen zeer gering is (in zeer veel gevallen slechts 1x per maand) en dat individuele leerkrachten door begeleiders weinig benaderd worden. Begeleiding is vrijwel – helaas (Van den Berg & Vandenberghe, 1984) – synoniem geworden met teambegeleiding. Gerichte ondersteuning zoals hulp in de klas of training van vaardigheden, blijkt vrij weinig voor te komen. Ondersteuners en begeleiders blijken een aantal specifieke problemen te hebben die duidelijk geprofileerd worden wanneer we ons op de eerste plaats richten op de implementatie van een innovatie (Van den Berg en Vandenberghe, 1981, 1984). Deze problemen komen nog pregnanter naar voren, naarmate men een innovatie beschouwt als een proces dat een vrij lange periode in beslag neemt. Het klassieke beleid van de bevoegde instanties dat op het uitwerken van grootschalige projecten – ook het innovatieproces basisonderwijs is er een van – is afgestemd, gaat echter veelal voorbij aan het complexe karakter van dergelijke innovaties. Hoe complexer een innovatie is, des te meer tijd haar invoering bovendien zal vragen.

Omdat we aandacht vragen voor het *implementatieperspectief* is het zinvol nader in te gaan op een aantal *kenmerken* van dit perspectief. Daardoor zijn we in staat de betreffende problemen duidelijker te signaleren en daarvoor enkele aanbevelingen te formuleren.

- a. Bij implementatie richt men zich op de concrete vormgeving van de innovatie in de eigen school, mede aan de hand van planning en beschrijving van de innovatie zowel naar inhoud als naar proces.
- b. Bij implementatie gaat het om een aangepaste begeleiding voor elke school. De diagnose van onder andere gevoelens en vaardigheden bij (groepen van) docenten alsmede van normen, structuren en procedures vormt de basis voor beslissingen inzake interventies.
- c. Men legt de nadruk op een wenselijke evolutie, dat is een realiserings van de vernieuwing aangepast aan de docent en de school en waarbij de vormgeving grotendeels in eigen handen ligt.

- d. De relaties tussen de innovatie-inhoud, de school, de individuele docent, het handelen van de externe ondersteuner en de begeleider en het beleid worden als bepalend voor de implementatie beschouwd. Het op elkaar afstemmen van deze genoemde aspecten is noodzakelijk.
- e. Implementatie veronderstelt een procesbegeleiding die plaats vindt op basis van beïnvloedende factoren en die een vrij lange periode in beslag neemt (Van den Berg & Vandenberghe, 1984, p. 35 en 42).

De vraag dringt zich op of dit perspectief haalbaar is in grootschalige projecten, waarbij het onder meer gaat om een aantal belangrijke doelen die als het ware tegelijkertijd en in samenhang moeten worden gerealiseerd. Wanneer men dit alles tegelijkertijd en in samenhang moet realiseren wordt het voor scholen en leerkrachten bijzonder moeilijk. We kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat beleidsinstanties daar momenteel onvoldoende oog voor hebben. Is het binnen een grootschalig project mogelijk te streven naar een aangepaste ondersteuning voor elke school? Hoe kunnen ondersteuners aandacht schenken aan het concrete proces dat zich in de school gaat ontwikkelen? Met deze vragen zitten we midden in de dynamiek van het implementatieperspectief. In dit kader dringt zich de vraag op *hoe het grootschalige de voorwaarden kan creëren om het kleinschalige mogelijk te maken.*

Zijn de verwachtingen te hoog gespannen geweest? Onderzoeksgegevens wijzen uit dat de verschillende plannen en strategieën in belangrijke mate bijgedragen hebben aan de adoptie van de vernieuwingsconcepties. De verschillende experimenten en projecten hebben vele personen, scholen en instanties tot actie aangezet (gemobiliseerd). Bij innovaties van de omvang van het innovatieproces basisschool moet men echter rekening houden met implementatie- en incorporatiefasen die zeer lang duren. De tijdsplanningen blijken dan te ambitieus te zijn. Ook wordt er onvoldoende rekening gehouden met het scholingsniveau van het onderwijzend en in scholen ondersteunend personeel. De plannen zullen meer afgestemd moeten worden op de werkelijkheid.

## 8.2 Enkele aanbevelingen

Het bovenstaande leidt tot het formuleren van enkele aanbevelingen voor theorievorming en onderzoek, voor ondersteuning en begeleiding alsmede voor het beleid.

*Voor theorievorming en onderzoek* is het aangewezen in de toekomst meer nauwgezet de strategische gebieden te omschrijven waarmee men bij innovaties te maken heeft. Men moet zich in dit kader afvragen welke strategische gebieden in welke fase van het vernieuwingsproces bereikbaar zijn en welke niet. Van deze strategische gebieden hebben we reeds eerder (Van den Berg en Vandenberghe, 1981, p. 17; Van den Berg en Vandenberghe, 1984, p. 13) een schets gegeven. Deze gebieden zijn: de innovatie-inhoud, de persoon van de hulpvrager, de organisatie van de school, de interventies van de ondersteuners en begeleiders en ten slotte het beleid op macro-, meso- en microniveau. Het gaat er niet om de geldigheid van een dergelijk ordeningskader aan te tonen. De omschreven gebieden kunnen gebruikt worden voor een analyse van grootschalige vernieuwingsprojecten, zoals het innovatieproces basisonderwijs. Ook andere auteurs hebben getracht een of meerdere modellen te formuleren voor het analyseren van innovatieprojecten (Lagerweij, 1981, p. 518). Het doel van deze modellen is het opsporen van problemen die onderzoek en innovatie programmeerbaar maken. Als we op basis van dergelijke modellen innovatieprojecten analyseren, kunnen we hierdoor meer inzicht verkrijgen in factoren, die belemmerend en bevorderend inwerken op het innovatieproces. Voor het onderzoek betekent dit dat de samenhang van verschillende gebieden voldoende aan bod moet komen.

We onthouden ons in dit kader van een discussie over de meest geschikte methodologie van evaluatie van innovaties. (Zie daarvoor o.a. het themanummer van *Pedagogische Studiën*, 1984 (61), p. 106-152.) Ons inziens zou men bij een programmering van het onderzoek moeten streven naar het zorgvuldig opzetten van een aantal belangrijke deelstudies waarin men de invloed nagaat van een beperkt aantal functionele of strategische gebieden. Het lijkt ons vruchtbaar om binnen elk van deze gebieden te zoeken naar de registratiemogelijkheden

en de ordeningsmogelijkheden van concrete interventies die begeleiders en begeleidingsinstanties hanteren.

Voor de ondersteuning en de begeleiding geldt dat evaluaties ons leren dat voor bepaalde strategieën wordt gekozen zonder dat men dikwijls over voldoende vaardigheid beschikt om deze goed toe te passen (Crandall, 1979; Crandall, Bauchner, Loucks & Schmidt, 1982). Het mobiliseren van mensen om vernieuwingen te kunnen adopteren vraagt van een ondersteuner of begeleider andere vaardigheden dan hulp bieden bij het implementeren van een bepaalde vernieuwing. Het verspreiden van produkten, het aanboren van bronnen en het bieden van informatie vragen hele andere vaardigheden en strategieën dan bijvoorbeeld het concreet inspelen op de behoefte van een afzonderlijke school. Voor dit laatste is bijvoorbeeld actie-onderzoek en data-feedback nodig. Hiervoor zijn niet alleen cognitieve vaardigheden gewenst, doch ook persoonlijke en interpersoonlijke kwaliteiten.

In 1980 sloten Joyce en Showers een tweejarige studie af met de bedoeling om na te gaan in hoeverre docenten in staat waren om zich nieuwe vaardigheden en strategieën op het gebied van onderwijs te verwerven. De onderzoekers analyseerden daartoe meer dan 200 studies. Hierbij gingen ze na in hoeverre verschillende soorten van trainingmethoden effectief waren. De resultaten van de verschillende studies blijken in velerlei opzicht met elkaar overeen te komen. Docenten zijn in staat snel en accuraat nieuwe kennis op te doen en kunnen over het algemeen nieuwe vaardigheden en strategieën demonstreren, mits zij gelegenheid krijgen dit in de praktijk te oefenen en daarover feedback (terugkoppeling) te krijgen. 'To be most effective, training should include theory, demonstration, practice, feedback and classroom application' (Joyce & Showers, 1980, p. 379).

Wat zeer veel docenten blijken nodig te hebben is begeleiding bij toepassing van het geleerde in de praktijk. Waar het gaat om het toepassen van een vernieuwing, zijn zowel presentaties en discussies over de theorie als begeleiding bij de toepassing ervan noodzakelijk. De doelgroepbenadering (par. 5), maar vooral de functionele groepsbenadering (par. 6), zijn hiervoor het meest geschikt (par. 7). Als de theorie van een vernieuwing

goed wordt gepresenteerd, de vernieuwing wordt gedemonstreerd, het een en ander zorgvuldig in proefsituaties wordt geprobeerd en als dit wordt gevolgd door toepassing in de reële concrete praktijk met begeleiding en feedback zal het grootste gedeelte van de leerkrachten in staat zijn hun onderwijs daadwerkelijk te veranderen. Als een van deze componenten buiten beschouwing wordt gelaten zal de invloed van de ondersteuning of begeleiding geringer worden, in die zin dat minder leerkrachten in staat zijn dat niveau te bereiken waarbij sprake is van een verandering die betekenis heeft voor het onderwijs. De meest effectieve ondersteuningsactiviteiten zullen een combinatie bevatten van theorie, praktijk, feedback en begeleiding in de toepassing.

Voor wat betreft de aanbevelingen voor het innovatiebeleid zullen we kort zijn. Elders (Van den Berg en Vandenberghe, 1984, p. 107) hebben we geschreven dat we met ons pleidooi voor implementatie de indruk wekken een constructief landelijk innovatiebeleid af te wijzen. De vraag rijst anderzijds of innovaties voor hun slagen alleen of vooral afhankelijk zijn van opvattingen en visies van individuele docenten of scholen. Op dit spanningsveld tussen de innovatie-ideeën en -concepten bij bijvoorbeeld de overheid enerzijds en de opvattingen van schoolteams en docenten anderzijds zijn we in de aangegeven publikatie nader ingegaan. Het pleidooi voor implementatie betekent niet dat men zich onvoorwaardelijk moet neerleggen bij gevestigde denkpatronen in scholen of bij zogenaamde neutrale opstellingen van begeleiders. Gezocht zal moeten worden naar mogelijkheden voor het leggen van een juiste relatie tussen constructief innovatiebeleid en de behoeften en noden van scholen.

#### Literatuur

- Appelhof, P.N. & T.A.M. van der Meer, Curriculum-innovatie in Ontario, Canada. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 87-93.
- Ascroft, J. e.a., *Extension and the forgotten farmer*. Wageningen: Agricultural University, 1973.
- Ban, A.W., van den, *Inleiding tot de voorlichtingskunde*. Meppel: Boom, 1982.
- Berg, R. van den, *Onderwijsbegeleiding in de praktijk*. Tilburg: Zwijzen, 1979.

- Berg, R. van den, Betrokkenheid en ontwikkeling in de betrokkenheid bij een innovatie. In: H.P.M. Creemers, e.a. (Red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, BG 3200, 1-22, Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1983.
- Berg, R. van den, *Voorlichting: een strategie tot verandering*. Meppel: Boom, 1984.
- Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Onderwijs-innovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen, 1981<sup>2</sup>.
- Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen, 1984.
- Crandall, D.P., *The linking agent: an overview. Linking agent's tool kit: part one*. Andover: The Network, 1979.
- Crandall, D.P., J.E. Bauchner, S.F. Loucks & W.H. Schmidt, *Models of the school improvement process: factors contributing to success. A study of dissemination efforts supporting school improvement*. Andover: The Network, 1982.
- Creemers, H.P.M. & A. de Vries, Constructie en invoering van de middenschool. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 357-372.
- Gielen, K.J.M., *Schoolmanagement-ontwikkeling. Selectie en opleiding van schoolleiders in verschillende landen*. Arnhem: Interstudie SO, 1984a.
- Gielen, K.J.M., *Schoolmanagement-ontwikkeling. Management-ontwikkeling*. Arnhem: Interstudie SO, 1984b.
- Grift, W. van de, Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen. Een overzicht van enkele belangrijke onderzoekingen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 339-355.
- Harskamp, E., Y.J. Pijl & J. Prins, *Werken aan de nieuwe basisschool. Onderzoek naar determinanten en vernieuwingseffecten van de basisschoolorganisatie*. Haren: RION, 1983.
- Harskamp, E. & J. Prins, *De interne organisatie en teamfunctioneren in het basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op de O.R.D.-dagen, Tilburg, 1984.
- Haverkort, B. & N. Röling, *Six approaches to rural extension*. Wageningen: International Agricultural Centre, 1984.
- Jones, G.E. & M.J. Rolls, *Progress in rural extension and community development*. Chichester: Wiley & Sons, 1982.
- Joyce, R. & B. Showers, Improving inservice training: the messages of research. *Educational Leadership*, 1980, 37, 379-385.
- Lagerweij, N.A.J., *Handleidingen in het onderwijs*. Meppel: Ten Brink, 1976.
- Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J.A. van Kemenade (Red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981, p. 501-567.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Plan vernieuwingsprojecten en activiteiten basisonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1980; 1982.
- Perre, C. van der, De rol van de schoolleider als interne begeleider. In: H.P.M. Creemers et al. (Red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. BG 5300, 1-27, Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1984.
- Rogers, E.M. *Diffusion of innovations*. New York: Free Press, 1983.
- Röling, N.G. & H. de Zeeuw, *The small farmer and development intervention*. Wageningen: Internationaal Agrarisch Centrum, z.j.
- Röling, N.G. & H. de Zeeuw, *Improving the quality of rural poverty alleviation*. Wageningen: Internationaal Agrarisch Centrum, 1983.
- Stokking, K.M., *Onderzoek naar onderwijsbegeleiding: wat, waarom en hoe?* Paper, gepresenteerd op de O.R.D.-dagen, Tilburg, 1984.
- Woerkum, C.M.J. van, *Voorlichtingskunde en massamediale voorlichting*. Wageningen: Landbouwhogeschool, Vakgroep Voorlichtingskunde, 1982.
- Zaltman, G., D. Florio & L. Sikorski, *Dynamic educational change: models, strategies, tactics, and management*. New York: The Free Press, 1977.

### Curriculum vitae

R. van den Berg is vanaf 1969 stafmedewerker van het Katholiek Pedagogisch Centrum. Hij is medesamensteller van het AVI-innovatiepakket: 'Analyse van individualiseringsvormen' (K.P.C., 1974, 1977). In 1977 promoveerde hij op het onderwerp 'Individualisering; beschrijving en waardering van het onderwijsleergedrag bij individualiserend leesonderwijs in de lagere school' (Uitgeverij Zwijsen, Tilburg). Na deze studie is hij zich steeds meer gaan bezighouden met de problematiek van de onderwijsvernieuwing. Van zijn hand verschenen op dit gebied verschillende publikaties.

Adres: Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch.

Manuscript aanvaard 9-10-'84



## Summary

Berg, R. van den. 'Some innovation approaches for the implementation of a new primary school'. *Pedagogische Studien*, 1985, 62, 195-209.

In this contribution we analyse the Innovation Process Primary School on the basis of five innovation approaches, derived from information instruction (extension). This enables us to describe educational innovation in an alternative way and to offer recommendations. We shall sketch these five approaches in succession and then examine their interrelations. Each approach is first broadly described in terms of agricultural extension. We shall then sketch their possible advantages and disadvantages. Subsequently, the relevance of the approach concerned to educational innovation will be manifested. Finally, it is possible to consider these approaches in the perspective of implementation. On the basis of this we can demonstrate that the actual implementation of the New Primary School does not yet occur on a large scale. We will finally outline, with the aid of research data, some recommendations for theory formation and research, for support as well as for the policies.

# Het Project Vernieuwd Lager Onderwijs in België. Analyse van enkele ontwikkelingen

---

R. VANDENBERGHE

*Centrum voor Onderwijsbeleid en  
-vernieuwing, K.U. Leuven*

---

## Samenvatting

*Het project Vernieuwd Lager Onderwijs (V.L.O.) wordt beschouwd als een meerdimensioneel vernieuwingsproject. Een aantal innovaties moet tegelijkertijd en in samenhang worden geïmplementeerd. De ontwikkeling van een dergelijke complexe vernieuwing is gediend door een continuïteit in het vernieuwingsbeleid en door het creëren van een ondersteuningsstructuur. De gewenste continuïteit wordt gedeeltelijk gewaarborgd door de activiteiten van de Commissie Onderwijsvernieuwing Basisonderwijs (C.O.B.). Wat de ondersteuning betreft, wordt o.a. gewezen op de noodzaak van een afstemming tussen verschillende begeleiders.*

*In het kader van het innovatiebeleid wordt aandacht besteed aan de rol van een externe evaluatie, aan de ontwikkeling van de begeleidingsstructuur en aan bepaalde verschuivingen in de begeleiding.*

*Zowel in Nederland als in België heeft men de voorbije tien jaar gewerkt aan de vernieuwing van het Basisonderwijs. De ontwikkelingen verschillen van elkaar. In beide landen blijft men evenwel geconfronteerd met de implementatie van de uitgangspunten.*

## 1 Inleiding

Het Project Vernieuwd Lager Onderwijs (V.L.O.) in België werd in dit tijdschrift reeds door J. Depoortere (1976) voorgesteld. De auteur beschreef de voorgeschiedenis van het project. Hij wees in dat verband o.a. op de werking en de resultaten van de zgn. Strategiecommissie. Het rapport uitgewerkt door deze commissie werd eveneens voorgesteld. Vervolgens beschreef Depoortere de uitvoe-

ring van het project gedurende de schooljaren 1973-74 en 1974-75. Naar aanleiding van bepaalde moeilijkheden tijdens het schooljaar 1974-75 onderstreepte de auteur het belang van de continuïteit in het innovatiebeleid.

Ondertussen heeft het project V.L.O. een verdere ontwikkeling gekend. In deze bijdrage zullen we de verdere evolutie beschrijven en analyseren. Onderzoekers van onderwijsvernieuwingen besteden o.i. te weinig aandacht aan een zeer systematische beschrijving van de ontwikkelingen van grootschalige vernieuwingsprojecten (Van den Berg & Vandenberghe, 1984). Het is onze mening dat een dergelijke beschrijving en constante analyse een bijdrage kan leveren van inzichten in een nationaal innovatiebeleid (zie ook Vandenberghe, Goris & Schellens, 1984).

In paragraaf 2 zullen we het V.L.O. inhoudelijk bekijken. Daarbij gaan we uit van de vraag welke inhoudelijke thema's men poogt te realiseren. Het is opvallend dat zich, naar aanleiding van bepaalde ervaringen, interessante ontwikkelingen hebben voorgedaan.

Vervolgens (par. 3) beschrijven en analyseren we het innovatiebeleid. De verdere ontwikkelingen van het V.L.O. leidden tot een aantal problemen. Vanuit het beleid heeft men gepoogd deze problemen 'al rijdend' op te lossen.

In een laatste paragraaf (par. 4) wordt een poging ondernomen om de ontwikkelingen in Nederland en België, voor zover dit mogelijk is, met elkaar te vergelijken.

Voor de Nederlandse lezers van dit tijdschrift is het belangrijk aan te stippen dat het 'V.L.O. in België' in deze bijdrage eigenlijk betekent het 'V.L.O. in Vlaanderen'. De ontwikkeling van het Basisonderwijs in het Franstalige landsgedeelte verloopt duidelijk anders.

## 2 Het V.L.O. is een multidimensioneel vernieuwingsproject

De *meerdimensionaliteit* van het V.L.O. kan

men afleiden uit het feit dat een aantal vernieuwingen tegelijkertijd en in samenhang zou moeten worden geïmplementeerd. Men kan stellen dat het V.L.O. in feite een 'bundel van innovaties' is (Van den Berg & Vandenbergh, 1984, p. 19-20). De belangrijkste thema's waaraan men gewerkt heeft, kunnen als volgt worden samengevat. Men richt zich ten eerste op de *integratie* van de kleuterschool met de lagere school; een soepele overgang tussen beide onderwijsvormen wordt als een belangrijk doel vooropgesteld. Later heeft men aan het idee 'integratie' een ruimere betekenis gegeven door te wijzen op het belang van een ononderbroken doorstroming in de gehele basisschool met het oog op het bevorderen van continuïteit in de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen. Deze en andere betekenisverruiming en lijken ons inherent te zijn aan de ontwikkeling zelf van grootschalige vernieuwingsprojecten. D.w.z. op basis van ervaringen wat de concrete uitwerking betreft van bepaalde vernieuwingen, gaat men na verloop van tijd andere accenten leggen. Belangrijk is de aantekening dat men voor het realiseren van de integratie geen structuurdoorbrekende voorstellen heeft gedaan, maar wel werkt aan een aantal activiteiten (zoals uitwerken van gemeenschappelijke aandachtspunten, bezoeken van de eerste klas door kleuters, doorgeven van informatie betreffende leerlingen, enz...) waardoor beide onderwijsvormen beter op elkaar worden afgestemd.

Een tweede thema houdt verband met het streven naar *individualiserend onderwijs* via differentiatie van doelen, inhouden en werkvormen. De grenzen en de tekorten, eigen aan het leerstof-jaarklassensysteem, wil men doorbreken en zoveel mogelijk wegwerken. Aanvankelijk heeft men vooral gewerkt aan individualisering op het gebied van lezen en rekenen. De wijze waarop dit zich concreet manifesteert in de praktijk werd uitvoerig gedocumenteerd via een zgn. configuratie-onderzoek (voor de notie configuratie, zie Van den Berg & Vandenbergh, 1981, hfdst. 4). Daarover werd gerapporteerd in vroegere evaluatieverslagen (Evaluatieteam V.L.O., Leuven, 1980; 1981). Naast de aandacht voor individualiserend lees- en rekenonderricht heeft men vanuit het begeleidingsteam later ook aangedrongen op een differentiatie wat de omgang met leerlingen betreft. In

welke mate dit ook geïmplementeerd is, is vooralsnog niet duidelijk.

Ten derde is het V.L.O. gekenmerkt door het introduceren van *diagnostisch en remedieënd onderwijs*. Aanvankelijk manifesteerde dit zich in de aanwezigheid in de school van een z.g. taakleraar die met individuele leerlingen of met kleine groepen werkte. Ook hier heeft zich wellicht onder invloed van V.L.O.-ervaringen een bepaalde ontwikkeling voorgedaan: voor een gedeelte van de tijd werkt de taakleraar samen met de klasleerkrachten in de klas, waardoor meer geïndividualiseerd onderwijs mogelijk wordt. Men heeft als het ware het accent verlegd van remediëring naar preventie van leerproblemen.

Het vierde thema heeft men dikwijls geformuleerd als '*alzijdige persoonlijkheidsontwikkeling*', wat zich dan meer concreet vertaalde in 'aandacht voor het muzisch-creatieve'. Daarmee is meteen aangegeven dat een algemeen geformuleerde optie - men zou kunnen spreken over een officiële doelstelling - gereduceerd wordt in de praktijk tot welbepaalde activiteiten (zoals bijv. gedurende één namiddag worden de leerlingen van alle klassen samengebracht om aan muzisch-creatieve activiteiten te doen). Daartegenover staat dan dat uit interviews met leerkrachten blijkt dat dit doorbreken van de gewone gang van zaken ten zeerste gewaardeerd wordt; voor een aantal geïnterviewde leerkrachten betekende V.L.O. dan ook (bijna) niets anders dan de zgn. 'crea-namiddagen' (voor voorlopige informatie over het betreffende onderzoek, zie Vandenbergh, 1984).

Het vijfde thema houdt verband met *de relatie tussen de lokale school en de lokale gemeenschap*. Dit houdt in dat men op diverse wijzen en vanuit verschillende motieven de ouders bij het schoolgebeuren wil betrekken en dat men de educatieve mogelijkheden van de lokale gemeenschap wil benutten. Concreter drukt zich dit bijvoorbeeld uit in een intensieve medewerking van ouders, zelfs op het niveau van de klas. Wel is het zo dat de V.L.O.-scholen op dit punt veel van elkaar verschillen.

Deze beknopte en algemene inhoudelijke beschrijving van het V.L.O. moet worden aangevuld met een opmerking. Met opzet hebben we niet verwezen naar bepaalde offi-

ciële documenten of andere publikaties waarin het V.L.O. beschreven wordt. Immers, het valt op dat in de loop van de voorbije tien jaar de voorgestelde thema's op een verschillende wijze geformuleerd en gepresenteerd werden, maar dat ze inhoudelijk weinig wijzigingen hebben ondergaan. Op bepaalde ogenblikken heeft men vastgesteld dat toen reeds lopende vernieuwingen zoals bijvoorbeeld moderne wiskunde en aandacht voor de motorische ontwikkeling en latere nieuwe voorstellen, zoals bijvoorbeeld gezondheidsopvoeding en experimenten met migrantenkinderen onder de V.L.O.-koepel werden geplaatst. Het V.L.O.-project werd als het ware beschouwd als een coördinatieproject. In een recent uitgegeven informatiebrochure stelt men dat het V.L.O. kan worden beschouwd als een optelsom van: geïntegreerd basisonderwijs, wereldgeoriënteerd onderwijs, creatieve vorming, individualisering, migrantenonderwijs en differentiatie (Min. Onderwijs, 1984).

Aansluitend bij het voorgaande zullen we exemplarisch ingaan op twee thema's die in het kader van onderzoek en theorievorming betreffende onderwijsvernieuwing belangrijk zijn. Het eerste thema omschrijven we voorlopig als de confrontatie tussen de school en het project V.L.O. met daarin aangegeven een aantal officiële doelstellingen. Het tweede thema houdt verband met de onderliggende assumptie dat scholen in staat moeten zijn, althans tot op zekere hoogte, concrete vorm te geven aan een aantal algemene doelstellingen of uitgangspunten zoals die door het beleid worden voorgesteld.

Gegeven de meerdimensionaliteit enerzijds en de verwachting dat scholen deze veelheid van innovaties zullen implementeren anderzijds, is het interessant te onderzoeken hoe scholen reageren op dit aanbod. Uit eerder uitgevoerd onderzoek (Evaluatierapporten 1980; 1981) blijkt dat men minstens drie reacties kan onderscheiden. In een aantal scholen gaat men uitdrukkelijk en uitvoerig aandacht besteden en werken aan één thema, bijvoorbeeld de integratie. Dit wil niet zeggen dat men de andere thema's als onbelangrijk beschouwt, maar wel dat de meeste activiteiten in de school gericht zijn op het implementeren van de integratie-gedachte.

Een tweede reactie is gekenmerkt door een zekere verschuiving van de aandacht. Aan-

vankelijk werkt men bijvoorbeeld aan de integratieproblematiek, maar na een zekere tijd (bijvoorbeeld in een tweede projectjaar) beslist men evenveel aandacht te besteden aan de individualiseringsproblematiek. In bepaalde gevallen is dit het gevolg van een planning opgezet door het team zelf; in andere gevallen kan een invloed worden verondersteld vanuit de externe begeleiding (zie par. 3).

Ten derde heeft men kunnen vaststellen dat bepaalde scholen activiteiten die vroeger reeds werden ontwikkeld, promoveren tot V.L.O.-activiteiten. Dit komt het duidelijkst naar voren in deze gevallen waar bestaande activiteiten met ouders en muzisch-creatieve activiteiten worden beschouwd als 'onze' V.L.O.-werking. Met andere woorden: de meerdimensionaliteit leidt tot een grote verscheidenheid wat realisering van de uitgangspunten betreft. De lokale keuze en aanpassingen (in de zin van reducties zoals hierboven aangegeven) zijn vrij groot en men moet zeker geen éénvormigheid verwachten. Het V.L.O. als een bundel van innovaties kan men beschouwen als een 'bundel van mogelijkheden' die aan de scholen wordt aangeboden. Dergelijke vaststellingen zijn belangrijk zowel voor theorievorming als voor de keuze van onderzoeksvragen waaraan men in de nabije toekomst aandacht zou kunnen besteden.

Wat de *theorievorming* betreft, is het o.i. noodzakelijk uit te gaan van het beeld dat de school een actief ontvanger is. Onder invloed van vroegere ervaringen, het klimaat in de school, de mogelijkheden van de aanwezige leerkrachten wordt de vernieuwing gereduceerd en getransformeerd. Dit lijkt ons het essentiële te zijn van het implementatieproces, zeker wanneer we het hebben over meerdimensionele vernieuwingsprojecten. De interacties tussen de kenmerken van de vernieuwing (in ons geval de algemene doelstellingen), de kenmerken van de school en van de leerkrachten leiden ertoe dat de voorgestelde vernieuwing een bepaalde vorm aanneemt (zie Huberman & Miles, 1984). Dit geheel van interacties zouden we willen beschouwen als het lokaal innovatiebeleid. Een systematische analyse van dit lokaal innovatiebeleid is o.i. een belangrijke *onderzoeksvraag* voor de nabije toekomst (zie Van den Berg & Vandenbergh, 1984, hfst. 8; Van-

denberghe, 1984; Murphy & Hallinger, 1984; Veenman & Huisjes, 1984). De vraag naar de relatie tussen het lokaal innovatiebeleid en de implementatie van een vernieuwing kan o.i. maar goed worden beantwoord als men een aantal scholen gedurende een langere periode kan volgen.

In het kader van dit eerste thema zouden we nog willen wijzen op een consequentie voor de evaluatie van de vernieuwingen. Evalueren van vernieuwingen impliceert nagaan en beoordelen of de doelstellingen zijn gerealiseerd. Hier rijst nu de vraag of men deze evaluatie baseert op de officiële of op de getransformeerde doelen? Dit is geen gemakkelijke aangelegenheid. Het beleid is uiteraard geïnteresseerd in duidelijke gegevens over het al of niet gerealiseerd zijn van de algemene uitgangspunten. Begeleiders die vaak in scholen en klassen komen, weten dat men daar vaak wordt geconfronteerd met een aantal transformaties van deze doelstellingen.

Zoals reeds aangekondigd betreft het tweede thema dat we binnen deze paragraaf aan de orde willen stellen de veronderstelling dat scholen, c.q. leerkrachten in staat zijn zelf concrete gestalte te geven aan bepaalde beleidsopties. Deze veronderstelling moet, wat het V.L.O. betreft, genuanceerd worden. De begeleiders hebben heel wat suggesties aangebracht wat bijvoorbeeld materiaal voor individualiserend lezen en observaties van kleuters betreft. M.a.w. er werd nieuw materiaal ontworpen en de aandacht werd gevestigd op bestaand materiaal dat bruikbaar is in het kader van het realiseren van de algemene doelen. Wanneer men echter de voorbije tien jaar bekijkt, is het duidelijk dat er in het geheel van het V.L.O.-project onvoldoende aandacht besteed is aan het verantwoord ontwikkelen van pakketten die bruikbaar zijn in V.L.O.-scholen. Anders voorgesteld: het tekort aan goed materiaal heeft tot gevolg gehad dat de begeleiding te weinig gericht was op het concreet didactisch handelen in de klas. Deze vaststelling moet evenwel in verband worden gebracht met het feit dat we in België niet beschikken over een instituut dat aan ontwikkelingswerk doet. Ook de onderwijskundige instituten aan de universiteiten beschikken over te weinig mankracht en geld om naast onderzoek, aan verantwoord ontwikkelingswerk te kunnen doen.

### 3 *Analyse van het innovatiebeleid*

In zijn bijdrage heeft Depoortere (1976) reeds een aantal aspecten van het innovatiemodel beschreven. Hij wees o.a. op het belang van de intentieverklaringen bij de start van het V.L.O.-project van de toenmalige Minister van Onderwijs; uit deze intentieverklaringen bleek dat er een duidelijke visie omtrent onderwijsvernieuwingen naar voren kwam. Verder wees hij op het belang van de z.g. Verantwoordingsgroep – die in het schooljaar 1975-76 de Commissie Onderwijsvernieuwing Basisonderwijs werd (C.O.B.) – en op de noodzaak van beleidscontinuïteit. Dit laatste vooral n.a.v. de moeilijkheden die zich voordeden in het schooljaar 1974-75. Op deze beleidscontinuïteit willen we nu eerst ingaan.

#### 3.1 *Zoeken naar beleidscontinuïteit*

De C.O.B. is een belangrijke structuur in het kader van het innovatiebeleid, voor zover het de vernieuwing van het Basisonderwijs betreft. De C.O.B. is duidelijk een instrument voor het realiseren van de noodzakelijke continuïteit. Anders uitgedrukt: dank zij de C.O.B. heeft het V.L.O.-project vele komende en gaande onderwijsministers kunnen overleven. Dat, zeker voor grootschalige vernieuwingsprojecten, een continuïteit in beleids- en innovatievisie noodzakelijk is, hoeft eigenlijk weinig betoog. Al te afwijkende ingrepen in een moeilijk op gang gebracht ontwikkelingsproces leiden vaak tot verlamming (zie Depoortere, 1976, p. 40-42).

De C.O.B. als overkoepelende structuur biedt nog een ander voordeel. Doordat de leden van de centrale begeleidingsteams eveneens aanwezig zijn op de vergaderingen van de C.O.B. en van hen verwacht wordt dat zij informatie geven over de concrete ontwikkelingen van het V.L.O., zijn ze in de gelegenheid het innovatiebeleid samen met anderen concrete gestalte te geven. Via hun contacten met het onderwijsveld en met de regionale begeleiders (zie 3.2) zijn ze op de hoogte van de problemen waaraan prioriteit moet worden gegeven en kunnen ze in de C.O.B. voorstellen formuleren. Doordat in de C.O.B. hun jaarlijkse interne rapporten (aanvaankelijk werden zelfs twee tot vier rapporten per jaar voorgelegd) worden besproken, kunnen

ze bepaalde wenselijk geachte ontwikkelingen onderlijnen en maatregelen voorstellen die de voortgang van het V.L.O.-project bevorderen. Veel adviezen die door de C.O.B. aan de Minister werden voorgelegd, vonden hun vertrekpunt in problemen gesignaleerd door leden van de centrale begeleidingsteams tijdens de tweemaandelijksse bijeenkomsten van de C.O.B. Bij wijze van voorbeeld verwijzen we naar adviezen omtrent de uitbreiding van de begeleidingsteams; de regeling inzake uitbreiding van het aantal deelnemende scholen; het inschakelen van zgn. mobiele leerkrachten (zie 3.2); het vrijmaken van schoolhoofden voor bijscholingsactiviteiten; het op gang brengen van informatiecampagnes; het vragen naar een externe evaluatie. De C.O.B. als structuur zorgt dus niet alleen voor continuïteit in het beleid, maar geeft dit beleid ook concrete vorm. De C.O.B. vormt een belangrijke *schakel* tussen ontwikkelingen in het onderwijsveld enerzijds en beleidsbeslissingen anderzijds.

De invloed van de C.O.B. blijft evenwel beperkt. Het is en blijft een adviesorgaan en heeft een erg vrijblijvend statuut. Dit heeft o.a. tot gevolg dat op andere plaatsen (bijv. in het Kabinet van de Minister van Onderwijs; bij de Inspectie Basisonderwijs) concrete activiteiten kunnen worden op gang gebracht zonder overleg met de C.O.B. Hier denken we bijvoorbeeld aan de keuze van de thema's voor de jaarlijkse Pedagogische Week. Dit kan gebeuren los van het V.L.O.-project. Dit kan tot eigenaardige situaties leiden omdat het de gewoonte is dat de inspecteurs het gekozen thema – bijvoorbeeld vernieuwd aardrijkskunde-onderwijs – gedurende het daaropvolgend schooljaar in de scholen van hun inspectiegebied verder uitwerken met de leerkrachten. Dit geldt dus zowel voor de V.L.O.-scholen als voor de niet-V.L.O.-scholen. Voor de V.L.O.-scholen kan dit betekenen dat deze activiteiten opgezet door een inspecteur de eigenlijke V.L.O.-activiteiten doorkruisen. De afstemming op elkaar van de verschillende vormen van ondersteuning is een bijzonder actuele beleidskwestie.

### 3.2 Een ondersteuningsstructuur als een noodzakelijk instrument

Kenmerkend voor het V.L.O.-project is de

begeleidingsstructuur die men vanaf de aanvang heeft voorzien. We gaan hier niet in op de ontwikkeling die deze structuur heeft gekend; we besteden wel enige aandacht aan de huidige situatie (zie Van den Berg & Vandenbergh, 1984, p. 224 e.v.).

De huidige begeleidingsstructuur – met daarbij tevens een aanduiding van het aantal betrokken personen – is in Tabel I schematisch weergegeven.

De leden van de Centrale Pedagogische Teams (C.P.T.'s) zijn verantwoordelijk voor de coördinatie van het vernieuwingswerk binnen het eigen net. De drie Centrale Pedagogische Teams vergaderen geregeld samen met het oog op het afstemmen van de vernieuwingsactiviteiten binnen de drie netten. Deze coördinatie houdt o.a. in het afbakenen van prioriteiten, het begeleiden van de Regionale Pedagogische Teams (R.P.T.'s), het organiseren van bijscholingsactiviteiten voor de schoolhoofden, het informeren van het breder publiek (ouders, het Pedagogisch Hoger Onderwijs, de leden van de inspectie, de P.M.S.-centra), het op gang brengen van plaatselijke stuurgroepen. Tevens zijn ze verantwoordelijk voor een jaarlijkse interne evaluatie. In het kader van de werking van de C.O.B. wordt van hen heel wat voorbereidend werk en rapportering gevraagd. Tevens zijn ze lid van verschillende werkgroepen (bijvoorbeeld de werkgroep informatie; de werkgroep uitbreiding) die in het kader van de C.O.B. functioneren.

Naast de Centrale Pedagogische Teams zijn er, eveneens per net, de Regionale Pedagogische Teams die meestal 'provinciale' teams zijn. Dat wil zeggen, in elke Vlaamse provincie is er per net één begeleidingsteam opgezet. De meeste leden van deze teams zijn ook allen leerkrachten; enkelen waren vroeger werkzaam (als onderwijkskundige) in het Pedagogisch Hoger Onderwijs; de meesten waren kleuterleidster of leerkracht in de lagere school. Het opzetten van deze regionale teams heeft tot gevolg dat een meer schoolnabije en schoolgerichte begeleiding in principe mogelijk wordt. Uit een inventaris van begeleidingsactiviteiten – opgesteld op basis van een schriftelijk te beantwoorden vragenlijst bij 54 begeleiders – blijkt ten eerste dat de centrale teams ten aanzien van de scholen inderdaad andere activiteiten opzetten dan de regionale en ten tweede dat er door de le-

Tabel 1 *Begeleidingsstructuren van het V.L.O.-project, met aanduiding van aantal begeleiders (schooljaar 1983-84).*

	Gemeentelijk onderwijs	Rijksonderwijs	Vrij onderwijs	Totalen
Centrale pedagogische teams	5	5	5	15
Regionale pedagogische teams	34	20	42	96
Mobiele leerkrachten	18	34	40	92
Administratieve ondersteuning	1	2	2	5
Totalen	58	61	89	208
Aantal V.L.O.-scholen	75	71	129	275

den van de regionale teams gewerkt wordt aan problemen die erop wijzen dat men zich meer schoolgericht opstelt (Evaluatieteam V.L.O.-R.U.G.-K.U. Leuven, 1982). In verband met dit laatste vinden we onder andere de volgende activiteiten terug: vaststellen, inventariseren, schematiseren van de noden, verwachtingen en onderwijsvisies aanwezig in de school (17-maal vermeld); kennismaking met de school en opbouwen van een vertrouwensrelatie (16-maal); opstellen, bijsturen, bespreken van het S.W.P.; tot een concrete keuze komen (14-maal); individuele gesprekken met het schoolhoofd en begeleiding van het schoolhoofd (13-maal); algemene informatie over V.L.O. naar ouders toe; oprichten van een oudercomité (12-maal); enz.

Ten slotte moeten we even stilstaan bij de z.g. 'mobiele leerkrachten'. In het kader van het V.L.O.-project heeft men ernaar gestreefd de bijscholingsactiviteiten zoveel mogelijk te laten plaatsvinden tijdens de lesuren. Om dit te realiseren moeten de leerkrachten klasvrij worden gemaakt. Op het ogenblik dat hetzij het schoolhoofd, hetzij het regionaal team werkt met de leerkrachten, worden zij in hun klas vervangen door de mobiele leerkrachten. Deze laatste gaan binnen een bepaalde regio van school tot school.

Wat in Tabel 1 niet is opgenomen, maar toch belangrijk is om te vermelden, is het feit dat door de Centrale Teams ernaar gestreefd wordt voor elke school een lokale stuurgroep (of participantengroep) op te richten. Deze

stuurgroep bestaat dan uit een vertegenwoordiger van de leerkrachten, het schoolhoofd, een vertegenwoordiger van de ouders, een lid van het Psycho-Medisch-Sociaal-Centrum dat samenwerkt met de betreffende school en een lid van de inrichtende macht. Ook een lid van het Regionaal Pedagogisch Team en een lid van het inspectiekorps kunnen tijdens de vergaderingen aanwezig zijn. Men verwacht dat deze groep op één of andere wijze de vernieuwing in de plaatselijke school coördineert en vooral aandacht heeft voor plannen op langere termijn. Deze vage omschrijving van de functie(s) van deze lokale groep heeft tot gevolg dat vooralsnog niet aan alle V.L.O.-scholen een stuurgroep verbonden is, dat het niet altijd duidelijk is wat deze groepen precies doen, dat er stuurgroepen zijn die regelmatig vergaderen en andere niet tot weinig vergaderen, dat de relaties tussen die groep en de school zeer uiteenlopend van aard zijn, enz. Ook hier stoten we op een kenmerk inzake grootschaligheid, althans voor zover we het V.L.O.-project analyseren. Men creëert een lokale stuurgroep die heel wat mogelijkheden biedt, maar waarvan de functies aanvankelijk vaag worden omschreven. Dit wordt door sommige scholen aangegrepen om er een echte stuur- en planingsgroep te maken. In andere gevallen leidt de stuurgroep een formeel bestaan. Het is helemaal niet zeker dat een meer uitvoerige omschrijving vooraf van de functies zou hebben geleid tot stuurgroepen die in alle gevallen goed functioneren. Als gevolg van een leren-door-ervaringen zullen de activiteiten

van de stuurgroepen zich in de toekomst wellicht steeds duidelijker profileren.

De verscheidenheid in het functioneren van de lokale stuurgroep is een aanwijzing van de verscheidenheid in het lokaal vernieuwingsbeleid. Hetzelfde kan trouwens worden opgemerkt over de wijze waarop samenwerkingsverbanden worden opgebouwd tussen de scholen en de regionale begeleiders. Ook hier stelt zich de vraag naar de varianten in lokale reacties op het begeleidingsaanbod. Ook dit beschouwen we als een element van het lokaal vernieuwingsbeleid. Met deze opmerking hebben we nog eens het belang onderstreept van de onderzoeksvraag – nl. analyse van het lokaal innovatiebeleid – die in paragraaf 2 reeds aan de orde kwam.

### 3.3 *Het innovatiebeleid en grootschalige vernieuwingsprojecten*

In zijn bijdrage heeft Depoortere (1976) een analyse van het beleid gegeven gedurende de eerste twee jaar. In deze paragraaf zullen we exemplarisch een aantal ontwikkelingen beschrijven. De bedoeling daarvan is dubbel: enerzijds het Project V.L.O. verder voorstellen; anderzijds wijzen op een aantal kenmerken en problemen van grootschalige vernieuwingsprojecten.

#### 3.3.1 *Innovatiebeleid en externe evaluatie*

Eerder (zie 3.1) hebben we reeds het belang onderstreept van een continuïteit in het innovatiebeleid. De C.O.B. als overkoepelende structuur maakt deze continuïteit mogelijk. Continuïteit wordt bevorderd door het ondersteunen en uitwerken van eenmaal genomen beslissingen. De C.O.B. als adviesorgaan kan ook maatregelen voorstellen waardoor het V.L.O.-project als grootschalig vernieuwingsproject in de verdere ontwikkeling positief wordt gesteund. Het voorstel om een 'externe evaluatie' op gang te brengen is o.i. een voorbeeld van het ondersteunen van een positieve ontwikkeling. Het voorstel een externe evaluatie te organiseren kwam tot stand na discussies binnen de C.O.B. en nadat een werkgroep bestaande uit de leden van de C.O.B. (in 1978-79) een voorstel voor externe evaluatie had geformuleerd. Het onderzoek startte op 1 april 1979 en wordt verricht door twee teams (één aan de K.U. Leu-

ven en één aan de R.U. Gent). Beide evaluatieteams functioneren momenteel nog steeds. Verschillende rapporten werden reeds aan de C.O.B. voorgelegd (zie literatuur). Er werd ook een syntheseverslag voor ruimere verspreiding opgesteld (V.L.O.-evaluatie, 1981).

In het kader van de vraag naar de relatie tussen innovatiebeleid (hier m.b.t. de vernieuwing van het Lager Onderwijs) en de (externe) evaluatie willen we nu ingaan op een drietal problemen, c.q. vragen. We kiezen deze drie problemen, c.q. vragen omdat ze een algemeen karakter hebben en als dusdanig ook bij andere grootschalige vernieuwingsprojecten kunnen voorkomen.

Het eerste probleem zullen we uitvoerig beschrijven en concreet documenteren. In het rapport opgesteld door de werkgroep 'externe evaluatie' lezen we: 'In verband met de duidelijkheid van de evaluatie-opdracht kan men de vraag stellen naar de uiteindelijke doelstellingen van het evaluatieproject. In welke mate zullen de verkregen resultaten en conclusies betekenisvol zijn voor de wijze waarop het Project V.L.O. wordt verder gezet? In welke mate zal de evaluatie gegevens kunnen aanreiken voor een eventuele overdraagbaarheid van dit project?' (p. 8). Aansluitend bij deze vragen stelt men in het rapport dan ook uitdrukkelijk voorop: 'Aansluitend bij het voorgaande is het wenselijk dat de groepen die in de C.O.B.-vergadering vertegenwoordigd zijn, hun verwachtingen omtrent de evaluatie zouden expliciteren' (p. 9). Het gevraagde overleg is echter nooit op gang gekomen. In het verslag van de C.O.B.-vergadering van februari 1979 wordt het belang van gezamenlijk overleg alleen bevestigd maar inhoudelijk niet uitgewerkt. Een rechtstreeks antwoord op de vraag naar de preciese doelstelling(en) van de evaluatie-opdracht werd nooit gegeven.

Analyse van documenten van de daaropvolgende maanden leidt tot de vaststelling dat men vanuit het beleid de evaluatie-opdracht in sterke mate begint te zien als een basis voor het oplossen van problemen verbonden aan de *uitbreiding* van het aantal deelnemende scholen. Zo wordt in een *Adviesnota over de uitbreidingsstrategie in het Project V.L.O., zoals goedgekeurd op de C.O.B.-vergadering van 20 juni 1979*, uitdrukkelijk gesteld dat men, naast andere punten, rekening moet houden met de exter-



ne evaluatie van het Project V.L.O. Verder lezen we in het verslag van de C.O.B.-vergadering van 23 januari 1980 dat 'de vraag naar externe evaluatie, uitgaande van het kabinet en de C.O.B. in functie staat van de geplande uitbreiding'. En verder: 'Wij mogen niet vergeten... dat het hier om een principiële kwestie gaat: zonder externe evaluatie kan er geen sprake zijn van uitbreiding'. Deze afbakening van de evaluatieopdracht, die zich over enkele maanden uitspreidt en waarbij de verwachtingen steeds sterker in een bepaalde richting worden gestuurd, leidt tot de vraag of de evaluatieteams aan deze verwachtingen kunnen voldoen. Met andere woorden: terwijl de evaluatie uitgevoerd werd, groeiden bepaalde verwachtingen die bij de planning van het werk niet of minder goed verdisconteerd werden. In het rapport opgesteld door de werkgroep 'externe evaluatie' ging men vooral uit van de gedachte dat de voorbije vijf jaar voor het V.L.O.-project als een constructieperiode moet worden beschouwd. Men wilde bijgevolg vooral aandacht besteden aan de concrete vormgeving - en de verscheidenheid daarin - van een aantal zeer belangrijk geachte vernieuwingsdomeinen. Met andere woorden: men wilde de onderzoeks aandacht vooral richten op de concrete implementatie van de vooropgestelde domeinen en van de factoren die tot hertoe in meer of mindere mate de concrete vormgeving hadden bepaald. In dat eerste onderzoek wilde men ook zoveel mogelijk participanten betrekken. Uit het voorgaande zouden we willen afleiden dat binnen een grootschalig vernieuwingsproject zich steeds nieuwe problemen aanbieden (bijvoorbeeld: men wordt sterk geconfronteerd met de uitbreidingsproblematiek) waardoor ten aanzien van de externe evaluatie verwachtingen ontstaan. Deze verwachtingen kunnen niet (altijd) beantwoord worden als gevolg van aanvankelijk genomen beslissingen i.v.m. de objecten van evaluatie.

Onmiddellijk hierbij aansluitend gaan we over naar het tweede probleem, c.q. vraag die we in deze context uitdrukkelijk willen signaleren. Kijkend naar de voorafgaande periode van extern evaluatie-onderzoek kan men zich de vraag stellen welke functies deze evaluatie vervuld heeft. Allereerst bleek het mogelijk te zijn informatie te verzamelen

met het oog op het beschrijven van de ontwikkeling, c.q. implementatiewijze van de vernieuwing. Dit sluit aan bij de vaststelling dat het realiseren van een grootschalige vernieuwing een langzaam proces is, waarbij de deelaspecten een verschillende vorm kunnen aannemen (zie par. 2). Met andere woorden: evaluatie krijgt hier de betekenis van het maken van een tussentijdse diagnose; men wil een bepaalde ontwikkeling beschrijven. Een tweede functie sluit hierbij aan: de verzamelde gegevens over een project-in-ontwikkeling moeten op één of andere wijze dienstig worden gemaakt voor de verdere uitbouw van een project. In algemene termen kan men stellen dat evaluatie een feedback-functie heeft. In deze context betekent 'feedback': het informeren van de betrokkenen met het oog op het bijsturen van het beleid en de begeleiding. Het beleid en de begeleiding moeten op één of andere wijze gebruik kunnen maken van de verzamelde gegevens. In het kader van het V.L.O.-project worden dan ook discussies opgezet over de evaluatieresultaten zowel met de C.O.B.-leden als met de leden van de centrale begeleidingsteams.

Alhoewel die feedback door alle betrokkenen als belangrijk werd onderschreven, situeerde zich daar precies een probleem waaraan men in de nabije toekomst meer aandacht zou moeten besteden, zeker als men van mening is dat permanente externe evaluatie een inherent onderdeel is van een innovatieproject. Het realiseren van die feedback-functie vraagt o.i. een bepaalde structurering. Immers, het feit dat men, vanaf de aanvang van de evaluatie, die terugkoppeling niet expliciet plant, leidt vaak tot improvisatie. Concreter betekent de vraag naar structurering dat het beleid en de begeleiders reeds bij de planning van de evaluatie uitvoerig moeten worden betrokken zodanig dat de verwachtingen van deze laatsten en de concrete evaluatievragen vooropgesteld door de evaluatoren, op elkaar worden afgestemd. Vervolgens is het wenselijk dat de evaluatoren hun werk zodanig plannen dat er tussentijdse rapportering (mondeling en schriftelijk) mogelijk wordt.

Ten slotte komen we tot het derde probleem. Het belangrijk vinden van de beschrijvings- en de feedback-functie houdt in dat men ook aanneemt dat er een zekere invloed uitgaat van de evaluatie-rapporten

en de discussies. Binnen de sociale wetenschappen vormt de vraag van de invloed op het beleid (c.q. begeleiding) en het daaraan verbonden beïnvloedingsproces momenteel een interessant onderzoeksveld (G. Kosse, 1982). Wat nu de eigenlijke invloed geweest is van de eerste evaluatieronde op het V.L.O.-project is niet duidelijk. Een te snelle uitbreiding werd vermeden; uit gesprekken blijkt dat heel wat betrokkenen aandacht gekregen hebben voor het complexe van een grootschalige vernieuwing en het langzame tempo waarmee veranderingen zich voordoen; men komt tot de vaststelling dat de idee van 'overdragen van het reeds ontwikkelde naar een volgende generatie scholen' wat te simplistisch is en niet beantwoordt aan de realiteit; begeleiders schrijven in hun rapporten dat ze sterker vanuit een implementatie-perspectief zijn gaan denken, enz... Dit zijn alle toevallige observaties. Het zou interessant zijn om op een meer systematische wijze na te gaan welke de reële invloed is. Wellicht is het zo dat de evaluatie-opdracht en de evaluatie-rapporten een aanleiding vormen om over een aantal aspecten van een grootschalige vernieuwing te praten met alle betrokkenen, om bepaalde accenten te leggen, om extra aandacht te vragen voor bepaalde ontwikkelingen, enz... Het gevolg is wellicht dat dit alles leidt tot een meer gelijkgerichte visie over vernieuwingen in het onderwijs. Met andere woorden: de externe evaluatie is een onderdeel van een proces dat we omschrijven als een 'gezamenlijk legitimeren en verder plannen van bepaalde ontwikkelingen'.

### 3.3.2 *Ontwikkeling van de begeleidingsstructuur*

In paragraaf 3.2 werd de huidige begeleidingsstructuur voorgesteld. De huidige situatie is het resultaat van een ontwikkeling in de voorbije tien jaar. De leden van de Centrale Pedagogische Teams hebben nu inderdaad andere opdrachten in vergelijking met de eerste jaren. De leden van de Regionale Pedagogische Teams – in nauwe samenwerking met de schoolhoofden – werken op de eerste plaats met de lokale scholen. Met andere woorden: in het kader van een grootschalig vernieuwingsproject heeft zich een begeleidingsstructuur ontwikkeld die als het ware

meegegroeid is met het project zelf. Men heeft vooral formele maatregelen genomen enerzijds om met alle scholen zoveel mogelijk contacten te hebben en anderzijds om op een relatief optimale wijze met de leerkrachten (tijdens de schooluren) te kunnen werken.

Het bestaan van een dergelijke begeleidingsstructuur biedt uiteraard veel mogelijkheden; er doen zich echter ook een aantal moeilijkheden voor. Op drie van deze moeilijkheden willen we nu ingaan.

De begeleiding van het V.L.O.-project zoals tot hiertoe beschreven, heeft zich ontwikkeld naast een reeds bestaande begeleidingsstructuur. Immers ook vanuit de P.M.S.-centra en vooral vanuit de inspectie voor het Lager Onderwijs wordt een aantal begeleidingsactiviteiten opgezet die zich richten op de niet-V.L.O.-scholen, maar ook op de V.L.O.-scholen. Eén van de tekorten in het Strategierapport is het feit dat men niet vanaf de aanvang de bestaande inspectie-korpsen bij de begeleiding heeft betrokken. Vrij vroeg stelde men symptomen vast van een onderwijskundige territoriumstrijd. Het concrete innovatiebeleid heeft onvoldoende rekening gehouden met de reeds bestaande begeleidingsstructuur bij het opbouwen van een parallelle structuur. Dit heeft tot gevolg dat momenteel één van de belangrijkste opdrachten voor het vernieuwingsbeleid erin bestaat het huidige begeleidingsaanbod op elkaar af te stemmen. Het hoogdringend karakter van deze opdracht vindt men weerspiegeld in een nota opgesteld door een werkgroep in het kader van de C.O.B. over visie en structuur van de begeleiding (C.O.B., 1983).

Het tweede probleem dat we willen signaleren houdt verband met de opleiding, c.q. bijscholing van de begeleiders. Zoals reeds aangegeven gaat het om ex-leerkrachten. Het hoeft weinig betoog dat leerlingen uit de lagere school onderwijzen iets anders is dan leerkrachten en scholen begeleiden. De Centrale Pedagogische Teams organiseren zoveel mogelijk bijscholingsactiviteiten voor de regionale begeleiders. Toch blijft de nood aan een continue bijscholing van alle begeleiders zeer groot. Het tekort aan opleiding en bijscholing heeft wellicht tot gevolg dat veel begeleiders op de eerste plaats aandacht hebben voor het ad-hoc oplossen van de concrete,

dagelijkse problemen die leerkrachten naar voren brengen omdat ze daarmee vanuit vroegere persoonlijke ervaringen het meest vertrouwd zijn. Anders voorgesteld: hun begeleiding is onder te brengen in de oplossingsgerichte aanpak (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, p. 301-303). Een echte procesgerichte of ontwikkelingsgerichte aanpak komt waarschijnlijk heel zelden voor. Alleen een uitvoerige beschrijving en analyse van de dagelijkse begeleidingsactiviteiten kunnen leiden tot een bevestiging of ontkenning van de voorafgaande opmerking. Hiermee komen we echter tot onze derde moeilijkheid.

Diverse documenten en ook de resultaten van een beperkte bevraging (Evaluatieteam V.L.O.-R.U.G.-K.U. Leuven, 1982) laten toe tot op zekere hoogte een beschrijving te geven van de interventies op het niveau van het algemeen begeleidingsplan en op het strategieniveau (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, p. 227-228). Het blijft evenwel moeilijk en vooralsnog onmogelijk zich een duidelijk beeld te vormen van interventies op het niveau van de tactieken en de incidenten. Nochtans stelt men steeds meer en meer vast dat het precies de interventies op deze lagere niveaus zijn die het uiteindelijk effect van de begeleiding bepalen (R. Vandenberghe, 1983). Dit heeft tot gevolg dat men momenteel weinig inzicht heeft in het uiteindelijke effect van de begeleiding en het vooralsnog niet haalbaar is een preciese beschrijving te geven van de kenmerken van de interventies.

### 3.3.3 *Verschuivingen in begeleidingsoptiek*

Uit de vier interimrapporten, opgesteld door de begeleidingsteams tijdens het schooljaar 1973-74 (voor een samenvatting van die rapporten, zie Vandenberghe, 1976) blijkt dat aanvankelijk hoofdzakelijk aandacht werd besteed aan het didactisch handelen van de leerkracht in de klas. Dit lag trouwens in de lijn van het Strategierapport. Immers, de eerste fase van de strategie was de z.g. oriënteringsfase. Naar de begeleiding toe betekende dit het vaststellen van een aantal noden. Dit kon het best worden gerealiseerd door gesprekken met leerkrachten, schoolhoofden en ouders, maar ook via observaties in de klassen. Wel werd de noodzaak onderstreept van samenwerking tussen leerkrachten, maar de begeleiding – op basis van systematische

observatie in de klassen en gesprekken met de leerkrachten – richtte zich vooral op het micro-niveau. In de loop van de daaropvolgende schooljaren blijft het didactisch handelen van de (individuele) leerkracht in het centrum van de begeleiding staan. Maar er doet zich echter geleidelijk aan een verschuiving voor: niet alleen de centrale begeleiders, maar ook de regionale begeleiders organiseren activiteiten waaruit blijkt dat de begeleiding zich ook gaat richten op het team en op de school-als-organisatie. De drie centrale begeleidingsteams ontwikkelden steeds meer activiteiten die gericht waren op het schoolhoofd als interne begeleider. Daarnaast werd vanaf het schooljaar 1979-80 (voor zover dit uit interne documenten kan worden afgeleid) een sterk accent gelegd op het werken in de scholen met z.g. Schoolwerkplannen (S.W.P.). Het gemeenschappelijke jaarrapport van de drie centrale begeleidingsteams, zowel over het schooljaar 1981-82 als 1982-83, handelt over het gebruik van het S.W.P. in het kader van een basis-school- vernieuwing (C.O.B.-C.P.T., 1982; 1983). Beide rapporten opgesteld op basis van onderzoek uitgevoerd door leden van de centrale begeleidingsteams, zijn interessant omdat ze leiden tot een viertal opmerkingen.

Ten eerste: ervaringen opgedaan tijdens de begeleiding en discussie van deze ervaringen binnen de regionale en de centrale begeleidingsteams hebben wellicht geleid tot de idee dat werken met het gehele schoolteam een dwingende noodzaak is. Daarnaast hebben vragen van een aantal kritische buitenstaanders in verband met de 'eigenheid van het V.L.O.' de noodzaak te werken aan de eigen identiteit van een school naar voren gebracht (mondelijke mededeling van een aantal centrale begeleiders). Verder stelden begeleiders meer en meer vast dat men in een aantal scholen worstelde met problemen als: het onvoldoende plannen van activiteiten, het niet nakomen van afspraken, gebrek aan coördinatie, enz. Deze en andere ervaringen – bijvoorbeeld het verschijnen van een aantal publikaties over het S.W.P. en contacten met de I.C.B. in Nederland – doen begrijpen dat men op een bepaald ogenblik het S.W.P. als een mogelijkheid heeft beschouwd om op een meer overzichtelijke wijze de vernieuwingsactiviteiten in een lokale school concrete vorm te geven. Met andere woorden: ont-

wikkelingen in grootschalige projecten zijn o.i. niet te beschouwen als het gevolg van een planning op lange termijn, maar zijn veeleer het resultaat van een proces waarin nu en dan duidelijk aanwijsbare veranderingen aan te duiden zijn. Dergelijke beslissingen zijn niet gebaseerd op een analyse van de gegeven situatie, noch op een duidelijke conceptualisering van mogelijkheden en grenzen van het S.W.P. Immers in het rapport over het schooljaar 1982-83 blijft men nog worstelen met het begrip 'schoolwerkplan'.

Ten tweede: men kan stellen dat het werken aan een S.W.P. beschouwd kan worden als een (inhoudelijke) karakteristiek van het V.L.O.-project. Met andere woorden: bij-scholingsactiviteiten voor schoolhoofden van de V.L.O.-scholen en voor de regionale begeleiders, publiceren van interne rapporten, verspreiden van meer officiële publicaties (C.O.B., Vrij Onderwijs, 1980), discussies in de C.O.B. en het voorleggen door de nationale teams van hun jaarrapporten (in verband met S.W.P.) zijn alle activiteiten die de beeldvorming omtrent de V.L.O. beïnvloeden. Leerkrachten en scholen die in de nabije toekomst willen toetreden kunnen van mening zijn dat het V.L.O.-project gelijk te stellen is met het werken aan een S.W.P. of nog beperkter: het ter beschikking hebben van een S.W.P. (een S.W.P. als een 'papierren' produkt). Dit wil zeggen dat bij grootschalige projecten het gevaar niet denkbeeldig is dat het ruimere publiek, maar ook toekomstige participanten zich op een bepaalde wijze een beeld vormen over het betreffende vernieuwingsproject dat eenzijdig of onduidelijk kan zijn. Deze beeldvorming – concreter: de opvattingen aanwezig bij het beginnend team – kan invloed hebben op de concrete wijze waarop leerkrachten en scholen starten met het V.L.O.-project. (Zie in dat verband de beschrijving van de invloed van factoren zoals 'teacher advocacy' i.v.m. de adoptie van een vernieuwing en van de factoren zoals 'clarity' en 'complexity' i.v.m. de implementatie door M. Fullan, 1982, p. 45-46 en p. 57-59). Enerzijds verwijst deze tweede opmerking naar de noodzaak om zeer duidelijk te zijn over de functie van het S.W.P. in het kader van een grootschalige vernieuwing. De vraag 'waarom gebruiken we in onze school een S.W.P.?' moet door de betrokken leerkrachten duidelijk beantwoord wor-

den. Door ofwel vaag te blijven over de functie(s) van een S.W.P. of door een bijna ongelimiteerde opsomming te geven van theoretische mogelijkheden, creëert men meestal het beeld dat men pas met een S.W.P. kan werken wanneer aan een groot aantal strenge eisen voldaan wordt. De reactie van leerkrachten en scholen op een dergelijke situatie is in de innovatieliteratuur ondertussen voldoende beschreven: men reageert pro forma (in de lade heeft men een S.W.P.), men classificeert het voorstel als een theoretische modetrend ('We hebben toch al een leerplan'), of men grijpt de kans (zie de hiernavolgende derde opmerking) om aan een vernieuwing binnen de school te werken. Anderzijds houdt deze tweede opmerking ook verband met de moeilijkheid om een preciese beschrijving te geven van een vernieuwing die zich in de praktijk op diverse wijzen realiseert en waarbij het kenmerkend is dat de betrokkenen een langzaam groeiproces doormaken. Dit laatste kan het gevolg zijn van het feit dat de begeleiding een relatief grote verantwoordelijkheid legt bij het plaatselijk team.

Ten derde: men kan zich ook de vraag stellen over de mate en kwaliteit van de implementatie van het voorstel 'werken aan en met een S.W.P.'. De twee jaarlijkse rapporten (over het schooljaar 1981-82 en 1982-83) zijn derhalve twee belangrijke documenten omdat ze een beschrijving bieden van de betreffende realiteit. Het rapport 1981-82 is uitsluitend gebaseerd op interviews met de regionale begeleiders; dit van 1982-83 uitsluitend op interviews met de schoolhoofden van negen V.L.O.-scholen. Daaruit blijkt reeds de beperkte waarde van de informatie. Rekening houdend met deze beperking en een aantal onduidelijkheden in de betreffende rapporten, kunnen we toch stellen dat het S.W.P. door de geïnterviewden op een specifieke wijze geconcipieerd, maar ook gebruikt wordt: het is een kalender met concrete afspraken (er is zelfs sprake van een maandkalender); het is een planningsdocument waarop aangegeven is waaraan men dit jaar vooral aandacht zal besteden; het is een middel om greep te krijgen op een diversiteit van activiteiten; het S.W.P. behoedt het team tegen allerlei improvisaties; door het S.W.P. weet iedereen van iedereen wat er gebeurt; door het werken met een S.W.P. wordt niet alle last op de schouders van het schoolhoofd ge-

legd, ook anderen zijn mede-verantwoordelijk, enz... Uit deze en andere opmerkingen kan men voorlopig afleiden dat het S.W.P., waar ermee gewerkt wordt, in hoofdzaak een plannings- en coördinatiemiddel is. Dit impliceert ook dat men vooralsnog nergens een S.W.P. aantreft dat kan worden beschouwd als een totaalplan waarin beschreven worden: visies op de eigen identiteit van de school, bepaling van algemene doelen en waarbij aansluitend een verantwoorde keuze van middelen, werkvormen, groeperingsvormen, enz... Een dergelijk S.W.P. (als produkt) beantwoordt dus duidelijk niet aan een behoefte van de scholen en de leerkrachten. Om vooralsnog niet te achterhalen redenen heeft men in de praktijk op de eerste plaats en wellicht ook in een eerste fase de mogelijkheden voor planning, samenwerking en coördinatie, aanwezig in het gebruik van een S.W.P., aangegrepen.

Ten vierde: doordat men vanuit de begeleiding, tot op zekere hoogte gesteund door de C.O.B., het S.W.P. in de begeleidingsfocus plaatst, brengt men op een impliciete wijze een belangrijk beleidsprincipe naar voren. Vooropstellen dat scholen aan hun eigen S.W.P. moeten werken, betekent eigenlijk dat men de relatieve autonomie van de lokale school erkent. Deze vaststelling bedoelt geen evaluatie te zijn; voor de geschiedenis van het V.L.O.-project is dit wel belangrijk. Met andere woorden: in de ontwikkeling van een grootschalige vernieuwing als het V.L.O. stelt men op een bepaald ogenblik vast dat beslissingen die op de eerste plaats betrekking hebben op de inhoud van het project en op het hanteren van bepaalde begeleidingsmiddelen, andere principes binnenbrengen. Dit leidt tot de gedachte dat een permanente analyse en evaluatie van de gehele ontwikkeling van grootschalige vernieuwingsprojecten een interessant studie-object voor de onderwijskunde is.

#### *4 Vernieuwing van het Basisonderwijs in België en Nederland*

Zowel in België als in Nederland heeft men de voorbije tien jaar gewerkt aan de vernieuwing van het Basisonderwijs. Een systematische vergelijking van de ontwikkelingen in beide landen ligt voor de hand. Dit kan even-

wel niet in het kader van dit artikel. Bij wijze van slot wijzen we op enkele opvallende punten. Kijkend vanuit België naar de ontwikkelingen in Nederland krijgt men de indruk dat de activiteiten van de I.C.B. en de A.R.B.O. tot gevolg hebben dat men permanent aan visie-ontwikkeling doet en dat vernieuwing a priori gepland wordt. Anders uitgedrukt: de ontwikkeling van de Nieuwe Basisschool wordt begeleid door weldoordacht advieswerk. Men krijgt verder de indruk dat in de voorbije tien jaar heel wat activiteiten werden opgezet waardoor een generalisatie van het vernieuwingswerk werd voorbereid. In bijvoorbeeld samenwerkingsexperimenten en ontwikkelingsprojecten werden de uitgangspunten van de Nieuwe Basisschool uitgeprobeerd. Er werden bijscholingscursussen opgezet met het oog op het voorbereiden van de integratie kleuterschool-lagere school. Aan de regionale schooladviesdiensten werd gevraagd mee te werken aan de ontwikkeling van schoolwerkplannen. Door de S.L.O. werd een draaiboek ontwikkeld voor het uitschrijven van een schoolwerkplan. Tijdens dezelfde periode werd ook onderzoek en evaluatie opgezet. Dit alles leidt tot de conclusie: sinds 10 jaar is de vernieuwing van het Basisonderwijs 'in the air'. Bijzonder belangrijk in dit geheel is het feit dat de wet op de Nieuwe Basisschool in werking treedt op 1 augustus 1985. Een lange ontwikkelingsperiode wordt m.a.w. wettelijk bekrachtigd.

In België is de ontwikkeling van het V.L.O. als meer bescheiden te karakteriseren. Een weliswaar onvolledige analyse van het vernieuwingsbeleid leert ons dat veel beslissingen i.v.m. het vernieuwingsbeleid worden genomen op basis van ervaren moeilijkheden. Het gaat hier niet om ondoordachte ad-hoc beslissingen. Wel gaat het om problemen die bijvoorbeeld door de begeleiders steeds sterker worden aangevoeld, herhaaldelijk worden geformuleerd en geïnventariseerd worden in het kader van de C.O.B. of in ad hoc opgerichte werkgroepen. Dit alles leidt tot een min of meer afgerond voorstel dat aan de beslissingsinstantie (Ministerie van Onderwijs) wordt voorgelegd. Een dergelijk proces heeft men kunnen vaststellen voor het zoeken naar een andere uitbreidingsstrategie, de uitbreiding van de begeleidingsteams, het inschakelen van mobiele leerkrachten, het beklemtonen van het be-

lang van het S.W.P., enz. Dit alles kan men karakteriseren als een permanente dialoog tussen het zich-ontwikkelen-project en het innovatiebeleid. Men krijgt de indruk dat het V.L.O.-project a.h.w. 'organisch' groeit en dat men probeert oplossingen te vinden voor problemen die zich alsmat blijven aanbieden. Beide benaderingswijzen zijn hier onvoldoende uitgewerkt. Ook hier blijkt nog eens dat grootschalige vernieuwingsprojecten een zeer rijke voedingsbodem zijn voor studie en onderzoek van het concrete vernieuwingsbeleid.

Maar beide benaderingswijzen worden met dezelfde moeilijkheid geconfronteerd. Deze moeilijkheid houdt verband met de vraag naar de mate van implementatie. Hierbij denken we aan de volgende vragen: zijn de beleidsadviezen geïmplementeerd? Hebben de ontwikkelingsprojecten en samenwerkingsexperimenten inderdaad geleid tot de realisering - of de voorbereiding van de realisering - van de uitgangspunten van de Nieuwe Basisschool? Heeft een schoolwerkplan werkelijk gefunctioneerd als een strategisch middel voor het plannen en organiseren van het vernieuwingsproces in de lokale school? Hebben de scholen die de integratie hebben voorbereid inderdaad een samenwerkingsverband ontwikkeld dat hen zal toelaten in de nabije toekomst als Nieuwe Basisschool te functioneren? Enz...

In beide landen zijn er aanwijzingen dat men in een aantal scholen op weg is om de vernieuwing te implementeren; in een groter aantal gevallen is de bereidheid aanwezig, maar zal nog hard moeten worden gewerkt. Echt vernieuwen in het onderwijs, zeker in de context van een grootschalig project, blijft nog steeds bijzonder moeilijk.

## Literatuur

- C.O.B., *Formulering van een visie omtrent begeleiding en begeleidingsorganisatie m.b.t. onderwijsvernieuwing in het basisonderwijs*. Brussel: 1983.
- C.O.B., *Vrij Onderwijs, De lange weg naar een vernieuwde basisschool, Samenwerken aan een schoolwerkplan*. Brussel: N.S.K.O., 1980.
- C.O.B.-C.P.T., *Rapport over de ontwikkeling van het vernieuwingsbeleid in het schooljaar 1981-82. Accent: schoolwerkplan*. Brussel: C. O. B., 1982.
- C.O.B.-C.P.T., *Werken aan en met een schoolwerkplan in V.L.O.-scholen. Rapport over de ontwikkeling van het vernieuwingswerk in het schooljaar 1982-83*. Brussel: C.O.B., 1983.
- Depoortere, J., *Het project Vernieuwd Lager Onderwijs in België. Een poging tot systematische en globale onderwijsvernieuwing*. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 33-48.
- Evaluatieteam V.L.O. Leuven, *Rapport 1980*. K.U. Leuven: Seminarie voor schoolleiding, begeleiding en ontwikkelingswerk, 1980.
- Evaluatieteam V.L.O. Leuven, *Rapport 1981*. K.U. Leuven; Seminarie voor schoolleiding, begeleiding en ontwikkelingswerk, 1981.
- Evaluatieteam V.L.O.-K.U.L.-R.U.G., *Onderzoek van V.L.O.-scholen in de startperiode. Tweede tussentijds rapport in het kader van het evaluatierapport V.L.O.* Leuven-Gent: 1982.
- Evaluatieteam V.L.O.-K.U.L.-R.U.G., *Onderzoek van V.L.O.-scholen in de startperiode. Eerste tussentijds rapport in het kader van het evaluatieproject V.L.O.* Leuven-Gent: 1983.
- Fullan, M., *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982.
- Kosse, G. B., *Het gebruik van onderzoeksinformatie binnen het overheidsbeleid*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1982, 7, 146-155.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum, 1984.
- Murphy, J. A. & Hallinger, Ph., *Policy analysis at the local level: A framework for expanded investigation*. *Education Evaluation & Policy Analysis*, 1984, 6, 5-13.
- Van den Berg, R. M. & Vandenberghe, R., *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg; Zwijssen, 1981.
- Van den Berg, R. M. & Vandenberghe, R., *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg; Zwijssen, 1984.
- Vandenberghe, R., *Studie en onderzoek van 'principals as change facilitators'*. 's-Hertogenbosch-Leuven: K.P.C.-Afd. Didactiek en Psychopedagogiek, 1983.
- Vandenberghe, R., *Lokaal vernieuwingsbeleid in het kader van het Vernieuwd Lager Onderwijs*. (Paper voorgesteld tijdens het Symposium 'Onderzoek van vernieuwing van het Basisonderwijs' te Leuven, 27-28 sept. 1984.)
- Vandenberghe, R., Goris, E. & Schellens, M., *Het onderwijsbeleid en de vernieuwing van het Beropssecundair Onderwijs*. *Pedagogische Bijdragen T.O.*, 1984, 19, Nr. 75, 24-50.
- Veenman, S.A.M. & Huiskes, M.L.C., *Het lot van een ontwikkelingsproject basisschool*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 7, 276-285.
- V.L.O.-evaluatie, *Synthesrapport*. *Informatieblad*, 1981, 16, speciaal nummer.

### *Curriculum vitae*

R. Vandenberghe is als gewoon hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van het Departement Pedagogische Wetenschappen aan de K.U. Leuven (België). Hij promoveerde in 1970 op een onderzoek van een vernieuwing in het Beroepsonderwijs. Publiceerde verschillende artikelen over de problematiek van de onderwijsvernieuwing. Hij publiceerde, in sa-

menwerking met Dr. R. M. van den Berg in 1981 het boek *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief* en in 1984 *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*.

*Adres:* Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven (België)

*Manuscript aanvaard 26-10-'84*

### **Summary**

Vandenberghe, R. 'The renewed primary school in Belgium. An analysis of recent developments'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 210-223.

The renewed primary school in Belgium (in the Dutch speaking part of Belgium) can be considered as a multi-dimensional project. A number of important objectives must be accomplished simultaneously and coherently. The development of such a complex innovation project requires continuity as far as the innovation policy is concerned and a complex support structure at the national, regional and local level. A central steering committee takes care of the continuity. In an analysis of the innovation policy attention is paid to the role of an external evaluation, to the recent development of the existing support structure and to changes in the activities of change facilitators. In Belgium as well as in the Netherlands, through general activities the implementation of the renewed primary school has been prepared. Comparing the two countries, a lot of differences are obvious. Nevertheless, both countries still struggle with the implementation problem.

---

*Prof. dr. H. C. J. Duijkerfonds*

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen. Voor het jaar 1985-1986 is een bedrag in de orde van f25.000,— beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoeksprojecten.

Nadere inlichtingen met betrekking tot de subsidievoorwaarden kunnen verkregen worden bij het Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie, Handboogstraat 2, 1012 XM Amsterdam, tel.: 020-525.3528.

## *WPRO-symposium*

Ter gelegenheid van het 15-jarig bestaan van de Vereniging Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten wordt op 10 mei 1985 in Schouwborg Gooiland te Hilversum een symposium gehouden over de 'Bijdrage van de onderwijsbegeleiding aan de vernieuwing van het basisonderwijs'. Het symposium staat open voor deelnemers buiten de Vereniging WPRO.

Voor meer informatie kunt u zich wenden tot het bureau van het WPRO, Noordeinde 94a, 2514 CM 's-Gravenhage, tel.: 070-624 581.

## *Inhoud andere tijdschriften*

### *Pedagogisch Tijdschrift*

10e jaargang, nr. 3. 1985

Enkele opmerkingen over waardenoverdracht door de school, door J. M. G. Leune

Een model ten behoeve van de conceptualisering van vooronderstellingen die leraren hanteren bij beoordeling van educatief gedrag (II), door M. J. I Bos

De intelligentie van de Nederlandse schoolkinderen, vroeger en nu, door Th. A. van Batenburg en M. J. de Jong  
Spelonderzoek en spelstimulering, door R. van der Kooij en D. H. Rost  
Betrouwbaarheid en validiteit en interpretatief onderzoek, door J. G. Janssens

### *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*

10e jaargang, nr. 1, 1985

De regressie van intelligentiescores op schoolloopbaanvariabelen onder constant-houding van sociale achtergrond en geslacht, door A. C. Meester en J. de Leeuw  
Studietijden, studiebelevingen en studiestrategieën bij Eerstejaars Burgerlijk Ingenieur, door P. Hendriks, H. de Neve, N. van Deynse en M. Smet

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

24e jaargang, nr. 2, 1985

Mensbeeld en hulpverlening, door R. C. Kwant

Het persoonlijke referentiekader in de praktijk van de (residentiële) hulpverlening, door J. E. Rink

Methodisch overtuigd hulpverleners in een opvoedingsimpasse, door P. A. de Ruyter  
Hulpverlening aan (geestelijk) gehandicapten en het religieus-ethisch referentiekader, door H. A. L. A. Bogers

Het mensbeeld in de hulpverlening; een evaluatie, door B. Levering



# Verschuivende opvattingen over onderwijstechnologie\*

M. BEISHUIZEN

Vakgroep Onderwijskunde,  
Rijksuniversiteit Leiden

## Samenvatting

*De ontwikkeling van de onderwijstechnologie laat een verbreding zien van de aanvankelijke gerichtheid op audiovisuele media en geprogrammeerde instructie. De bredere z.g. (multimediale) systeembenadering voor het ontwerpen van instructie is sinds de 70-er jaren een centrale plaats gaan innemen in de onderwijstechnologische conceptualisering (Flechsigs, 1972). Echter, behalve in de Westduitse literatuur vanuit de didactische invalshoek (Dichanz, 1976), beginnen nu ook in de Engelse en de Amerikaanse literatuur vraagtekens te verschijnen bij deze gangbare opvatting over onderwijstechnologie. Vanuit de nieuwere cognitieve onderwijspsychologie wordt betwijfeld of voor veel vormgevingsvragen wel een voldoende theoretische kennisbasis beschikbaar is (Resnick, 1981; De Klerk, 1982).*

*Maar deze kritiek is zeker niet algemeen. Nog onlangs verkondigde Glaser (1981) in dit tijdschrift de brede en prescriptieve opvatting. Ook in Twente kiest men voor 'onderwijskundige technologie' als brede systeembenadering (Plomp, 1982). Daarom wil dit artikel een overzicht en een analyse geven van deze verschuivende (en verschillende) opvattingen over onderwijstechnologie.*

## 1 De ontwikkeling van het onderwijstechnologisch denken als probleemstelling

De onderwijstechnologie is een terrein, waar enerzijds nieuwe mediamogelijkheden tel-

kens weer hoge verwachtingen wekken, zoals nu video en computer. Anderzijds worden ook regelmatig teleurstellingen geboekt, zoals bij de toepassing van audiovisuele media, geprogrammeerde instructie, het talenpracticum, enz. in het verleden. Nu vindt men dergelijke op-en-neer-gaande bewegingen wel vaker bij nieuwe ontwikkelingen. Dat kan als positief effect hebben dat men genuanceerder gaat denken en toepassingen gaat bijstellen. De onderwijskunde kent daarvan diverse voorbeelden, zoals de ontwikkeling van het doelstellingendenken (Nuy, 1979; Stenhouse, 1983), of van verschillende differentiatievormen (Nijhof, 1978; Van der Veen, 1984). Kan nu ook gesproken worden van een dergelijke positieve invloed op de ontwikkeling van het onderwijstechnologisch denken? Deze vraag vormt de kern van onze probleemstelling. Zoals we hierna nog zullen zien, zijn daarop verschillende antwoorden mogelijk.

### 1.1 Het ontstaan van het bredere begrip onderwijstechnologie

In de meeste toonaangevende publikaties over ontwikkelingen in de onderwijstechnologie (Saettler, 1968, 1978; Flechsigs, 1972, 1975; Glaser, 1965b, 1973, 1981; Hawkrigde, 1976, 1981) wordt als belangrijke accentverschuiving in de conceptualisering gezien het ontstaan van het bredere begrip 'educational technology' in de loop van de 60-er jaren. Vergelijk ook het ontstaan van het overkoepelende begrip 'educational science' of onderwijskunde in deze periode. Algemeen groeide een sterk besef dat een meer samenhangende probleemaanpak gewenst was. Op het terrein van de onderwijstechnologie waren beginfasen voorafgegaan, waarin de aandacht erg eenzijdig gericht was eerst op de audiovisuele media (1945-1958), en vervolgens op de geprogrammeerde instructie (1958-1968). Om de tegenvallende resultaten te doen stijgen werd enerzijds een minder eenzijdige 'multimediale' vormgeving aanbevolen. Anderzijds ging men veel meer accent leggen op een 'onderwijskundige' probleem-

\* Met dank aan H. Beentjes, F. K. Kievit, J. Loof en H. van der Meij uit onze vakgroep voor hun commentaar bij een eerdere, meer uitgebreide versie (Beishuizen, 1982).

aanpak en op ontwikkeling volgens de principes van 'instructional design': van doelstellingen formuleren tot evaluatie en revisie van programma's. Hiertoe had de geprogrammeerde instructie reeds een belangrijke aanzet gegeven (Glaser, 1965a, 1965b), naast de opkomende curriculumontwikkeling. In de literatuur werd laatstgenoemde bredere aanpak aangeduid als de z.g. 'system's approach' of systeembenadering (Glaser, 1965b, 1973; Flechsig, 1972, 1975; vgl. ook in De Corte e.a., 1981, p. 224 e.v., p. 239 e.v.).

Bovengenoemde publikaties kenmerken zich door de optimistische toon, dat de onderwijstechnologie door deze bredere benadering sinds eind 60-er/begin 70-er jaren 'op de goede weg' zou zijn. Want zij zou 'geleerd' hebben van haar aanvankelijke, eenzijdige toepassingen. Nog onlangs werd deze systeembenadering als 'onderwijskundige technologie' door Plomp (1982) uitvoerig geschetst, als het centrale uitgangspunt bij de nieuwe afdeling Toegepaste Onderwijskunde aan de TH-Twente.

Deze bredere opvatting van onderwijstechnologie ging dus veel verder dan de (beperkte) opvatting van onderwijstechnologie als 'mediakunde' of vormgeving van onderwijs via media, leermiddelen, schriftelijke instructie, enz. Behalve een breder accent op 'technologische curriculumontwikkeling' (vgl. Nijhof, 1978, p. 126), wilde men ook naar 'een theorie voor het onderwijzen' gebaseerd op leer- en ontwikkelingspsychologie, systeembenadering, cybernetica en informatietheorie (vgl. De Corte e.a., 1981, p. 224). Plomp (1982, p. 15) onderstreept nog bredere aspecten wanneer hij in navolging van de literatuur 'educational technology' omschrijft als 'een meeromvattend begrip ... voor probleemoplosactiviteiten bij alle mogelijke onderwijs(kundige) problemen', niet alleen op het terrein van de 'instructional technology' maar ook 'bijvoorbeeld organisatieproblemen'.

In de periode van haar ontstaan eind 60-er jaren werd deze nieuwe opvatting van onderwijstechnologie ook wel aangeduid als geprogrammeerde instructie in ruimere zin. Daarmee bedoelde men enerzijds aan te geven dat m.b.t. leertheoretische principes en vormgeving van instructie een minder eenzijdig standpunt werd ingenomen als tijdens de gi-periode. Anderzijds bleef ook deze nieuwe

en bredere opvatting toch duidelijk kapitaliseren op enkele belangrijke aannames achter de gi-benadering. 1. Een sterk accent op systematische of stapsgewijze en empirische of proefondervindelijke ontwikkeling van onderwijsprogramma's. 2. De verwachting dat niet het docentaanvullende 'teachers's tool concept' maar het veel vérderegaande 'system's concept' (Flechsig, 1975, p. 7) – onderwijsvernieuwing uitgedacht door wetenschappelijke deskundigen met de docent als uitvoerder in de praktijk – pas échte onderwijsverbeteringen te zien zou geven. Vooral deze laatste gedachte was een belangrijk motief, vanuit de redenering dat de tegevallende resultaten van audiovisuele media en geprogrammeerde instructie in de voorafgaande fasen te wijten waren aan een te beperkte toepassing in de onderwijspraktijk. Nieuwe technologische mogelijkheden en nieuwe leertheoretische inzichten zouden ingrijpender en breder op systeemniveau moeten worden ingevoerd om duidelijker effecten te sorteren. En deze gedachte is nog steeds actueel. Vergelijk bijvoorbeeld Ritzen (1983, p. 112) over onderwijsvernieuwing. 'Pas als men buiten de marges treedt van wat gebruikelijk is, lijkt het mogelijk succes te kunnen boeken ... Extra leermiddelen hebben geen of nauwelijks effect. Maar misschien wel complete vervanging van leermiddelenpakketten door computerondersteund onderwijs of videopakketten'.

### 1.2. *Vraagtekens bij het gangbare beeld van de onderwijstechnologie*

Tegen het eind van de 70-er jaren beginnen echter in de literatuur vraagtekens naar voren te komen bij dit bovengeschetste, gangbare beeld van de onderwijstechnologie. Deze zijn afkomstig uit de volgende drie invalshoeken: 1. de onderwijstechnologie zélf, 2. de onderwijspsychologie, en 3. de didactische theorie. Deze vraagtekens willen we hierna bespreken, en daarmee is tevens het kader van onze probleemstelling gegeven. Wij beperken ons daarmee tot een 'interne' kritische analyse van het onderwijstechnologisch denken. Aan 'externe' kritiek op het verschijnsel onderwijstechnologie moeten wij korthedshalve voorbij gaan. Te denken valt hier aan de beduchtheid voor technocratie en dehumanisering (Griffioen, 1979), de weerstand tegen systeembevestigende en pas-

siefmakende tendenzen (Travers, 1973b; Rumpf, 1976), de eenzijdigheid van efficiëntie en produktgerichtheid als criteria (Teunissen, 1973; Becker, 1977). Wij onderschrijven overigens het belang van deze kritiek, en onze analyse zal voor bepaalde aspecten daarvan van betekenis zijn.

### 1.2.1 *Twijfels bij systeembenadering en media-onderzoek*

Binnen de onderwijstechnologie beginnen sommige auteurs eind 70-er jaren vraagtekens te plaatsen bij het concept van de systeembenadering. Zij kritiseren het sterke accent op ontwikkeling en toepassing, en de afnemende aandacht voor fundamenteel onderzoek en theorievorming. Ook het optimisme en de pretenties op de achtergrond van deze opvatting worden aangevochten. In de USA brengen Clark (1978a) en Silber (1978) dergelijke gedachten naar voren in een themanummer bij de start van het nieuwe tijdschrift voor onderwijstechnologie 'ECT-Journal' (Educ. Comm. and Techn. Journal, na fusie met het bekende tijdschrift Audio-Visual Comm. Review/AVCR). Temidden overigens van veel opgewekte bijdragen vol perspectieven op de toekomst, geeft Clark een somber beeld van de Amerikaanse opleidingen tot onderwijstechnoloog. Uit een analyse van de negen belangrijkste universitaire studieprogramma's concludeert Clark, dat theorie en onderzoek te weinig, en toepassingsgerichte projecten te veel aandacht krijgen. Als achtergrond ziet hij de doorwerking van het sterke accent op onderwijsontwikkeling uit de 70-er jaren. Zoals het RDD-model, 'beloved by federal planners and a number of our colleagues in the past', dat inmiddels 'a gross oversimplification of educational problem-solving' bleek te zijn (p. 168). Daarachter wijst Clark de pretenties uit de voorbije jaren als boosdoeners aan. 'Some of our colleagues made extravagant and premature promises about the developmental potential of research knowledge (for example the claim that programmed instruction would teach 90% of the learners 90% of the time)' (p. 168). Hiertegenover bepleit Clark in het voetspoor van Kerlinger (1977) hernieuwde aandacht voor 'basic research', teneinde dichter bij werkelijke oplossingen voor praktijkproblemen te komen (p. 169). Maar zijn verwachting is in dit opzicht tame-

lijk pessimistisch, omdat zittende docenten en staf bij de opleidingen waarschijnlijk minder overtuigd zullen zijn van de noodzaak tot dergelijke accentverschuivingen ... (p. 167).

Aanvullend schetst ook Silber geen erg stimulerend beeld van de Amerikaanse beroepsvereniging van onderwijstechnologen AECT (Association for ECT). Het inhoudelijke niveau van conferenties en periodes is volgens Silber tamelijk laag, want erg toegepast gericht (p. 181). Men maakt zich druk in onderlinge stammentwisten over de vraag wie zich volwaardig onderwijstechnoloog mag noemen, tussen specialisaties als 'Instructional Program Development' of 'Media Product Design', enz. (p. 177). Maar contacten op niveau met wetenschappelijke collega's in de AERA (American Educational Research Association) of de APA (American Psychological Association) worden nauwelijks onderhouden (p. 182).

In de Engelse literatuur kwamen dergelijke discussies eerder op gang. Zo geeft het werk aan de 'Open University' hier aanleiding tot veel publikaties, waarin men zich bezint op de onderwijstechnologie en het zoeken naar nieuwe wegen om uit de vele onduidelijkheden te komen (o.a. Bates, 1980). In deze discussies kan men de opvatting tegenkomen dat de onderwijstechnoloog bij de cursusontwikkeling veel pretenties m.b.t. 'instructional design' zou moeten laten varen. Want inhoudelijk deskundige en ervaren docenten hebben dikwijls toch meer specifieke en betere ideeën (Rowntree, 1976). Onderwijstechnologen zouden een meer zinvolle bijdrage leveren in zulke ontwikkelingsteams, wanneer zij zich zouden beperken o.a. tot de evaluatie van cursus en vormgevingsaspecten (McCormick, 1976). Op de jaarlijkse Engelse (APLET) conferentie over onderwijstechnologie, die in 1979 gewijd werd aan het thema 'Educational technology 20 years on', maakte Kay (1979) deze twijfels tot het centrale thema van zijn presidentiële openingstoespraak. Ook hij komt tot de conclusie dat de pretenties in het verleden te hoog gegrepen en te simpel waren. 'It soon became apparent that the theoretical models were insufficient to bear the structure which was being imposed upon them' (p. 14). Maar ook in de Engelse literatuur vinden we auteurs zoals Hawkrige (1976, 1981) die het gangbare, optimistische beeld van de onderwijstechnologie

blijven verkondigen. Vanuit het opgewekte perspectief dat een bredere, multidisciplinaire benadering vanzelf de antwoorden zal verschaffen op alle vragen.

Bij een eerdere gelegenheid (Beishuizen, 1977) zijn wij eveneens kritischer ingegaan op de achtergronden van de systeembenadering in de onderwijstechnologie. Een van onze conclusies was destijds dat het accent in deze periode heel sterk kwam te liggen op een (algemene) 'ontwikkelingstechnologie', terwijl de aandacht voor de (meer specifieke) 'vormgevingstechnologie' sterk achteruitging (p. 33). M.a.w. de vormgevingsvragen, waarop men in de voorafgaande fasen van audiovisuele media en geprogrammeerde instructie geen duidelijke antwoorden had gekregen, verdwenen naar de achtergrond. Na de teruggang van de gi-methode kwam de aandacht voor schriftelijke instructievormen weer voor jaren stil te liggen. De toepassing van audiovisuele media als onderwijsfilm en schooltelevisie maakte in de 60-er en 70-er jaren wél duidelijke opgang. Echter in de algemene onderwijstechnologische conceptualisering werden de audiovisuele media gedurende de 70-er jaren langzamerhand óók een 'vergeten hoofdstuk'.

Bij auteurs uit deze media-hoek vinden we dan ook allerminst het gangbare optimistische beeld. Zo komt Verhagen (1978, p. 5 en 6) na een uitvoerig overzicht van het onderzoek tot conclusies als een 'versnipperd beeld', en een 'diepe kloof' tussen praktijk en theorie van de media. Boorsma (1979, p. 11) meent dat de vele nieuwe mediatechnieken, zoals die op tentoonstellingen worden aangeprezen, intussen de 'armoede' van het onderwijstechnologisch denken camoufleren. Vergelijk ook Levelt (1981) voor de vele vragen die nog open staan rond de vormgeving van kindertelevisie. Internationaal is Salomon een bekend auteur, die theorievorming en onderzoek op het terrein van de audiovisuele media nieuw leven probeert in te blazen (Salomon & Clark, 1977; Salomon, 1980). Recente institutionalisering zoals de Open Universiteit – eerst in Engeland, nu ook in Nederland – kunnen in dit opzicht een belangrijke stimulans betekenen. Nieuwere Engelse publikaties in dit verband werden hiervoor reeds genoemd. Ook in ons land worden in diverse mediastudies (Crombag,

1979; Van der Voort, 1980; Samson, 1982) minder optimistisch en meer realistisch de vele vragen en mogelijke conclusies op een rij gezet. Goede stand-van-zaken-studies met analyserende discussies vormen belangrijke randvoorwaarden voor een verdergaande conceptualisering. En daaraan heeft het wat betreft de onderwijstechnologie als vormgevingstechnologie in de 70-er jaren te veel ontbroken. Teleurstellend is in dit opzicht Plomps (1982) oratie over 'Onderwijskundige technologie'. Want hij blijft de systeembenadering aanbevelen als algemene methode voor het ontwerpen van instructie. Maar aan de meer specifieke, inhoudelijke vormgevingsproblemen zoals hierboven aangeduid, gaat Plomp in zijn oratie volledig voorbij.

### 1.2.2 *Vraagtekens vanuit de onderwijspsychologie*

Het knagende probleem van het ontbreken van een voldoende specifieke kennisbasis voor de vormgeving van instructie, wordt de laatste jaren het duidelijkste naar voren gebracht vanuit een tweede invalshoek nl. de onderwijspsychologie. We moeten ons hier beperken tot het signaleren van de cognitieve heroriëntatie in de Amerikaanse psychologie. Na een lange periode onder behavioristische invloed van effectgericht onderzoek naar instructiecondities – zoals bij geprogrammeerde instructie en onderwijs televisie – keerde de aandacht terug voor de processanten van het leren en onderwijzen. De theorievorming houdt zich weer meer descriptief bezig met het opstellen van beschrijvingsmodellen voor complexe onderwijsleerprocessen: kennisrepresentatie, informatieverwerking, cognitieve structuren, oplossingsstrategieën, enz.

Dit nieuwe onderwijspsychologische onderzoek richt zich met name op terreinen waar bovengenoemde procesaspecten relatief goed toegankelijk zijn voor bestudering. Daarvan zijn o.a. de onderwerpen tekstverwerking en leren rekenen voor de onderwijstechnologie relevant. Een illustratie daarvan zien we in de toenemende aandacht voor de vormgeving van schriftelijk studiemateriaal (vooral in het universitaire onderwijs en bij de Open Universiteit). Studies en handleidingen op dit gebied (Breuker, 1980; Willems, 1981; Pilot, Van Hout Wolters &

Kramers Pals, 1983) baseren zich sterk op dit onderwijspsychologisch onderzoek. Ook de bestudering van rekenprocessen resulteert in hernieuwde aandacht voor de invloed van onderwijs en instructie in dit verband (Resnick & Ford, 1981; De Corte en Verschaffel, 1983; Koster, 1984). Meer specifieke vormgevingsvragen zoals m.b.t. rekenleermiddelen (Beishuizen, 1983a) of visuele schema's (Wolters, 1983) laten zich vanuit deze invalshoek gerichter onderzoeken. Hierbij moet natuurlijk óók de Russische/Europese onderwijspsychologie als belangrijke inspiratiebron genoemd worden (Van Parreren, 1981).

Maar op het terrein van het media-onderzoek – tegenwoordig ook illustraties bij teksten (Peeck, 1981) – zoekt men eveneens meer steun bij cognitieve informatieverwerkingsmodellen, ten einde de complexe audiovisuele dimensies en dito informatieverwerkingsprocessen scherper te definiëren en in meer vruchtbare – interpretabele – onderzoekspozetten te vertalen (Clark, 1978b; Salomon, 1980; Winn, 1982). Deze nieuwe impulsen vanuit de onderwijspsychologie kan men voor de onderwijstechnologie broodnodig en belangrijk noemen. Want t.g.v. de onduidelijke onderzoeksresultaten was de aandacht voor specifieke vormgevingsvragen in de 70-er jaren sterk teruggelopen (vgl. hierboven).

Minstens even belangrijk voor de onderwijstechnologische conceptualisering achten wij echter de meer terughoudende benadering t.a.v. de oplossing van praktijkproblemen. Vanuit de onderwijspsychologische invalshoek beginnen auteurs erop te wijzen, dat het voor prescriptieve richtlijnen t.a.v. de vormgeving van instructie eigenlijk nog te vroeg is. Onderzoek en descriptie worden als onmisbare voorwaarden weer meer benadrukt. Vergelijk Resnick (1981) die een recent overzicht van 'instructional psychology' in deze geest besluit. De beschikbare prescriptieve richtlijnen in de 'instructional design' literatuur beschouwt Resnick als veel te globaal. Veel meer uitgewerkte specificatie zou wenselijk zijn, maar aan de status van 'a prescriptive science' is de onderwijspsychologie naar haar mening nog niet toe (p. 692). En voorlopig zouden onderwijspsychologen hun energie hierop ook nog niet moeten richten, maar hun tijd aan voorwaardelijk onderzoek moeten besteden. 'As a step toward

an eventually cognitively based instructional design theory, one of the most important things cognitive instructional psychologists might do is begin to describe in detail the cognitive processes involved in learning under various instructional conditions' (p. 693).

Onlangs bracht ook De Klerk (1982) deze gedachtengang onder woorden door te pleiten voor de ontwikkeling van meer specifieke 'miniaturtheorieën' op beperkte leergebieden i.p.v. de gangbare algemene onderwijsleertheorieën (p. 19). En De Klerk legt een duidelijk verband met de onderwijstechnologie, wanneer hij inleidend constateert dat het optimisme uit de 60-er en 70-er jaren lijkt weg te ebbten. Er komt weer meer aandacht voor de fundamentele vraag: 'Is er een voldoende kennisbasis om onderwijstechnologieën met succes te kunnen implementeren?' (De Klerk, p. 14).

### 1.2.3 *Kritiek vanuit de didactische invalshoek*

Vanaf de eerste toepassingen van audiovisuele media en geprogrammeerde instructie is vanuit de onderwijspraktijk het vraagstuk van de didactische integratie in de onderwijsleersituatie benadrukt (Van Gelder, 1965; Haanstra, 1969; Janssen, 1974; Wijnants, 1974). Toch hebben deze didactische aspecten van het mediagebruik binnen de onderwijstechnologische theorievorming en onderzoek tot nu toe weinig systematische aandacht gekregen. Als oorzaak voor de gebrekkige mediatietoepassingen tot dusver wordt dikwijls genoemd dat onderwijsgeevenden daarin (tot voor kort) nauwelijks werden opgeleid. Als oorzaak binnen de onderwijstechnologie zelf achten wij echter deze verwaarlozing van didactische vragen een méér belemmerende factor. Want uit verspreide kritische kanttekeningen vanuit deze didactische invalshoek kan worden afgeleid, dat deze niet alleen de gebruiksvormen van media betreffen. Zij bevatten óók suggesties voor andere dan de gebruikelijke vormgevingen van media. Daarmee raakt deze didactische kritiek aan belangrijke algemene kernpunten uit de onderwijstechnologische problematiek. En des te onbegrijpelijker is het dat deze kritiek zo weinig aandacht kreeg!

Bovenstaande willen wij met enkele voorbeelden illustreren. In een Inspectieverslag

(1970) over de eerste toepassingen van audiovisuele media in de school, wordt aan diaserieën de voorkeur gegeven boven onderwijsfilms. Als argument wordt gebruikt, dat diaserieën zich gemakkelijker didactisch laten integreren in de les. Het tempo van vertoning kan worden aangepast aan de klas, leerkracht en leerlingen kunnen gemakkelijker onderbreken voor extra commentaar en vragen, de volgorde van de dia's kan worden gewijzigd of ingekort, enz. Kortom een meer 'open' vormgeving van diaserieën dan het meer 'gesloten' karakter van films. Vergelijk ook Creemers e.a., (1973) die uit didactisch onderzoek concludeerden, dat een onderwijsfilm van 30 minuten bij geïntegreerd gebruik veel te lang duurt en dat een korte film (of fragment) van 5 minuten vaak adequater zou zijn. Trouwens ook over gangbare diaserieën hoort men steeds vaker de kritiek, dat deze te lang duren en te veel informatie willen overdragen (Bolt, 1980; Raemakers, 1982a en b). Soortgelijke bezwaren begint men nu ook te vernemen over videobanden (Veen, 1982).

Duidelijk is intussen dat deze voorbeelden betrekking hebben op een essentiële mediafunctie nl. de informatie-overdracht, waarvan de audiovisuele vormgeving juist pretendeerde deze te kunnen verbeteren! In de onderwijspraktijk moet hier echter vaak tot 'didactische dysfunctionaliteit' van de vormgeving geconcludeerd worden (Beishuizen & Van der Meij, 1985). Niet omdat deze audiovisuele mediakenmerken niet effectief zouden zijn, maar omdat zij vaak te globaal en in overmaat worden toegepast, en te weinig in een zorgvuldige en functionele dosering. Het media-onderzoek zou daarom aan deze didactische vormgevingskritiek méér aandacht moeten schenken. Deze heeft bovendien betrekking ook op andere relevante vormgevingsaspecten zoals verhouding beeld/commentaar, mate van structurering, vormen van feedback, enz. (Beishuizen & Van der Meij, 1985). Op soortgelijke wijze bevatte indertijd de didactische kritiek op de geprogrammeerde instructie veel relevante suggesties, waaraan echter in de onderwijstechnologische theorievorming en onderzoek vrijwel geen aandacht werd besteed (par. 2.1 hierna).

Als positieve uitzondering kan de vormgeving van onderwijstelevisie genoemd wor-

den, waar men reeds in een vroeg stadium afstapte van de sterk docentvervangende lessen. Hier schakelde men over naar kortere docentaanvullende tv-uitzendingen, geïntegreerd in onderwijsleerpakketten met ook een didactische handleiding voor de klaslees en verwerkingsopdrachten voor de leerlingen (Bultje, 1971; Van Zon, 1979). Jammer is wel dat het evaluatie-onderzoek op een erg summier niveau bleef steken (kijkcijfers en globale waardering), en weinig toekwam aan uitgebreider formatief/didactisch onderzoek in de klas (soms in enkele gevallen, en via stages of scripties van studenten, vgl. Van Zon, 1980). Want meer fundamentele vraagstellingen zoals hierboven genoemd zouden juist in deze didactisch geïntegreerde contexten - met onderwijstelevisie, maar ook met diaserieën of video - heel goed onderzocht kunnen worden (vgl. Seubring & Van der Reijden, 1983).

In de Westduitse literatuur heeft deze didactische kritiek geleid tot een duidelijk alternatieve theorievorming tegenover het gangbare 'unterrichtstechnologische Konzept'. Hier verzetten zich auteurs tegen een afzonderlijke onderwijstechnologische conceptualisering. Zij pleiten voor een integratie en onderschikking van met name mediatoepassingen binnen het kader van de didactische theorievorming c.q. curriculumtheorie, als 'Mediendidaktik' (Issing & Knigge-Illner, 1976; Dichanz, 1976). Tot nu toe komt men echter in deze literatuur nog niet veel verder dan (uitgebreide) theoretische discussies en (lange) exemplarische voorbeelden. Die bovendien tot soortgelijke gevoelens van onmacht en frustraties blijken te leiden (vgl. Dichanz & Kolb, 1979, p. 5) als elders in de onderwijstechnologische literatuur worden gesignaleerd.

Een vruchtbaar begrip uit de 'Mediendidaktik' is echter het onderscheid in 'Didactische Funktionen' (Dohmen, 1976). Ongeveer vertaalbaar als de verschillende didactische maatregelen die bij het lesgeven getroffen moeten worden om de beoogde leerprocessen op gang te brengen: motiveren, voorkennis activeren, informatie presenteren, enz. Een lijst van didactische functies kan als beschrijvingsmodel worden gehanteerd om specifieker aan te geven welke taken van een leerkracht aan media overgedragen kunnen

worden. In de Amerikaanse literatuur gebruiken Gagné & Briggs (1974) het begrip 'instructional events' in soortgelijke betekenis. In de Nederlandse literatuur wordt dit begrip didactische functies of onderwijsfuncties ook steeds vaker gebruikt (Jaspers, 1973) om meer specifieke uitspraken te doen over de inzet van media. Vergelijk publicaties over media bij individualisering (De Brabander e.a. 1977), bij educatieve tv voor volwassenen (Van der Voort & Beekenkamp, 1979), bij de vormgeving van schriftelijk studiemateriaal (Pilot e.a., 1983), bij de toepassing van de computer in het onderwijs (Dirkzwager e.a., 1984). In vergelijking met het sterk globale spreken in het verleden over onderwijs televisie als conditie in het algemeen, idem over geprogrammeerde instructie, kunnen dergelijke didactische specificaties een niet onbelangrijke stap vooruit genoemd worden. Met name binnen de systeembenadering werd deze (didactisch) functionele invalshoek sterk verwaarloosd door een eenzijdig accent op volledig docentvervangende toepassingen (vgl. hierna par. 2.1).

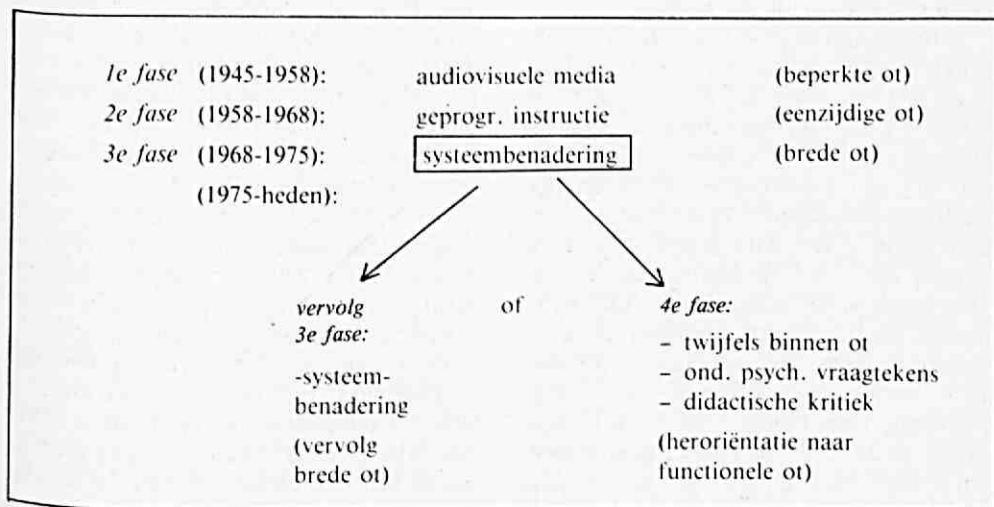
De publicaties van Buter (1974) in de 70-er jaren over onderwijstechnologie waren in dit opzicht hun tijd ver vooruit, omdat hij aan de 'taakverdeling tussen onderwijzende elementen' (docent, leermiddelen, media, leeromgeving, enz. p. 217) reeds veel meer specifieke aandacht besteedde (vgl. ook Jaspers 1973, 1975). Evenals de onderwijspsychologie - maar vanuit een andere invalshoek - kan de didactische modelvorming

bijdragen tot een grotere mate van specificatie in het onderwijstechnologische 'doelmiddelen' denken. De systeembenadering heeft door haar brede maar globale aanpak dit 'functionele' onderwijstechnologisch denken te weinig gestimuleerd, zoals we nog verder zullen toelichten.

### 1.3 Overzicht van de verschuivende opvattingen over onderwijstechnologie

De hiervoor geschetste ontwikkelingen in de opvattingen over onderwijstechnologie zijn schematisch weergegeven in Fig. 1.

Na de accentverschuiving in de 60-er jaren naar het brede begrip onderwijstechnologie als systeembenadering, ontstaan in de 70-er jaren niet alleen nieuwe accentverschuivingen maar ook duidelijker accentverschillen. Wij zien een belangrijk verschil in opvatting tussen auteurs die aan de brede systeembenadering blijven vasthouden, en auteurs bij wie twijfels en vraagtekens naar voren komen of duidelijke kritiek op de gangbare opvatting. De sleutel voor dit verschil in opvattingen ligt naar onze mening vooral in de conceptualisering binnen de 'onderwijstechnologische systeembenadering', zoals die eind 60-er/begin 70-er jaren ontstond. Na hiervoor het kader van onze probleemstelling te hebben geschetst, ligt daar het kernpunt van onze probleemstelling. Daarom willen we hierna op deze 'onderwijstechnologische systeembenadering' nog een analyserende terugblik werpen.



Figuur 1 Overzicht van ontwikkelingsfasen/opvattingen binnen de onderwijstechnologie (ot)

## 2 De systeembenadering als opvatting van onderwijstechnologie

In een veelgeciteerde beschouwing heeft de Westduitse auteur Flechsig (1972, vgl. in De Corte e.a., 1981, p. 219) een schets gegeven van de ontwikkelingsfasen of probleembenaderingen in de onderwijstechnologie. Daarin sluit hij sterk aan bij de Amerikaanse opvattingen van Skinner en Glaser. De eerste fase begon met de toepassing van audiovisuele media, vooral docentaanvullend als uitbreiding van diens mogelijkheden tot lesgeven. Flechsig noemt deze oriëntatie op het model van de (ideale) leerkracht een beperking in de conceptualisering, die tijdens de tweede fase werd doorbroken. Want de komst van de geprogrammeerde instructie betekende een sterke oriëntatie op leertheorie en systematische programma-ontwikkeling. Dat opende nieuwe perspectieven op geheel andere onderwijsmethoden als (docentvervangend) alternatief voor het bestaande onderwijs. Na perfectionering van deze 'instructional design' technieken in een derde fase, ziet Flechsig een nieuwe doorbraak in een vierde fase. Dan wordt ook het bestaande (klassikale) onderwijs op systeemniveau vervangen door andere organisatievormen, zoals individua-kisering, rolverandering voor leerkrachten naar leerlingbegeleiding, enz. Ten slotte ziet Flechsig in een laatste en vijfde fase onderwijstechnologie en curriculumontwikkeling samengaan, waardoor onderwijsvernieuwing ook qua leerinhouden en onderwijsdoelen op grote schaal mogelijk zal worden.

In deze schets van Flechsig herkent men de verwachtingen zoals die bij velen in de 70-er jaren leefden. Maar het is ook typisch de schets van een (leer)theoretisch en technologisch georiënteerde 'top-down' strategie, zoals in de Amerikaanse RDD-strategie (Research-Development-Dissemination) o.a. door Glaser (1964) werd bepleit. Intussen is bekend dat deze benadering als innovatiestrategie in de onderwijspraktijk onvoldoende heeft gewerkt. Daarover is in de literatuur reeds veel geschreven (Kieviet, 1974; Becker, 1977; vgl. ook Clark, 1978a hiervoor). Ook Plomp (1982) erkent deze kritiek en de lessen die daaruit geleerd moeten worden. Maar hij gaat naar onze mening onvoldoende in op de reserves die men bij de systeembenadering als probleembenadering

zou moeten maken.

Onze analyse willen we richten op de twee volgende vragen, die betrekking hebben op de richting waarin het onderwijstechnologisch denken zich begin 70-er jaren heeft ontwikkeld onder invloed van de systeembenadering.

1. Welke invloed heeft het sterke accent gehad, dat sinds geprogrammeerde instructie en systeembenadering werd gelegd op de onderwijstechnologie als docentvervangend alternatief?
2. In hoeverre heeft de systeembenadering geleerd van de voorafgaande toepassingen van audiovisuele media en geprogrammeerde instructie, d.w.z. in hoeverre heeft haar bredere probleembenadering tot meer functionele oplossingen voor onderwijsproblemen geleid?

### 2.1 Het 'system's concept' als docentvervangend alternatief

In een periode van conceptualisering zet men zich vaker af tegen bestaande opvattingen om nieuwe ideeën duidelijker te profileren. Heel sterk leefde deze gedachte in de tijd van de geprogrammeerde instructie. Vergelijk de befaamde woorden van Skinner (1954), waarmee hij deze ideeën aankondigde. 'There is a simple job to be done ...' Met technieken die klaar zouden liggen in het psychologisch laboratorium, zou het onderwijs drastisch gemoderniseerd kunnen worden (p. 97). Daarbij moet men ook de tijdgeest in deze periode van sterke industrialisering en vooruitgangsgeloof in rekening brengen. Het onderwijs ging men zien als een achtergebleven 'ambachtelijke' sector in de maatschappij, die nodig tot 'industriële ontwikkeling' gebracht moest worden. Veel overheidssubsidies kwamen beschikbaar voor onderwijsresearch. Men zag vooral voor de psycholoog een nieuw beroep als 'educational designer, to serve the engineering function between scientific developments and teaching practice', zoals Glaser (1965b, p. 806) als perspectief schetste.

De toepassing van onderwijstechnologie als hulpmiddel in handen van de leerkracht – zoals de audiovisuele media tijdens de eerste fase (vgl. Flechsig hierboven) – ging men als een te beperkte benadering zien. In de conceptualisering ging deze tegenstelling tussen het 'teacher's tool concept' en het 'system's



concept' van 'educational technology' een sterke rol spelen (Flechsig, 1975). Ook hier is de kritiek op het laatste alternatief – met de leerkracht als uitvoerder van het door deskundigen ontwikkelde 'gesloten curriculum' – welbekend (Kieviet 1974; Becker, 1977). We willen in onze analyse echter vooral wijzen op een andere consequentie van deze tegenstelling. Het betekende tevens een eenzijdige ontwikkeling van het onderwijstechnologisch denken, waarin docent-aanvullende toepassingen geen serieuze aandacht meer kregen. Hierin ligt naar onze mening een belangrijke verklaring waarom allerlei vragen uit de onderwijspraktijk m.b.t. de didactische integratie geen gehoor vonden (par 1.2.3). Op deze golfengte was de onderwijstechnologische conceptualisering niet langer afgestemd. Door de tegenstelling die zij zélf in haar benadering verabsoluteerde: het 'system's concept' versus het 'teachers's tool concept'.

Vergelijk het onderzoek dat in deze periode sterk gericht werd op het aantonen van effecten van technologische alternatieven. Honderden vergelijkingsstudies werden uitgevoerd, niet alleen tussen geprogrammeerde instructie en gewoon onderwijs, maar ook met onderwijstelevisie als docentvervangende toepassing. Deze onderzoeken illustreren hoe de prioriteiten in deze periode werden gelegd. Maar zoals bekend waren de resultaten niet alleen dikwijls 'niet-significant', maar ook veelal onduidelijk in de zin van 'niet-interpretabel' (Van der Voort, 1975; Beishuizen, 1977). Dit laatste was een rechtstreeks gevolg juist van deze docentvervangende opzet, waardoor tevéél instructievariabelen tegelijk een rol gingen spelen. Een gi-programma of vervangend tv-programma moest heel veel didactische functies tegelijk vervullen: motivatie, informatie, uitleg, verwerking, enz. Achteraf moet daarom van methodologisch zwakke 'black box' onderzoeksopzetten gesproken worden (Barbatsis, 1978; De Brabander, 1979), waar we weinig wijzer van geworden zijn. Het meer fundamentele, verklaringgericht onderzoek werd hierdoor bemoeilijkt. Want het meer toegepaste, conclusiegerichte onderzoek richtte zich op docentvervangende d.w.z. veelomvattende en complexe instructiecondities.

Bij een eerdere studie over geprogrammeerde

instructie hebben wij betoogd dat een 'terugkeer' naar meer beperkte, docentaanvullende varianten niet alleen een meer didactisch geïntegreerde toepassing in de praktijk zou hebben kunnen bevorderen, maar óók het onderzoek naar meer specifieke vormgevingsvragen (Beishuizen, 1977, p. 36). Vergelijk Van Gelder (1965) die benadrukte dat er géén behoefte was aan gi-programma's als docentvervangend alternatief. Maar wél zag Van Gelder het praktisch nut van gi-principes voor de vormgeving van docent-aanvullende hulpmiddelen in de school als werkbladen, taken, enz. ten einde individualisering beter mogelijk te maken. Vergelijk Witte (1967) die in West-Duitsland experimenteerde met korte, aanvullende gi-programma's als huiswerk. Deze waren gericht op beperkte didactische functies, zoals introductie van een stuk leerstof en voorkennis-activering (voorafgaand aan de les), of verwerking en oefening (aansluitend op de les). Ook in de USA ontstonden vanuit de toepassing in de praktijk allerlei suggesties voor 'vrijere' gi-vormgevingsvarianten. De meest bekende daarvan werd wel de programmering in grotere en 'vertakte' stappen volgens Crowder, die daarin belangrijk afweek van de (behavioristische) gi-principes zoals kleine en 'lineaire' stappen volgens Skinner (vgl. Beishuizen & Velema, 1967).

Een negatieve – en te weinig bekende – keerzijde van de gi-periode was echter het starre dogmatisme van Skinner en zijn volgelingen. Daardoor werden alternatieve gi-vormgevingsvarianten in wetenschappelijke discussies niet serieus genomen en weggere-deneerd. Voor meer details hierover verwijzen we naar onze bovengenoemde studie. Bij een minder starre leertheoretische opstelling, en bij een minder pretentieuze nadruk op het docentvervangende d.w.z. het bestaande-onderwijs-vervangende alternatief, zou de gi-benadering zich pluriformer en praktijkrelevantanter hebben kunnen ontwikkelen. Bijvoorbeeld in de richting van diverse vormgevingsaspecten van schriftelijke instructie. Ook in het onderzoek zou dit bovenbedoelde 'terugkeer' naar meer specifieke vormgevingsvragen hebben kunnen stimuleren. Wij volstaan hier met ter illustratie te verwijzen naar het onderzoek van Rothkopf (1966, 1971) en anderen met hem. Als één der weinigen in de USA maakte Rothkopf

bewust een ommezwaai van de complexe geschakels naar 'adjunct questions' als meer specifieke en beperkte hulpmiddelen bij een tekst (vgl. Peeck, 1974; Hamaker, 1984). Om redenen zoals hierboven genoemd onderzochten wij in vergelijking met geprogrammeerde instructie, de bestaande schriftelijke vormgeving 'tekst + vragen' als alternatief (Beishuizen, 1977).

Zoals we hierna nog zullen toelichten (par. 2.2) trok de systeembenadering echter niet dergelijke 'lessen' uit het mislukken van de gi-methode. De pretentie van het technologische en docent/onderwijsvervangende alternatief werd niet opgegeven. Niet het 'teacher's tool concept' werd nader geanalyseerd, maar het 'system's concept' werd sterker benadrukt. Door een nog bredere inzet van deskundigen als onderwijsontwikkelaars en met behulp van meer multimediale vormgevingsmiddelen werd dit technologisch perspectief nog verder nagestreefd. Glaser's IPI-project (Individually Prescribed Instruction) zou daarvan één van de bekendste voorbeelden worden (Glaser & Cooley, 1973; Wang e.a., 1980). Concluderend willen we stellen dat de onderwijstechnologie zichzelf in deze periode in een ongunstige uitgangspositie manoeuvreerde wat betreft de ontwikkeling naar een werkelijk 'functionele' doel-middelen technologie. Want door het sterke accent op onderwijstechnologie als docentvervangend alternatief, en door het afwijzen van het 'teacher's tool concept' of docentaanvullende toepassingen, raakten twee belangrijke voorwaarden voor functionele probleemoplossingen uit de aandacht: 1. de didactische integratie in de alledaagse onderwijspraktijk, 2. het onderzoek naar specifieke vormgevingsvragen. Zoals wij eerder zagen (par. 1.2.1) gold dit ook voor het media-onderzoek, dat in de 70-er jaren binnen de onderwijstechnologische conceptualisering sterk op de achtergrond raakte.

## 2.2 Systeembenadering en probleemanalyse

Hierboven is eigenlijk ook al aangegeven dat de onderwijstechnologische systeembenadering qua probleemanalyse in twee belangrijke opzichten naar onze mening tekort schoot. Men zou kunnen zeggen dat de pretenties de probleemanalyse in de weg stonden, zoals later door verschillende auteurs

werd geconcludeerd (o.a. Clark, 1978a; par. 1.2.1). Binnen de systeembenadering zelf werden begin 70-er jaren de oorzaken voor de teleurstellende resultaten, eerst van de audiovisuele media en daarna van de geprogrammeerde instructie, vooral gezocht in 'externe' factoren. We zagen hoe Flechsig (1972) eerst het 'teacher's tool concept' en vervolgens het bestaande (klassikale) onderwijssysteem als belangrijke belemmerende randvoorwaarden aangaf. Op zichzelf kan men deze analyses niet onjuist noemen. Maar kenmerkend voor de eenzijdigheid binnen de onderwijstechnologische conceptualisering in deze periode is weer, dat de aandacht niet óók gericht werd op belemmerende 'interne' factoren zoals hiervoor in par. 2.1 aangegeven.

Illustratief is bijvoorbeeld hoe begin 70-er jaren Glaser & Cooley (1973) verder doordenken over de technologische vormgeving van het onderwijs. In het hoofdstuk in het 'Second handbook of research on teaching' (Travers, 1973a), dat zij hieraan wijdden, vinden we ook de gedachtengang dat een veel verdergaande reorganisatie van de school als systeem nodig is, willen technologische mogelijkheden tot hun recht komen. Toegepast in het bestaande onderwijs blijken deze slechts beperkte effecten te hebben. Daarom is 'redesign' van het onderwijs gewenst: '... the school system employing them needs to accommodate to their operational implications' (p. 847). Tot deze conclusie komen Glaser & Cooley na analyse van de ervaringen met geprogrammeerde instructie. De 'lessen' die uit de gi-periode geleerd kunnen worden wijzen naar hun mening vooral op twee (externe) factoren, die een goede toepassing in de weg zouden hebben gestaan. 1. De onvoldoende consequente toepassing van de theoretische gi-principes door gi-programmeurs bij het schrijven van de programma's (p. 846). 2. De eveneens onvoldoende consequente toepassing van gi-programma's door leerkrachten in de klas, die o.a. nog teveel met uitleg tussenbeide kwamen, en die de leerlingen nog te weinig echt individueel lieten werken. Veelzeggend is de slotzin waarmee Glaser & Cooley deze passage afronden. 'The teachers introduced their own innovations, such as review and discussion periods, in order to recapture some of the role that they felt they had lost to programmed in-

struction' (p. 847).

De mogelijke alternatieve verklaring, dat de leerkrachten wel tussenbeide moesten komen wegens didactische tekorten van de gi-programma's (par. 2.1 en Baker hierna), komt bij Glaser & Cooley in het geheel niet aan de orde. Evenmin de beweegredenen van veel gi-programmeurs om tot minder starre en minder theoretische vormgevingsvarianten over te gaan (par. 2.1) ten einde juist de didactische effectiviteit te verhógen! Een 'problemanalyse' kunnen we deze (gekleurde) beschouwing van Glaser & Cooley nauwelijks noemen. Veeleer komt ze over als een 'legitimering' van de opvatting, dat de onderwijstechnologie niet als docentaanvullend hulpmiddel maar pas als docentvervangend alternatief het onderwijs zou kunnen verbeteren. In plaats van aanpassing van de technologie (en de theorie) aan de praktijk, zou de praktijk zich als geheel – als systeem – vèrgaand moeten aanpassen aan de technologie (en de theorie). Dit is dezelfde conceptuualisering van de systeembenadering zoals we die bij Flechsig (1972) zagen. In deze geest besluiten Glaser & Cooley dan ook hun hoofdstuk (p. 848 e.v.) met een uitgebreide schets van het IPI-project als perspectief op de toekomst.

Het 'Second handbook' bevat echter ook àndere analyses van de onderwijstechnologie. Zo kritiseert Baker (1973) vanuit de invalshoek van de curriculumontwikkeling de vaak dysfunctionele, saae vormgeving van vooral de Skinneriaanse gi-programma's. '... the mechanical devotion to routinized and unimaginative language' (p. 249). Daardoor werd volgens Baker veel verveling bij de leerlingen gewekt, en groeide in de (Amerikaanse) onderwijspraktijk de weerstand tegen de gi-methode. Ook Travers (1973b) schreef als eindredacteur een zeer kritisch hoofdstuk over de onderwijstechnologie als maatschappelijke en systeembevestigende factor. Travers – zèlf behorend tot de media-onderzoekers uit de beginperiode (Travers, 1964) – bekennt in dit hoofdstuk vooral sinds de geprogrammeerde instructie tot heel àndere gedachten te zijn gekomen over de onderwijstechnologie.

Bij elkaar genomen biedt het 'Second handbook' dus nogal een versnipperd en weinig samenhangend beeld. En eigenlijk geldt

dit voor de hele Amerikaanse onderwijstechnologische literatuur begin 70-er jaren. Het is opvallend hoe bredere en diepergravende analyses van de gi-methode uit vormgevingsoogpunt daarin ontbreken, terwijl in de jaren daarvóór tijdens de gi-periode zèlf daarover zoveel was gepubliceerd. Ook in dit opzicht bevat de Engelse literatuur meer realistische publikaties. Vergelijk het genuanceerde overzicht door de bekende gi-onderzoeker Hartley (1974), waarin hij ook lijnen doortrekt naar meer specifieke vormgevingsaspecten van schriftelijke instructie (vgl. par. 2.1). Deze publikatie werd besloten met een variatie op de befaamde woorden waarmee Skinner (1954) de gi-periode aankondigde. Hartley eindigt: 'There is a complex job to be done ...' De technieken daarvoor zijn nog niet volledig bekend, terwijl andere factoren – 'primarily our ignorance of the complexities of human learning' – nog in de weg staan ... (p. 288).

In dit opzicht hebben wij eerder ook Flechsig (1972, 1975) visie op de ontwikkelingsgang van de onderwijstechnologie gekritiseerd (Beishuizen, 1977, p. 35). Van de perfectionering van instructietechnieken, zoals Flechsig die in een derde fase verwachtte (vgl. hiervoor), kwam immers weinig terecht. Vooral door een geringe aandacht voor specifieke vormgevingsvragen binnen de systeembenadering. Ook zouden we van een Westduits auteur als Flechsig – die bovendien zijn beschouwing als titel meegaf: 'Die technologische Wendung in der Didaktik' – méér aandacht hebben mogen verwachten voor niet alleen externe maar ook interne belemmerende randvoorwaarden, zoals het probleem van de didactische integratie. Ook hierin zien we een illustratie van de tekortschietende probleemanalyse vanuit de systeembenadering.

De sterke nadruk op toepassing en ontwikkeling onder invloed van de systeembenadering werd reeds eerder besproken (par. 1.2.1 en 2.1). Zoals Flechsig (1972) schetste, zien we in de 70-er jaren een verbreding van de onderwijstechnologie tot 'instructional design' en tot 'technologische curriculumontwikkeling' (Nijhof, 1978, p. 126). Bekende handboeken als die van Gagné & Briggs (1974) voor het ontwerpen van instructie weerspiegelen deze tendens. Centraal staan hierin de

bekende 'stappenplan' modellen als algemene en systematische methode voor de analyse en oplossing van onderwijsproblemen (vgl. Plomp, 1982, voor een recent overzicht). Wat betreft de vormgeving worden eclectische aanwijzingen uit de leertheorie gegeven, en verder veel exemplarisch uitgewerkte voorbeelden. De pretentie dat met een dergelijke algemene, weinig inhoudelijke en vooral methodische benadering allerlei onderwijsproblemen zouden kunnen worden opgelost, wordt eind 70-er jaren steeds meer aangevochten zoals wij reeds eerder zagen (par. 1.2.1).

Hieraan willen we alleen nog toevoegen, dat kritiek op deze erg algemene systeembenadering nu ook naar voren komt uit de hoek van de 'instructional design' theorieën zelf. Zoals bekend vindt ook hier een terugkeer plaats naar meer specifieke theorie- en modelvorming, waarnaar wij nu kortheids halve alleen kunnen verwijzen (Reigeluth e.a., 1983). Vanuit deze achtergrond wordt nu de gebrekkige prescriptieve waarde van bovenbedoelde systeemmodellen gekritiseerd. Vergelijk Merrill e.a. (1980) in een overzicht van 'instructional design' benaderingen. 'Although it would probably be unfair to say that these models contain empty boxes, the impressive looking (system) models offer only very limited help for the designer interested in principles of instruction' (p. 2).

Concluderend willen we stellen, dat de systeembenadering door haar sterke accent op verdergaande toepassing van het technologisch alternatief, en op brede en algemeen-methodische ontwikkeling van onderwijs, qua probleemanalyse in twee belangrijke opzichten tekort schoot: 1. teveel aandacht voor externe belemmerende (systeem) factoren in het onderwijs en te weinig aandacht voor interne (dysfunctionele) oorzaken binnen de onderwijstechnologische vormgeving zelf, 2. een te sterke veralgemenisering en globalisering als ontwikkelingstechnologie.

### 2.3 Een brede of beperkte opvatting van onderwijstechnologie

Samenvattend willen we benadrukken dat naar onze mening de systeembenadering vooral een ongunstige invloed heeft gehad op de ontwikkeling van het onderwijstechnolo-

gisch denken. De verbreding tot 'ontwikkelingstechnologie' betekende vervaging als 'vormgevingstechnologie'. Bij dit laatste aspect ligt echter de eigenlijke opgave van de onderwijstechnologie. De vormgeving van het 'geobjectiveerde' onderwijs, zoals dat in de Westduitse literatuur wordt genoemd (Dohmen, 1976). Eenvoudiger gezegd: de vormgeving van al het 'ingeblikte' onderwijs dat via objecten of middelen wordt gegeven (van leerboek tot computer). Dat is reeds een omvangrijk probleemgebied, en daartoe zou de onderwijstechnologie zich naar onze mening moeten beperken (vgl. ook in De Corte e.a., 1981, p. 224). Wij kiezen voor deze 'beperkte' opvatting van onderwijstechnologie. In de 'brede' opvatting volgens de systeembenadering (vgl. Plomp, 1982) zien wij niet alleen het gevaar van vervaging van de aandacht voor specifieke vormgevingsvragen. Ook de vermenging tussen onderwijstechnologie en curriculumontwikkeling achten wij onzuiver en ongewenst. Dit laatste terrein kent in de curriculumtheorie haar eigen denkkader, dat ruimer is en duidelijk verschillend van de onderwijstechnologische invalshoek. Vermenging brengt hier het gevaar met zich mee van technologisch 'reductionisme', waarvan de korte geschiedenis van de onderwijskunde reeds diverse voorbeelden kent (vgl. Travers, 1973b; Becker, 1977). Natuurlijk bedoelen we met een beperkte opvatting geen eenzijdige benadering. Ook vanuit een 'beperkte' opvatting van onderwijstechnologie kan via een 'brede' probleembenadering van andere inzichten uit de onderwijskunde, de (vak) didactiek, en de onderwijspsychologie gebruik worden gemaakt.

### 3 Hoe verder met de onderwijstechnologie: perspectieven of prioriteiten?

Onlangs heeft Glaser (1981) opnieuw perspectieven geschetst in een rede t.g.v. zijn eredoctoraat in Leuven, die ook in dit tijdschrift werd afgedrukt. Ditmaal vanuit de onderwijspsychologie als 'linking science', maar ook de onderwijstechnologie komt enkele keren ter sprake. In deze rede beluisteren we weinig van de vraagtekens zoals die tegen de 80-er jaren in de literatuur beginnen op te komen. Opmerkelijk is bovendien dat Glaser inhoudelijk vrijwel dezelfde ontwik-

kelingen beschrijft als Resnick (1981, par. 1.2.2) in haar 'annual review' overzicht, maar dat Glaser tot heel andere conclusies komt! Terwijl Resnick twijfels uitspreekt bij het prescriptieve vermogen van de huidige theorievorming, blijft Glaser juist aandringen op 'a normative, prescriptive theoretical approach' van onderwijsproblemen. In slotwoorden, die sterk herinneren aan de optimistische en pretentieuze toon uit de 60-er en 70-er jaren, roept Glaser opnieuw uit dat het onderwijs niet achter mag blijven bij de ontwikkelingen in 'science and technology' (p. 119). Ook in zijn terugblik blijkt Glaser weinig van opvatting veranderd. Want in een korte bespreking van de gi-periode – als voorbeeld van intensiever contact tussen 'psychology and education' – wordt opnieuw de toepassing in de praktijk en niet het theoretisch model als oorzaak van het mislukken aangemerkt. 'Unfortunately, the programming of instruction was widely misunderstood' (p. 113).

Deze rede van Glaser illustreert opnieuw hoe de verschillen in opvatting, die wij in dit artikel hebben besproken, nog steeds actueel zijn. De opkomende twijfels, vraagtekens en kritiek, zoals wij die hiervoor hebben geschetst, bieden minder rooskleurige perspectieven. Zij benadrukken het versnipperde beeld, het ontbreken van een voldoende kennisbasis, het verwaarlozen van de didactische invalshoek. Zij weerspiegelen echter ook een sterker probleembesef, en daaraan heeft het juist binnen de onderwijstechnologie tot nu toe nogal ontbroken. Daarom verwachten wij van deze nieuwe gedachten veel stimulanzen voor de conceptualisering. Misschien een 'nieuw' begin van de onderwijstechnologie? Daarin zullen veel 'oude' (onopgeloste) vragen opnieuw aan de orde moeten komen!

Daarmee is nog lang niet alles gezegd over de verdere ontwikkeling van de onderwijstechnologie. Eén ding willen we ter afsluiting nog opmerken. De perspectieven binnen de onderwijstechnologie werden en worden sterk bepaald door nieuwe technische mogelijkheden en maatschappelijke wensen. Met name via financiële injecties sturen zij in belangrijke mate nieuwe toepassingen en onderzoek. Actuele voorbeelden die dit illustreren zijn computer en Open Universiteit. In vergelijking daarmee treedt de alledaagse onder-

wijspraktijk veel minder op de voorgrond en kwam tot nu toe – zoals wij zagen – binnen de onderwijstechnologie nog maar weinig aan bod (vgl. ook LPC, 1980). Daartoe zouden i.p.v. perspectieven duidelijker prioriteiten gekozen moeten worden. Dat betekent ook meer doelstellingendiscussies over de inzet van de onderwijstechnologie (vgl. par. 1.2). Zo zijn huidige gedachtenwisselingen over het gebruik van de computer in het onderwijs in dit opzicht soms interessant, omdat men met dit medium vele kanten uit kan! Echter ook hier doet het verschijnsel zich voor dat het niveau van veel toepassingen te genvalt in verhouding tot de geschetste perspectieven. Vergelijk De Jong (1984) die op basis van Amerikaanse ervaringen dezelfde bezwaren rapporteert als hierboven ook telkens aan de orde kwamen. Gebrek aan (didactische) functionaliteit en (didactische) integratie van veel computerprogramma's op de scholen (p. 229).

Op deze kanten van de onderwijstechnologie in de gewone onderwijspraktijk kunnen wij nu niet verder in gaan (vgl. par. 1.2.3). In ieder geval zou daaraan naar onze mening méér prioriteit gegeven moeten worden, ook binnen de conceptualisering in de onderwijstechnologie. Dat betekent bijvoorbeeld keuzes ook voor andere dan gangbare onderwerpen. In onze vakgroep proberen we daaraan te werken in onderzoeken die zich niet alleen op nieuwe media maar óók op bestaande leermiddelen richten. Een algemene invalshoek is daarbij telkens de vraag naar de didactische functionaliteit. Hierboven kwamen sommige van deze onderzoeken reeds ter sprake, en afsluitend zetten we ze nog eens op een rij. Ook studenten leveren via scriptie-onderzoek daarin belangrijke bijdragen, die we echter korthedshalve niet alle kunnen noemen. Tekst + vragen i.p.v. geprogrammeerde instructie (Beishuizen, 1977), media t.b.v. individualisering (De Brabander e.a. 1977, 1979), de computer t.b.v. voortgangsevaluatie van leervorderingen (Van Kan, 1980), vormgeving van diaseries (Raemakers, 1982a; Beishuizen & Van der Meij, 1985), zelfcorrigerende leermiddelen (Van der Meij, 1984), rekenleermiddelen (Beishuizen, 1983a). Ook deze opsomming wekt opnieuw de indruk van een versnipperd beeld. Maar misschien kan het de discussie over prioriteiten d.w.z. keuzes stimuleren?

Als voorbeeld noemen we daarom het kinder-tv-programma 'Sesame Street' tot slot. Want dit project was een particuliere initiatief ('Children's Television Workshop') in de 70-er jaren, dat zich niet alleen inzette voor de vele Amerikaanse kleuters die geen onderwijs kunnen volgen, maar dat zich ook afzette tegen de matige kwaliteit van de Amerikaanse schooltelevisie en kindertelevisie (Levelt, 1981, p. 45, p. 368). Het unieke van dit project is bovendien een sterk accent op onderzoek, waarvoor een gedeelte van de opbrengsten wordt gereserveerd. Internationaal heeft dit veel stimulansen gegeven - vergelijk Levelt (1981) voor een overzicht - waarin allerlei 'oude' vragen opnieuw worden onderzocht, en waarin vormgevingsaspecten veel specifieke aandacht krijgen (vgl. ook Peeters e.a., 1984). Een voorbeeld van een nieuwe start op het terrein van de onderwijstechnologie.

#### Literatuur

- Baker, Eva L., *The technology of instructional development*. In: Travers, 1973a, 245-285.
- Barbatsis, G.S., The nature of inquiry and analysis of theoretical progress in instructional television from 1950-1970. *Review of Educational Research*, 1978, 48, 399-414.
- Bates, A.W., Towards a better theoretical framework for studying and learning from educational television. *Instr. Science*, 1980, 9, 393-415.
- Becker, H., (Hrsg.), *Das Curriculum - Praxis, Wissenschaft und Politik*. München: Juventa Verlag, 1977.
- Beishuizen, M. & E. Velema, *Geprogrammeerde instructie en 'teaching machines'*. Groningen: Wolters, 1967, (1971<sup>3</sup>).
- Beishuizen, M., *Geprogrammeerde instructie of tekst + vragen?* Dissertatie VU. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
- Beishuizen, M., *Onderwijstechnologie tussen theorie en praktijk*. Leiden: Vakgroep Onderwijskunde, 1982.
- Beishuizen, M., Invloeden van leermiddelen op de uitvoering van rekenhandelingen. In: G. de Zeeuw, W. Hofstee & J. Vastenhout (Red.), *Funderend onderzoek van onderwijs en onderwijsleerprocessen - bijdragen ORD'83*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983a, 36-45.
- Beishuizen, M., Handelingspsychologie en vormgeving van instructie. In: S. Dijkstra, A.C.M. Dudink & R.J. Takens (Red.), *Psychologie en onderwijs - bijdragen NIP-conferentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983b, 139-156.
- Beishuizen, M. & H. van der Meij, Mediavormgevingen die de onderwijsinnovatie niet bevorderen. In: H.J. Beimer & E.J.W.M. van Hees (Red.), *Technologie in het onderwijs - bijdragen ORD '84*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 129-139.
- Bolt, G., Het maken van een diaklankbeeld. *Onderwijs en media*, 1980, 3350: 1-5.
- Boorsma, J.P., *Rol en functie van de schoolradio*. Dissertatie UvA. Amsterdam: Van Campen, 1979.
- Brabander, K. de, M. Beishuizen & D. de Jong, Media in functie van individualisering, *Pedagogische Studiën*, 1977, 54, 426-441.
- Brabander, K. de, Individualisering en media. *Onderwijs en Media*, 1979, 1150: 1-20.
- Breuker, J., *In kaart brengen van leerstof*. Utrecht: Aula-reeks nr. 801, 1980.
- Bultje, J.W., Onderwijstelevisie en begeleiding. *Onderwijs en Media*, 1971, 3, 67-69.
- Buter, E.M., *Onderwijstechnologie deel 2: van chaos naar toegepaste onderwijskunde*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1974.
- Clark, R.E., Doctoral research training in educational technology. *ECT-Journal*, 1978a, 26, 165-185.
- Clark, R.E., Media, mental imagery, and memory. *ECT-Journal*, 1978b, 26, 355-363.
- Corte, E. De, C.T. Geerligns, N.A.J. Lagerweij, J.J. Peters & R. Vandenberghe, *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Corte, E. De & L. Verschaffel, Onderzoek van onderwijsleerprocessen en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 153-164.
- Creemers, B., H. Jansen & L. Vriens, Lesmodel over reizen van mensen - media en didactisch evaluatie-onderzoek. *Onderwijs en media*, 1973, 5, 19-25.
- Crombag, H.F.M., T.M. Chang, K.D.J.M. van der Drift & J.M. Moonen, *Onderwijsmiddelen van de Open Universiteit: functies en kosten*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979.
- Dichanz, H., *Medien in Schule und Hochschule - Studienschwerpunkt Mediendidaktik*. In: Issing e.a., 1976, 356-370.
- Dichanz, H. & G. Kolb (Hrsgs.), *Unterrichtstheorie und Medienpraxis*. Stuttgart: Klett Verlag, 1979.
- Dirkzwager, A., S.D. Fokkema, G.C. van der Veer & J.J. Beishuizen, *Leren met computers in het onderwijs*. Harlingen: SVO-reeks nr. 76, 1984.
- Dohmen, G., *Aufgaben einer Mediendidaktik*. In: Issing e.a., 1976, 66-81.
- Flechsich, K.H., Die technologische Wendung in der Didaktik. In: G. Dohmen, F. Maurer & W. Popp (Hrsgs.), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper Verlag,

- 1972, 243-262.
- Flechsig, K.H., *Towards a critical appraisal of educational technology theory and practice*. Strasbourg: Council of Europe, Steering Group on Ed. Techn., 1975.
- Gagné, R.M. & L.J. Briggs, *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Gelder, L. van, Wat verwacht de Nederlandse school van geprogrammeerd onderwijs? *Tijdschrift GI*, 1965, 1, 90-92.
- Glaser, R., Implications of training research for education. In: *63th Yearbook NSSE*. Chicago: University Press, 1964, 153-181.
- Glaser, R. (Ed.), *Teaching machines and programmed learning II - Data and directions*. Washington: Nat. Ed. Ass., 1965a.
- Glaser, R., *Toward a behavioral science base for instructional design*. In: Glaser, 1965a, 771-809 (1965b).
- Glaser, R. & W.W. Cooley, *Instrumentation for teaching and instructional management*. In: Travers, 1973a, 832-857.
- Glaser, R., Instructional psychology: past, present and future. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 111-122.
- Griffioen, J., Technocratie en onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, 4, 42-51.
- Haanstra, J., De opbouw van een audio-visuele les. *Onderwijs en Media*, 1969, 1, 199-201.
- Hamaker, C., *The use of adjunct questions in educational texts*. Dissertatie UvA. Amsterdam: Hamaker, 1984.
- Hartley, J., Programmed instruction 1954-1974: a review. *Progr. Ling. and Ed. Techn. Journal*, 1974, 11, 278-291.
- Hawkrige, D.G., Next year Jerusalem! The rise of educational technology. *Brit. J. Ed. Techn.*, 1976, 7, 7-30.
- Hawkrige, D.G., The thesis of educational technology. *Brit. J. Ed. Techn.*, 1981, 12, 4-18.
- Inspectieverslag, Audiovisuele hulpmiddelen bij het GLO. In: *Onderwijsverslag 1970*. 's-Gravenhage, Min. O & W, 1970.
- Issing, L.J. & H. Knigge-Illner (Hrsgs.), *Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik - Grundfragen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag, 1976.
- Janssen, W.P., *Audio-visuele media: modern onderwijsgereedschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974.
- Jaspers, A., Onderwijstechnologie en 'mediologie'. *Tijdschrift v. Opvoedkunde*, 1973, 18, 201-221.
- Jaspers, A., Boekbespreking Buter, *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 464-465.
- Jong, D. de, Evaluatie van adaptief onderwijs - Verslag van een conferentie LRDC Pittsburgh. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 227-230.
- Kan, E. van, *Voortgangsevaluatie van instrumentele vaardigheden en individualiserend onderwijs met gebruik van de computer*. Leiden, Vakgroep Onderwijskunde, Onderzoeksmeerjarenplan, 1980.
- Kay, H., Keynote address: Educational technology 20 years on - Sheffield revisited. In: G.T. Page & Q. Whitlock (Ed.), *Educ. technology twenty years on*. London: Kogan Page, 1979, 11-18.
- Kerlinger, F.N., The influence of research on education practice. *Ed. Researcher*, 1977, 6, 5-12.
- Kieviet, F.K., *Open en gesloten curricula*. Inaugurale rede RUL. Leiden: Universitaire Pers, 1974.
- Klerk, L.F.W. de, Uitdaging en teleurstelling. In: L.J.Th. & M. van der Kamp (Red.), *Methodologie van onderwijsresearch - bijdragen ORD '82*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982, 13-21.
- Koster, K.B., Enkele leer- en ontwikkelingstheoretische benaderingen van het leren rekenen. In: P.G. Vos, K.B. Koster & J. Kingma (red.), *Rekenen - balans van standpunten in theorievorming en empirisch onderzoek*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1984, p. 49-58.
- Levelt, P.B.M., *Voor beeld - over wat kinderen van tv kunnen leren*. Dissertatie RUL. 's-Gravenhage: SVO-reeks nr. 41, 1981.
- LPC (Land. Ped. Centra) en COVAM (Centr. Overleg voor AV-Media), *Eindverslag experiment audiovisuele media*. Hoevelaken: CPS, 1980.
- McCormick, R., Educational technologists: knowledge pretensions and role change. *Brit. J. Ed. Techn.*, 1976, 7, 75-84.
- Merrill, M.D., T. Kowallis & B.G. Wilson, Instructional design in transition. AERA-paper 1980. (In: F.H. Farley & N.J. Gordon, *New perspectives in ed. psychology*. 80th Yearbook NSSE. 1981).
- Meij, H. van der, Feedback en zelf-corrigerende leermiddelen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 206-212.
- Nijhof, W.J., *Interne differentiatie als een innovatie*. Dissertatie RUU. 's-Gravenhage: SVO-reeks nr. 9, 1978.
- Nuy, M.J.G., *Individualisering in het aardrijkskunde-onderwijs*. Deel 10 serie Praktisch Experimenteren. 's-Hertogenbosch: KPC, 1979.
- Parreren, C.F. van & M.C. Schouten-Van Parreeren, *Onderwijsproceeskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1981.
- Peeck, J., Het bestuderen van teksten. In: C.F. van Parreren & J. Peeck (Red.), *Informatie over leren en onderwijzen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974, 88-113.
- Peeck, J., Effecten van illustraties bij teksten. *Registratie*, 1981, 13, 12-15.
- Peeters, A.L., A.I.M. van Diessen, P.B.M. Levelt, J.H. Martens & E.C.J. Roos, De verstaan-

- baarheid van Sesamstraat. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1984, 6, 287-296.
- Pilot, A., B. van Hout Wolters & H. Krämers Pals, *Schriftelijk Studiemateriaal*. Utrecht: Aula-reeks nr. 810, 1983.
- Plomp, T.J., *Onderwijskundige technologie - Enige verkenningen*. Enschede: THT, Rede afdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1982.
- Raemakers, L., *Teksten bij dia's*. Leiden; Vakgroep Onderwijskunde, doctoraalscriptie, 1982a.
- Raemakers, L., Effecten van commentaar bij dia's. *NIAM-Mediatiek*, 1982b, 1-4.
- Reigeluth, C.M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale: Erlbaum, 1983.
- Resnick, L.B., *Instructional Psychology. Annual Review of Psychology*, 1981, 32, 659-704.
- Resnick, L.B. & W.W. Ford, *The psychology of mathematics for instruction*. Hillsdale: Erlbaum, 1981.
- Ritzen, J., *Wat is onderwijs ons waard? - Een sociaal-economische benadering*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.
- Rothkopf, E.Z., Learning from written materials: an exploration of the control of inspection behavior by test-like events. *Am. Ed. Research J.*, 1966, 3, 241-249.
- Rothkopf, E.Z. & P.E. Johnson, *Verbal learning research and the technology of written instruction*. Columbia University, Teachers College Press, 1971.
- Rowntree, D., Evaluation: the critical ingredient of educational technology? *Progr. Ling. and Ed. Techn. J.*, 1976, 13, 7-9.
- Rumpf, H., *Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts*. In: Issing e.a., 1976, 187-206.
- Saettler, P., *A history of instructional technology*. New-York: McGraw-Hill, 1968.
- Saettler, P., The roots of educational technology. *Progr. Ling. and Ed. Techn. J.*, 1978, 15, 7-15.
- Salomon, G. & R.E. Clark, Re-examining the methodology of research on media and technology in education. *Review of Ed. Research*, 1977, 47, 99-120.
- Salomon, G., The use of visual media in the service of enriching mental thought processes. *Instr. Science*, 1980, 9, 327-339.
- Samson, G.M.H., *Mediakenmerken, mediafuncties, mediumkeuze - av-media in de open universiteit*. Utrecht: SFW, 1982.
- Seubring-Vierveijzer, H. & T. van der Reijden, *De stimulerende functie van schooltelevisie voor het kleuteronderwijs nader bekeken*. Leiden: Vakgroep Onderwijskunde, doctoraalscriptie, 1983.
- Silber, K.H., Problems and needed directions in the profession of educational technologist. *ECT-Journal*, 1978, 26, 174-185.
- Skinner, B.F., The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 1954, 24, 86-97.
- Skinner, B.F., Teaching Machines. *Science*, 1958, 128, 969-977.
- Stenhouse, L., *An introduction to curriculum-research and development*. London: Heinemann, 1983.
- Teunissen, J.M.F., Handelingsmodellen voor de constructie van onderwijsleersystemen. In: J. Bijl (Red.), *Bijdragen tot de onderwijskunde*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1973.
- Travers, R.M.W., The transmission of information to human receivers. *AV comm. Review*, 1964, 12, 373-385.
- Travers, R.M.W. (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973a.
- Travers, R.M.W., *Educational technology and related research viewed as a potial force*. In: Travers, 1973a, 979-996 (1973b).
- Veen, W., Het overdragen van informatie met video: een hele toer. *Registratie*, 1982, 14, 40-42.
- Veen, Tj. van der, *Differentiatie - van waarom tot hoe*. Assen: Van Gorcum, 1984.
- Verhagen, P., Zes jaar AV Communication Review (AVCR): Een serie artikelen over onderzoek en theorie op het gebied van de audiovisuele media. Deel 7. *Registratie*, 1978, 10, 2-17.
- Voort, T.H.A. van der, *Onderwijs televisie onderzocht - een researchoverzicht*. 's-Gravenhage: N.O.T., 1975.
- Voort, T.H.A. van der & F. Beekenkamp, *Edukatieve televisie voor volwassenen*. Hilversum: NOS, Afd. Studie en Dokumentatie, 1978.
- Voort, T.H.A. van der (Red.), *Afstandsonderwijs - bijdragen ORD '80*. 's-Gravenhage, SVO-reeks nr. 36, 1980.
- Wang, M.C., G. Leinhardt & M.E. Boston, *Individualized early learning program*. Pittsburgh: LRDC, 1980.
- Wijnands, J., *Adiovisuele media bij het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijzen, Onderwijskundige Brochuren Reeks, 1974.
- Willems, J., *Schriftelijk studiemateriaal voor de open universiteit - een literatuurstudie*. Nijmegen: I.O.W.O., 1981.
- Winn, W., Visualization in learning and instruction: a cognitive approach. *ECT-Journal*, 1982, 30, 3-25.
- Witte, A., Entwicklung der didaktisch-pädagogischen Situation durch alternierenden Unterricht mit 'offenen' Lehrprogrammen. *Programmiertes Lernen*, 1967, 4, 149-161.
- Wolters, M.A.D., The part-whole schema and arithmetical problems. *Educ. Studies in Mathematics*, 1983, 14, 127-138.
- Zon, A.H.M. van, Schooltelevisie: niet of, maar hoe .. *Onderwijs en Media*, 1979, 1100: 1-15.
- Zon, A.H.M. van, *Onderzoek naar onderwijs televisie in Nederland*. In: Van der Voort, 1980, 157-196.



## *Curriculum vitae*

M. Beishuizen studeerde kinderpsychologie met bijvak pedagogiek aan de V.U. te Amsterdam. Werkte van 1960 tot 1974 bij de Kon. Marine op het gebied van onderwijsontwikkeling, waar hij ook zijn promotie-onderzoek verrichtte (V.U. 1977). Vanaf 1974 bij de Vakgroep Onderwijskunde aan de R.U. te Leiden, waar hij onderwijstech-

nologie en didaxologie doceert. Verricht nu onderzoek naar rekenleermiddelen en cognitieve strategieën.

*Adres:* Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9507, 2300 RA Leiden

*Manuscript aanvaard 9-10-'84*

## **Summary**

Beishuizen, M. 'Changing conceptions of educational technology'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 225-241.

More recently the broader (system's) concept of ed. tech. is questioned from different sides. The article reviews three sources of critique. (1) Within the ed. tech. literature the premature pretensions and over-estimated developmental potentials during the 60/70-ties are criticised. (2) In instructional psychology we see recurring emphasis on basic cognitive research, and the prescriptive power of the existing (design) theory is doubted by many authors. (3) From didactical theory – e.g. in German and Dutch literature – comes the critique that functionality in all-day schoolpractice of technological instrumentation got too little attention. The article analyses the 'system's concept' of ed. tech. and concludes that the contradiction with the 'teacher's tool concept' of ed. tech. has not been very fruitful. The latter concept stresses more specific questions of functional design and application – related to specific didactical or teaching functions that should be realized – which were treated too general within the broader (system's) concept of ed. tech.

# Differentiatie binnen en tussen scholen in het lager onderwijs; op zoek naar hedendaagse varianten van het standenonderwijs\*

P. JUNGBLUTH

Instituut voor Toegepaste Sociologie  
Nijmegen

*is van misplaatste uniformiteit in het benaderen van leerlingen; verschillen in schoollopen worden daarentegen al in het basisonderwijs voorbereid door onderscheiden onderwijsaanbod.*

## Samenvatting

*In een quasi-experimentele opzet is vastgesteld hoe leerkrachten uit de top van het basisonderwijs, afhankelijk van een aantal leerlingkenmerken, hun onderwijsaanbod differentiëren. Zowel het gedrag als de achtergrond van de gebruikte fictieve leerlingen is daarbij gevarieerd.*

*De belangrijkste aangetroffen differentiatievorm komt neer op het voorbereiden van leerlingen op een heel bepaalde vervolgkeuze. Die wordt vooral afgestemd op intellectuele kenmerken van de leerlingen. Sekse noch beroepsstatus van de vader zijn voor de leerkracht direct aanleiding om leerlingen op een bepaald niveau van vervolgonderwijs voor te bereiden. De reactie op de aangereikte fictieve leerlingen verschilt bij verschillende categorieën leerkrachten. Zo zijn katholieke leerkrachten relatief extreem bij het toekennen van bepaalde 'prestatiesporen' en hanteren leerkrachten van 'effectieve scholen' voor bepaalde leerlinggroepen een relatief hoog prestatiespoor.*

*De resultaten worden opgevat als een bevestiging voor de these dat kansarmoede in het lager onderwijs niet zozeer het resultaat*

## 1 Inleiding

In de discussies over onderwijsongelijkheid neemt het lager onderwijs een merkwaardige plaats in. Aan de ene kant is er over de manier en de vorm waarin zich in dat onderwijs sociale ongelijkheid doet gevoelen nauwelijks iets empirisch onderzocht. Anderzijds is er beslist geen sprake van wetenschappelijke bescheidenheid bij het doen van suggesties over wat er in het basisonderwijs zou moeten veranderen wil de onderwijsongelijkheid afnemen.

Toen in 1968 ten onrechte werd geconcludeerd dat er geen sprake was van parate talentreserves (Van Heek, 1963), lag het voor de hand om de proportioneel lage doorstroming (in het bijzonder van arbeiderskinderen) naar de hogere onderwijsvormen onder andere te herleiden tot een gebrekkig functioneren van het onderwijs: werd in het lager onderwijs alle potentiële talent wel tot paraat talent ontwikkeld?

Van Calcars these (Van Calcar e.a., 1968) dat het lager onderwijs in zijn inrichting alleen was afgestemd op leerlingen uit de middle-class werd spoedig in vele toonaarden bezongen. In zekere zin kunnen formules als 'individuele differentiatie in heterogene groepen' gezien worden als uitwerkingen van de in dit spoor aanbevolen remedies.\*

Van het in 1968 bestaande lager onderwijs werd vermoed dat het in zekere zin één recept hanteerde dat noodzakelijk slechts bij een bepaalde categorie leerlingen potentieel talent kon ontwikkelen tot paraat talent. Zonder dat te toetsen werden er consequenties voor de toekomst uit afgeleid. Dat gebeurde, hoewel de these allenminst vanzelfsprekend was. Vijftig jaar eerder gold een diametraal tegengestelde probleemdiagnose over onder-

\* Het onderzoeksproject, waarvan in dit artikel sprake is wordt uitgevoerd is de sectie 'Onderwijs en achterstandsgroepen' van het Instituut voor Toegepaste Sociologie (I.T.S.) in Nijmegen. Het wordt uit de tweede geldstroom gesubsidieerd door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.). Voor hun ondersteuning bij de analyse dank ik dr. C. de Graauw en H. Huynk. Voor de becomingariëring van het manuscript voor dit artikel dank ik naast enkele collega's in het bijzonder prof. dr. A. Knoers en drs. P. de Koning.

wijsongelijkheid: leerlingen bezochten toen afhankelijk van hun sociale achtergrond verschillende soorten lagere scholen, ontvingen daar verschillend onderwijs en eindigden daardoor op verschillende leerwegen (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Juist het feit dat het onderwijs verschillend was voor leerlingen uit verschillende milieus was toen de steen des aanstoots.

Gold wat in 1920 een probleem was, werkelijk niet meer in 1968? Waren de onderwijsrecepten voor kinderen uit de lagere milieus intussen vervangen door recepten die alleen bij middle-class-leerlingen succesvol waren? Had het onderwijs intussen geleerd om van allen hetzelfde te verlangen en was het dáárhoor opnieuw in de fout gegaan? Moest leerkrachten nu worden uitgelegd dat ze leerlingen verschillend moesten benaderen, misschien zelfs juist om communale doelen te bereiken? Zou daarvan niet het gevaar uitgaan dat leerkrachten zich voor een onmogelijke opgave gesteld voelden en in de praktijk over zouden gaan op doeldifferentiatie? Was dat trouwens niet iets wat ze al die tijd door eigenlijk al hadden gedaan? En bewees die doeldifferentiatie niet sinds jaar en dag haar eigen gelijk, doordat wat aan paraat talent tot stand kwam overeenkomstig was met wat aan potentieel talent werd verondersteld?

De beantwoording van dit type vragen maakt empirisch onderzoek met terugwerkende kracht nodig. Natuurlijk is dat onuitvoerbaar, maar uitgaande van de veronderstelling dat niet elke school volstrekt en volledig op het spoor zit van de onderwijsvernieuwing (waarvan de bewegwijzering toch al niet zo consistent is), is het wellicht mogelijk om bij benadering het antwoord op enkele van de bovenstaande vragen te vinden door onderzoek te doen in het onderwijs van nu. Daar zal het verleden nog wel niet volledig zijn verdwenen en de toekomst nog niet volledig begonnen.

Het gaat in totaal om vijf verschillende deelonderzoeken:

1. een historisch onderzoek naar het socialistische ideaal van de eenheidsschool (Jungbluth en Breemans, 1984);
2. een theoretische inkadering van het vraagstuk van differentiële leerkrachtverwachtingen en leerlingbeïnvloeding in relatie tot ongelijkheidsreproductie (Jungbluth en Dekkers, i.v.);

3. een quasi-experimenteel onderzoek waarin leerkrachtverwachtingen worden onderzocht door confrontatie met fictieve leerlingen (Jungbluth, 1984b);
4. een quasi-experimenteel onderzoek waarin wordt onderzocht welke differentiatiepraktijken leerkrachten hanteren, opnieuw door confrontatie met fictieve leerlingen (hier te beschrijven);
5. een toetsend onderzoek waarin de resultaten uit 3 en 4 worden vergeleken bij toepassing van de ontwikkelde instrumentaria aan de hand van werkelijke leerlingen (o.a. Jungbluth, 1984b).

## 2 Vraagstelling

Eén van de deelonderzoeken (het vierde) uit bovenstaande serie is dus rechtstreeks gericht op het opsporen van differentiatievormen in relatie tot herkomstmilieus en sekse van de leerlingen. De vraagstelling voor dit deelonderzoek luidt:

1. Op welke punten verschillen leerkrachten in hun reacties op leerlingen, met andere woorden wat zijn hun feitelijke differentiatie-vormen?
2. Door welke leerling(achtergrond en/of gedrags)kenmerken laten de leerkrachten zich daarbij leiden, met andere woorden wat zijn hun feitelijke differentiatiecriteria?
3. Zijn in dat geheel bepaalde school- of leerkrachtkenmerken relevant; met andere woorden differentiëren sommigen anders dan anderen?

## 3 Onderzoeksopzet en instrumentatie

De gekozen onderzoeksopzet kan betiteld worden als quasi-experimenteel. Een toevallig samengestelde groep leerkrachten uit klas 5 of 6 van het gewoon lager onderwijs (nagestreefd:  $N = 100$ ) is benaderd met het verzoek om van telkens vijf verschillende, door ons verzonden leerlingen aan te geven hoe die leerlingen naar hun oordeel benaderd zouden moeten worden. Bij elke school is slechts één leerkracht geïnterviewd, en wel door een geoefend interviewer. De school heeft zelf bepaald welke leerkracht.

De interviews hebben plaats gevonden op

het eind van het schooljaar 1982/83. Het responspercentage is relatief laag (60.3%). Redenen van uitval hadden geen betrekking op het thema van onderzoek. Door een systeem van vervanging van uitval zijn uiteindelijk 97 gesprekken gevoerd. In totaal werden 485 fictieve leerlingen door de leerkrachten becommentarieerd. Die leerlingen zijn in de meeste hier gerapporteerde analyses als onderzoekseenheden gehanteerd.

Net als in een eerder deelonderzoek is er gewerkt met fictieve leerlingen. In eerste instantie zijn vier dimensies gehanteerd bij de constructie daarvan: sekse, beroepsniveau vader, emotioneel thuis klimaat en intellectueel thuis klimaat. Bij de beide laatste is een aanvullende gedragskwalificatie van de leerling toegevoegd. Die bevestigt of ontkennt het soort leerkrachtverwachting dat door de eerdere informatie ontstaat (Jungbluth, 1984b). Figuur 1 geeft van het geheel een overzicht. Bij de 'gedragsbeschrijvingen' is ter ontkenning van de verwachtingen een neutrale variant ontwikkeld; die ontkennt de verwachting zonder een volstrekt tegenovergestelde indruk te wekken. Om redenen van uitvoerbaarheid is strikt gestreefd naar een schema dat in niet meer dan 100 onderscheiden leerlingen resulteerde. De operationalisatie is als volgt:

- A. sekse via naam en bezittelijk voornaamwoord;
- B. beroepsniveau vader: '... heeft een hoge functie', '... een beroep in de middenklasse' of '... is arbeider';
- C. emotioneel thuis klimaat: '... de relaties in het gezin zijn goed' of '... verstoord';

C' bijbehorend leerlinggedrag: '... stelt zich niet sociaal op, is nogal gesloten en moeilijk hanteerbaar' resp., het tegenovergestelde of de neutrale tussenvariant: 'wat betreft sociaal gedrag, openheid en hanteerbaarheid behoort... tot de middenmoot';

D. intellectueel thuis klimaat: 'thuis is er veel belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling' of 'de belangstelling... is beperkt';

D' bijbehorend leerlinggedrag: 'heeft weinig abstractievermogen, een smalle belangstelling en beperkt inzicht' resp. het tegenovergestelde of de neutrale tussenvariant: 'wat betreft... behoort... tot de middenmoot'.

Voorbeelden van het resultaat zijn als bijlage opgenomen (zie bijlage I). In totaal zijn er 96 leerlingen geconstrueerd (vgl. Figuur 1) waarvan er telkens vijf random-gekozen zijn voorgelegd aan één leerkracht met de vraag: 'Kunt u op grond van uw ervaring of oordeel aangeven welke aanpak, welke tactiek of welk onderwijsdoel bij deze leerling op zijn plaats is of benadrukking verdient?' De aangeboden itemlijst is als bijlage opgenomen (zie bijlage II). Ze stamt uit eerdere open gesprekken met enkele tientallen leerkrachten uit de top van het lager onderwijs. Behalve vorenstaande gegevens is ook informatie verzameld over de achtergrond van de school en de leerkrachten. Aangezien per school slechts één leerkracht is geïnterviewd, zijn de achtergrondgegevens van de school analysetechnisch tevens op te vatten als achtergrondkenmerken van de leerkrachten.

A. Sekse	B. Beroepsniveau vader	C. Emotioneel thuis klimaat	C'. Bijbehorende gedragsbeschrijving	D. Intellectueel thuis klimaat	D'. Bijbehorende gedragsbeschrijving
meisje	hoog	positief	positief	positief	positief
	midden		neutraal		neutraal
jongen	laag	negatief	neutraal	negatief	neutraal
			negatief		negatief
2 x	3 x		4 x		4 x = 96
'Sekse'	'Beroep'	'Harmonie'		'Belangstelling'	

Figuur 1 Schematische representatie van de constructie van leerlingportretten.

#### 4 Analyse-opzet

Het verkregen data-bestand bestaat uit drie groepen van gegevens:

- de in het 'leerling-portret' vermelde informatie;
- de respons van de leerkracht in reactie op de 'leerling' (vgl. bijlage II);
- achtergrondgegevens van school en leerkracht.

In de analyse worden de volgende stappen gezet:

1. met verwaarlozing van portretkenmerken

en school- en leerkrachtkenmerken wordt nagegaan welke dimensies van differentiatiepraktijken in de leerkrachtrespons zijn te onderscheiden (paragraaf 5);

2. in termen van de belangrijkste ad. 1 geïdentificeerde differentiatiepraktijk wordt vastgesteld in hoeverre leerkrachten zich laten leiden door de in de leerlingportretten levende informatie (paragraaf 6);
3. aan de hand van een zestal schoolkenmerken wordt nagegaan of er sprake is van systematische verschillen in de wijze waarop leerkrachten reageren op de leerling-portretten (paragraaf 7).

Tabel 1 *Dimensies in het op de individuele leerlingen afgestemde onderwijsaanbod; resultaten principale componenten-analyse; twee-componenten-oplossing na orthogonale rotatie (itemladingen tot .50)*

Verloop	Eigen-waarden	7.98	4.93	2.27	2.03	1.85	1.80	...
Percentage verklaarde variantie		16.3%	10.1%	4.6%	4.1%	3.8%	3.7%	...
					1e comp.		2e comp.	
05	uitgebreid leren zins-ontleden				-.68			
09	slechts bescheiden eisen stellen				.68			
39	leren werken met tabellen en grafieken				-.66			
46	mikken op aansluiting naar lbo				.62			
17	correkte spelling verlangen				-.61			
31	geheugenwerk verlangen				-.61			
03	praktisch werk meer benadrukken dan taal en rekenen				.57			
45	vooral niet-cognitieve vaardigheden bevorderen				.57			
23	historisch besef bijbrengen				-.56			
48	mikken op aansluiting naar havo				-.55			
32	genoegen nemen met oppervlakkige kennis-beheersing				.53			
13	alleen stof aanbieden die deze leerling later nodig heeft				.52			
21	bij zwakke prestaties meer druk uitoefenen				-.52			
25	bij evt. falen lagere eisen stellen				.52			
34	letten op de manier waarop de leerling het werk verzorgt						.59	
10	rekening leren houden met anderen						.59	
11	leren werken in een groep						.57	
16	vooral sociale kwaliteiten bevorderen						.55	
26	discipline verlangen						.53	
35	leren om hoofd- en bijzaken te onderscheiden						.52	
36	de indruk geven dat u sympathie koestert						.50	

## 5 Vormen van differentiatie

Door de informatie over wat de leerkrachten adequaat vinden voor het benaderen van leerlingen – ongeacht de beschrijving van die leerling – te onderwerpen aan principale componenten-analyse, kan duidelijkheid worden verkregen over de eigenlijke vormen van differentiatie die zij (binnen de grenzen van de voorgelegde itemlijst) hanteren. Tabel 1 bevat een overzicht van de resultaten van die componenten-analyse over de itemlijst uit bijlage II.

Het in Tabel 1 vermelde verloop van Eigenwaarden wijst erop dat er meerdere oplossingen denkbaar zijn. Gezien de verdere analyse beperk ik mij tot een toelichting op de eerste en belangrijkste component uit de hier beschreven twee-componenten-oplossing. Die eerste component wijst op het bestaan van een onderscheid in toegespitste leerdoelen en in prestatiedruk dat onlosmakelijk verband houdt met het nagestreefde niveau van vervolgonderwijs. Welk van die elementen de ratio is voor de andere, kan niet ontward worden: duidelijk is slechts dat er sprake is van een voorafschaduwning van het vervolgonderwijs zodanig dat verschillende leerlingen verschillend onderwijs ontvangen. Weliswaar wordt gewoonlijk met de term differentiatie op iets anders dan dit bedoeld, maar hier is onoverkomelijk sprake van feitelijke differentiatie. Geïnspireerd door het begrip 'stroomland' (Van der Kleij, 1983) spreek ik van 'stroomdifferentiatie'. De alpha van de betreffende component bedraagt 0.88. Per leerling is een ruwe-som-scoring uitgevoerd over de items uit de eerste component. Gemiddeld bedraagt die 2.65. Hoe hoger de score hoe meer de betreffende (fictieve) leerling wordt voorbereid op een lage vervolgoe-keuze. De score voor 'stroom-differentiatie'

indiceert het 'prestatiespoor' dat de leerkracht bij de betreffende leerling van toepassing acht.

## 6 Stroom-differentiatie in relatie tot de achtergrond van de leerling

De belangrijkste manier waarop leerkrachten reageren op de leerlingen blijkt dus de voorbereiding te zijn op een lage dan wel een hoge vervolgoe-keuze.

In deze paragraaf is de vraag aan de orde: welke criteria hanteren leerkrachten bij het voorbereiden van de leerlingen op een bepaalde vervolgoe-keuze? Vier criteria, onderling door de onderzoeksoepzet volstrekt onafhankelijk, zijn in de leerling-portretten vervat:

- A. Sekse;
- B. Beroepsniveau van de vader;
- C. Harmonie (een combinatie van de communicatieve instelling van de leerling en een typering van het emotionele thuis-klimaat; vlg. Figuur 1);
- D. Belangstelling (een combinatie van de cognitieve instelling van de leerling en een typering van het intellectuele thuis-klimaat; vgl. Figuur 1);

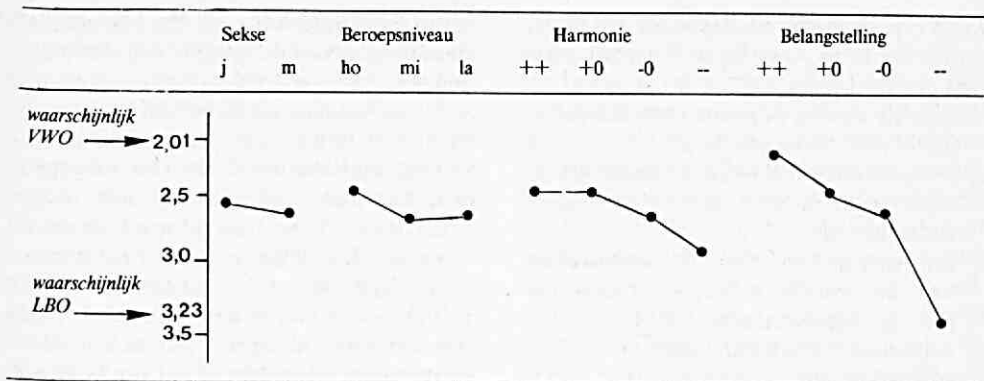
Tabel 2 bevat de resultaten van een regressie-analyse waarin de portretkenmerken in verband zijn gebracht met de tot één score voor stroomdifferentiatie gecomprimeerde reactie van de leerkrachten. Analyse-eenheid zijn de leerling-portretten (N = 495), hoewel telkens vijf portretten zijn beoordeeld door één leerkracht.

Ter interpretatie van de resultaten uit Tabel 2 is Figuur 2 van belang. Zij laat zien dat de bovenvermelde significante verbanden achtereenvolgens ontstaan door:

- de neiging van leerkrachten om leerlingen

Tabel 2 *Mate waarin de stroom, waarop de leerkracht de leerlingen zegt te zullen zetten, varieert naargelang de over de leerlingen verstrekte informatie (resultaten multiple regressie)*

Portret-kenmerk	percentage verklaarde variantie	p
a. Sekse	-	n.s.
b. Beroepsniveau vader	-	n.s.
c. Harmonie	5.2%	.000
d. Belangstelling	45.6%	.000
Interacties	geen	



Figuur 2 Gemiddelde score voor stroom-differentiatie naargelang de in de leerlingportretten vervatte informatie

op een lager spoor te zetten als wordt verteld dat het emotionele thuisklimaat verstoord is, ook dan wanneer daarvan geen weerslag wordt gemeld in het gedrag van de leerling; als wordt gemeld dat ook dat gedrag verstoord is, dan resulteert dat in een extra laag streefspoer;

- de informatie over de belangstelling van de leerlingen en hun ouders; het zijn vooral de aan de leerkrachten in hun reactie beïnvloeden; gezien het verschil in scores tussen de beide middencategorieën is de informatie over het intellectuele thuisklimaat pas in tweede instantie van belang.

Bij de interpretatie van deze resultaten is het nodig om de constructie-principes in gedachten te houden, waarmee de leerlingportretten zijn opgebouwd. Er zijn evenveel slimme als domme leerlingen van wie wordt gemeld dat het meisjes of jongens zijn; er zijn evenveel arbeiderskinderen als kinderen van academici, bij wie thuis grote belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling wordt gemeld, enz.

Het is onwaarschijnlijk dat een dergelijke onafhankelijkheid tussen leerlingkenmerken ook in de alledaagse werkelijkheid door leerkrachten wordt waargenomen.

Noch de sekse, noch de aangeduide beroepsstatus van de vader blijkt door de leerkrachten als een eigen criterium te worden gehanteerd voor de gerapporteerde aanpak van de leerlingen in termen van stroom-differentiatie. Dat is uiterst opmerkelijk, gezien de bekende samenhangen tussen schoolprestaties en sekse en beroepsstatus en de

veelvuldig veronderstelde rol van de leerkracht daarin.

Al even opmerkelijk is het onderzoeksresultaat inzake 'harmonie'. Wat betreft het uit te zetten prestatiespoor worden leerlingen ontzien, wanneer er thuis sprake is van emotioneel verstoord verhoudingen, vooral als dat ook terugkeert in het gedrag van de betrokken leerlingen.

Het laatste onderzoeksresultaat, de grote betekenis van de factor 'belangstelling' is tegelijk het minst opmerkelijk. Eenmaal wetend dat leerkrachten in klas vijf en zes van het basisonderwijs sterk verschil maken in het prestatieniveau dat zij bij de individuele leerlingen nastreven, is 'belangstelling' het meest voor de hand liggende differentiatie-criterium. Binnen die factor speelt blijkbaar voornamelijk het leerlinggedrag en niet het intellectuele thuisklimaat de doorslaggevende rol.

### 7 Stroom-differentiatie in relatie tot school- en leerkrachtkenmerken.

In de tot hiertoe gepresteerde cijfers was de vraag aan de orde hoe de leerkrachten reageren op de hen gepresenteerde leerlingen. Daarbij is afgezien van eventuele verschillen tussen leerkrachten of scholen. Maar juist de vraag of het verschil uitmaakt welke leerkracht reageert op die leerlingen, is van bijzonder belang.

Om die vraag te kunnen beantwoorden kunnen - gegeven de verzamelde data - verschillende soorten analyses worden uitge-

voerd (vgl. Jungbluth, 1984b). Ik heb besloten tot een opzet, waarbij de volgende gegevens een rol spelen:

- a. de in de leerling-portretten vervatte informatie over 'belangstelling';
- b. het prestatiespoor, waarop de leerkracht zegt, de betreffende fictieve leerling te zullen zetten;
- c. een typering van de sociale samenstelling van de schoolbevolking, vergelijkbaar met de beroepfactor uit het onderwijsstimuleringsbeleid, betiteld als 'instroom' (3 items;  $\alpha = .70$ );
- d. gaat het om een stimuleringschool of niet;
- e. een typering van de gemiddelde vervolgoeuzen van de leerlingen uit de betreffende school, betiteld als 'uitstroom' (3 items;  $\alpha = .74$ );
- f. de zuil van de school;
- g. het landsdeel waarin de school is gevestigd;
- h. een typering van de werkwijze van de leerkracht in termen van 'zeer traditioneel' tot 'zeer vernieuwend'.

Alle bovenstaande informatie – met uitzondering van die onder a – is afkomstig van de leerkracht zelf. Dat dwingt tot voorbehouden bij het interpreteren van de resultaten waarin de variabelen c, e en h een rol spelen.

Bovenstaande variabelen zijn nu in een variantie-analytisch design op hun betekenis onderzocht. Dat design heeft de volgende structuur:

- afhankelijke variabele: b
- eerste factor: a (analysestap 1);
- tweede factor: c (analysestap 2);
- derde factor: a  $\times$  c (analysestap 3);
- vierde factor: d/e/f/g of h (analysestap 4);
- vijfde factor: (d/e/f/g of h)  $\times$  a (analysestap 5);
- zesde factor: (d/e/f/g of h)  $\times$  c (analysestap 6);
- zevende factor: (d/e/f/g/ of h)  $\times$  a  $\times$  c (analysestap 7).

In dit design wordt een hiërarchische werkwijze gevolgd. Vanaf analysestap 4 zijn er vijf onderscheiden analyses, die elk afzonderlijk worden gerapporteerd.

Na de eerste analysestap is de reactie van de leerkracht op de betreffende fictieve leerling (die in deze analyses de analyse-eenheid

vormt) gecorrigeerd voor de belangrijkste verschillen tussen de aangeboden leerlingen. Wat nu aan variantie resteert, vloeit niet rechtstreeks voort uit de beschrijving van de leerling in termen van 'belangstelling'. (Er kan wel interactie met die beschrijving optreden, maar dat wordt verder onderzocht).

Bij de tweede analysestap wordt de reactie van de leerkracht gecorrigeerd voor eventuele gevolgen van het feit dat de leerkracht in de praktijk te maken heeft met een bepaald type schoolbevolking. Er is op zich voldoende reden om na te gaan of dat van belang is, gezien eerdere onderzoeksresultaten (bijvoorbeeld Brophy en Good, 1974 en Meynen, 1983).

Die tweede analysestap wordt vervolgens in elk van de analyses herhaald. De ratio daarvan is, dat voorkomen moet worden dat bij het opsporen van de betekenis van zuil, regio, vernieuwing, stimuleringschool en 'uitstroom' steeds de 'instroom' het analyseresultaat gaat vertekenen. Die sociale 'instroom' verschilt namelijk voor scholen van onderscheiden zuilen of uit onderscheiden regio's (ik wil daarover nog afzonderlijk rapporteren).

Na analysestap drie, die voor zich spreekt, komen de overige, eigenlijke vragen uit deze paragraaf aan de orde. Bijvoorbeeld: 'regageren leerkrachten uit stimuleringscholen anders op de gefingeerde leerlingen?' (analysestap 4); 'reageren ze anders op een bepaald type leerling?' (analysestap 5); 'reageren ze anders op de leerlingen naarmate ze zelf in de regel te maken hebben met een bepaald type schoolbevolking?' (analysestap 6); 'reageren ze anders op een bepaald type leerling, naarmate ze zelf in de regel te maken hebben met een bepaald type schoolbevolking?' (analysestap 7). In de analyse met variabele 'e' (uitstroom) wordt in wezen de door de leerkracht beschreven 'effectiviteit van de school' onderzocht: verschilt de 'uitstroom' van de school onder constanthouding van de 'sociale instroom' (beide correleren onderling 0.59)? Uit de analyse kan blijken of die effectiviteit gerelateerd is aan de reactie van de leerkrachten op de aangeboden leerlingportretten; publicaties uit de 'effective school movement' (Smets, 1984) doen zo'n relatie vermoeden.

De resultaten van bovenstaande analyses



worden weergegeven in Tabel 3. Opmerkelijk is allereerst het ontbreken van enig verband met de factoren 'sociale instroom', 'onderwijsvernieuwing' en 'stimuleringschool'.

Leerkrachten blijken in hun reactie op de aangereikte portretten (dat wil zeggen in hun neiging om een bepaald type leerling voor te bereiden op een bepaald type vervolgkeuze) niet systematisch te verschillen naargelang de sociale samenstelling van de schoolbevolking, naargelang de vraag of ze hun eigen werkwijze zouden willen betitelen als 'vernieuwend' of 'traditioneel' of naargelang de school bijzondere faciliteiten krijgt aangeboden voor de opvang van 'kansarme' groepen. In principe reageren de aldus onderscheiden groepen leerkrachten dus op dezelfde wijze op de verschillende typen leerlingen.

Drie factoren vertonen daarentegen wél een relatie tot de manier waarop de leerkrachten reageren op de aangeboden fictieve leerlingen: dat is de regio waarin de school is gevestigd (zij het matig en pas in een ingewikkelde interactie), de zuil van de school waaraan de leerkracht is verbonden (opnieuw via interacties) en de door de leerkracht (indirect) gerapporteerde 'effectiviteit' van de school (ook alleen via interactie).

Terwille van de interpretatie van de in Tabel 3 vermelde samenhangen is Figuur 3 nodig. Bezien we eerst het meest geringe effect, dat wil zeggen het effect van de factor regio,

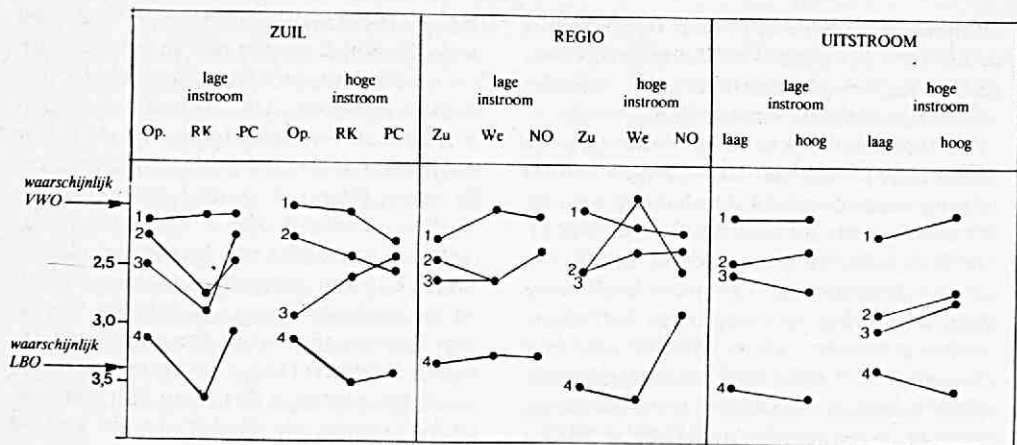
dan is het nauwelijks te traceren welke van de in Figuur 3 aangeduide scoreverschillen het resultaat veroorzaakt. We zien hier dan ook van interpretatie af. De beide significante resultaten bij de analyses rond de factor zuil hebben allebei betrekking op interacties. De eerste interactie (zuil  $\times$  belangstelling) wijst waarschijnlijk op het feit dat leerkrachten uit de katholieke zuil sterker onderscheid maken dan hun collega's in de stroom waarop zij leerlingen zetten, afhankelijk van de over die leerlingen verstrekte informatie. De tweede interactie (zuil  $\times$  instroom) wijst vermoedelijk vooral op de neiging van katholieke leerkrachten uit scholen met een relatief lage instroom, om leerlingen op een lager prestatiespoor te zetten dan hun collega's. Anders dan uit de resultaten van Tabel 3 blijkt, laat Figuur 3 overigens zien dat die neiging niet geldt in het geval leerlingportretten worden aangeboden met een zeer positief profiel.

Rest de analyse met de factor uitstroom, die zoals ik eerder al zei opgevat kan worden als een analyse naar de 'effectiviteit van de school'.

Tabel 3 wijst op een interactie-effect van uitstroom met 'belangstelling'. Uit de in Figuur 3 weergegeven gemiddelden moet worden afgeleid dat leerlingen met een zeer negatieve profielbeschrijving door leerkrachten die een relatief hoge schooleffectiviteit rap-

Tabel 3 *Mate waarin de 'stroom' waarop de leerkracht een leerling zegt te zullen zetten varieert naar een aantal school- en leerkrachtkenmerken onder constanhouding van de inhoud van de aangeboden 'leerlingportretten' en de sociale samenstelling van de schoolbevolking (hiërarchische multiple regressie).*

ANALYSE naar V.F. =	STIM.		SCHOOL		UITSTROOM		ZUIL		REGIO		VERNIEUWING	
	% var.	p	% var.	p	% var.	p	% var.	p	% var.	p	% var.	p
stap nr.												
1. 'belangstelling'	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000
2. 'instroom'	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns
3. '1' x '2'	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns
4. Variabele Faktor (V.F.).	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns
5. VF x '1'	-	ns	2.0	.001	2.5	.008	-	ns	-	ns	-	ns
6. Vf x '2'	-	ns	-	ns	2.9	.000	-	ns	-	ns	-	ns
7. VF x '1' x '2'	-	ns	-	ns	-	ns	1.2	.007	-	ns	-	ns



Figuur 3 Gemiddelde score voor 'stroom-differentiatie' naargelang enkele school- en leerkrachtkenmerken, onder constanhouding van het portret-kenmerk 'belangstelling' (1 = ++/2 = +0/3 = -0/4 = --) en de sociale samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school (voor dit doel gedichotomiseerd).

porteren, op een lager prestatiespoor worden gezet. Figuur 3 wijst er overigens op – hoewel dat niet wordt bevestigd door de resultaten in Tabel 3 – dat de sterkste effectiviteitsverschillen zich waarschijnlijk voordoen op scholen met een relatief hoge instroom, waarbij de goede en middelmatige categorieën leerlingen op de meer effectieve scholen op een gemiddeld hoger prestatiespoor worden gezet. Dat dat niet ook geldt voor de meest negatief omschreven leerlingencategorie is min of meer strijdig met publikaties uit de 'effective school movement' (Smets, 1984).

## 8 Resumé

Toen in 1968 door Van Heek werd geconstateerd dat er geen 'paraat verborgen talent' bestond, was die conclusie onterecht. (Van Kemenade en Kropman, 1971). Inmiddels wijzen de analyses van de schoolloopbanen van de generatie '77 (Tesser, 1984) erop dat, hoewel de sociale ongelijkheid van onderwijskansen niet is afgenomen, er inderdaad geen reserve meer is aan paraat talent. De schoolprestaties van leerlingen aan het slot van het lager onderwijs zijn een haast perfecte voorspeller van hun verdere lotgevallen tijdens het voortgezet onderwijs. De ongelijkheid van onderwijskansen, althans de milieuongelijkheid komt dus eerder, in de loop van het basisonderwijs tot stand. Zoals Tesser

demonstreert is het verband tussen herkomstmilieu en schoolprestaties groter dan dat tussen herkomstmilieu en intelligentie en is er ook een grotere spreiding in schoolprestaties dan in intelligentie.

Uit die bevindingen kan de these worden afgeleid dat er een reserve aan potentieel talent is die tijdens het basisonderwijs niet tot paraat talent wordt ontwikkeld, en dat die reserve milieutypisch is: ze is in het lager milieu relatief groter.

We zijn daarmee terug bij de vraagstelling die door Van Calcar e.a. al in 1968 werd opgeworpen: welke omstandigheid in het onderwijs leidt ertoe dat vooral talentreserves in het lager milieu niet worden herkend en ontplooid? Die vraag is door aanhangers van de reproductiethese (Meijers en Wesselingh, 1984) weliswaar ge(de)kwalificeerd als een vraag die deel uitmaakt van de dominante, meritocratische ideologie, maar dat impliceert niet dat er vooralsnog een duidelijker of veelbelovender handvat beschikbaar zou zijn om het lot te verbeteren van achterstandsgroepen in het onderwijs.

De hier gepresenteerde onderzoeksresultaten leiden tot een wezenlijk andere probleemdiagnose inzake onderwijsongelijkheid, dan de diagnose die vanaf 1968 zo populair werd. De diagnose van 1968, die op haar beurt wezenlijk afweek van de probleemdiagnose uit 1920, luidde: '...men verwacht dat alle leerlingen een even grote hoeveelheid gemeen-

schappelijke ervaring hebben opgedaan en een zelfde stuk ontwikkeling hebben doorgelopen als ze op school komen. Om elk kind een vaststaand minimum aan ontwikkeling en opvoeding te kunnen geven, zal de school echter... rekening moeten houden met verschillen in geaardheid, ervaring en niveau bij verschillende groepen kinderen die op school komen.' (Van Calcar e.a., 1968, blz. 266).

Onze probleemdiagnose start in eerste instantie analoog. Scholen verschillen net als in 1920 en in 1968 nog steeds sterk in termen van het type leerlingen dat ze trekken. De door de leerkrachten gerapporteerde in- en uitstroom correleren 0.59. Met enige goede wil zou men dat als een indicatie voor standenonderwijs kunnen zien. Anderzijds is er beslist geen sprake van dat leerkrachten van die scholen slechts één bepaalde aanpak zouden hanteren en dus – zoals dat in 1920 verondersteld werd – het lot van de leerlingen bepaald zou zijn door het type school dat zij bezoeken. In die zin is er van standenonderwijs in de ideaaltypische zin beslist geen sprake. De probleemdiagnose van 1920 lijkt dus inmiddels niet meer adequaat. Maar de these uit 1968, dat leerkrachten alle leerlingen uniform zouden aanpakken wordt juist ook door de gepresenteerde gegevens tegengesproken. Er is, anders dan sinds 1968 wordt verondersteld, sprake van een nog onontward kluwen van gedifferentieerde leerkrachtverwachtingen (Jungbluth, 1984b), gedifferentieerde leerlingbenadering, individueel toegesneden leerdoelen en geanticipeerde vervolgkeuze. Daarin zijn oorzaak en gevolg zo slecht te scheiden dat zich zelfs de vraag opdringt, wat een eindtoets eigenlijk meet en wat er de eigenlijke reden van is dat de sociale achtergrond van de leerlingen nauwelijks relevant is voor het voorspellen van de verdere schoolse lotgevallen in het secundair onderwijs, wanneer voorafgaand daaraan de eindtoets als voorspeller wordt gehanteerd (vgl. Tesser, 1984).

Leerkrachtverwachtingen en geïndividualiseerde leerdoelen kunnen tot verschillen in leerprestaties leiden (De Koning, 1983, Brophy, 1982); scholen kunnen daarin zelfs een subcultuur ontwikkelen, die hun effectiviteit bepaalt (Smets, 1984). Maar afgezien nog daarvan, als een leerkracht zich in zijn of haar verwachtingen ten opzichte van een nieuwe leerling geheel los weet te maken van

eerder opgedane levenservaring, dan nog straalt de leerling in het gedrag de eigen sociale achtergrond uit. Het resulterende 'individuele' onderwijsaanbod wordt alleen al langs die omweg 'milieutypisch' en raakt – mits die differentiatie zoals in de gepresenteerde cijfers het karakter heeft van expliciete doeldifferentiatie – dus verwant aan het 'standenonderwijs' (vgl. Hausser, 1980, Jungbluth en Breemans, 1984). Daarin verschilt het onderwijsaanbod voor verschillende groepen leerlingen ter voorbereiding van die groepen op onderscheiden voortgezet onderwijs. In die zin lijkt de probleemdiagnose van 1920 in 1983 toch adequater dan die van 1968. Maar op zijn minst is het gewraakte verschil tussen scholen uit 1920 veranderd tot een verschil binnen scholen.

De gepresenteerde onderzoeksresultaten spreken tegen dat ongelijke onderwijskansen voornamelijk resulteren uit onterechte uniformiteit van het onderwijsaanbod. Ze leveren anderzijds niet het bewijs dat ongelijke kansen (mede) tot stand komen door ongelijk onderwijsaanbod; dat vraagt een ander soort onderzoek (Jungbluth, 1984c). Maar eerst is de vraag aan de orde welke differentiatie de leerkrachten aanbrengen in het onderwijs aan hun werkelijke leerlingen, bij wie 'intellectueel thuis klimaat', 'belangstelling', sekse en beroepsniveau-vader niet 'random' zijn verdeeld (o.a. Jungbluth, 1984a).

### *Bijlage I*

Lezen en algemene ontwikkeling krijgen bij Fransien thuis veel nadruk. De relaties in het gezin zijn verstoord. Haar vader bekleedt een functie in de middenklasse. Wat betreft sociaal gedrag, openheid en hanteerbaarheid behoort Fransien tot de middenmoot. Ook wat betreft abstractievermogen, belangstellingsbreedte en inzicht behoort zij tot de middenmoot.

De relaties in het gezin van Gerrie zijn verstoord. Lezen en algemene ontwikkeling krijgen thuis veel nadruk. Haar vader is arbeider. Gerrie stelt zich niet sociaal op, is nogal gesloten en moeilijk hanteerbaar. Wat betreft abstractievermogen, belangstellingsbreedte en inzicht behoort zij tot de middenmoot.

## Bijlage II

### Antwoordmogelijkheden:

- beslist niet (1)  
waarschijnlijk niet (2)  
weet ik niet/is niet te zeggen (3)  
waarschijnlijk wel (4)  
beslist wel (5)
- 01 aanvullende stof/verrijkingsstof aanbieden \_\_\_\_\_  
02 gemaakte fouten laten verbeteren \_\_\_\_\_  
03 praktisch werk meer benadrukken dan taal en rekenen \_\_\_\_\_  
04 zelfvertrouwen oppeppen \_\_\_\_\_  
05 uitgebreid leren zins-ontleden \_\_\_\_\_
- 06 leren omgaan met gevoelens \_\_\_\_\_  
07 zoveel mogelijk de vrijheid laten \_\_\_\_\_  
08 aangename schooltijd bezorgen \_\_\_\_\_  
09 slechts bescheiden eisen stellen \_\_\_\_\_  
10 rekening leren houden met anderen \_\_\_\_\_
- 11 leren werken in een groep \_\_\_\_\_  
12 accepteren dat prestaties beneden eigenlijke kunnen blijven \_\_\_\_\_  
13 alleen stof aanbieden die deze leerling straks nodig heeft \_\_\_\_\_  
14 leren om zichzelf kritisch te beoordelen \_\_\_\_\_  
15 eigen belangstelling leerling veel ruimte geven \_\_\_\_\_
- 16 vooral sociale kwaliteiten bevorderen \_\_\_\_\_  
17 correkte spelling verlangen \_\_\_\_\_  
18 voortdurend in de gaten houden en bijsturen \_\_\_\_\_  
19 creatieve en culturele vakken benadrukken \_\_\_\_\_  
20 ergens voor leren 'zorgen' \_\_\_\_\_
- 21 bij zwakke prestaties meer druk uitoefenen \_\_\_\_\_  
22 bescheiden eisen stellen aan het concentratievermogen \_\_\_\_\_  
23 historisch besef bijbrengen \_\_\_\_\_  
24 'gemoedelijk' aanpakken \_\_\_\_\_  
25 bij eventueel falen lagere eisen stellen \_\_\_\_\_
- 26 discipline verlangen \_\_\_\_\_  
27 leren hoofdrekenen \_\_\_\_\_  
28 coulant beoordelen \_\_\_\_\_  
29 bij eventueel falen een beroep doen op \_\_\_\_\_
- 30 meer ijver en inzet \_\_\_\_\_  
realistisch beeld van eigen toekomst helpen ontwikkelen \_\_\_\_\_
- 31 geheugenwerk verlangen \_\_\_\_\_  
32 genoeg nemen met oppervlakkige kennisbeheersing \_\_\_\_\_  
33 vermijden dat de leerling zich gespannen voelt \_\_\_\_\_  
34 letten op de manier waarop de leerling werk verzorgt \_\_\_\_\_  
35 leren om hoofd- en bijzaken te onderscheiden \_\_\_\_\_
- 36 de indruk geven dat u sympathie koestert \_\_\_\_\_  
37 leerling op zijn top laten werken \_\_\_\_\_  
38 beoordelen in het licht van eerdere prestaties \_\_\_\_\_  
39 leren werken met tabellen en grafieken na de les of tijdens pauze contact opnemen met de leerling \_\_\_\_\_  
40 \_\_\_\_\_
- 41 alleen prestaties verlangen als de leerling die vrijwel zeker beheerst \_\_\_\_\_  
42 alleen hulp bieden als die wordt gevraagd \_\_\_\_\_  
43 vooral praktische redzaamheid bevorderen \_\_\_\_\_  
44 vrij gauw genoeg nemen met ingeleverd werk \_\_\_\_\_  
45 vooral niet-kognitieve vaardigheden bevorderen \_\_\_\_\_
- 46 mikken op aansluiting naar lbo \_\_\_\_\_  
47 mikken op aansluiting naar mavo \_\_\_\_\_  
48 mikken op aansluiting naar havo \_\_\_\_\_  
49 mikken op aansluiting naar vwo \_\_\_\_\_  
50 'in een doorsnee-groep van dertig leerlingen kom ik in mijn praktijk dit type leerling ongeveer... keer tegen'

### Literatuur

- Brophy, Jere, E., *Research on the selffulfilling prophecy and teacher expectation*. Institute for Research on teaching. Michigan: 1982.
- Brophy, Jere, E. en Thomas, L. Good, *Teacher-Student Relationships. Causes and consequences*. Holt, Rinehart and Winston. New York: 1974.
- Calcar, C. van, S. Soutendijk, B. Tellegen, *Schoolmilieu en prestatie*. In: Van Heck, 1968, pp-255-286.

- Hausser, Karl, *Die Einteilung van Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Beltz, Weinheim en Basel: 1980.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent. Milieu, schoolgeschiedenis en schoolkeuze*. Meppel: 1968.
- Jungbluth, P., *Andere onderwijskansen door onderwijsvernieuwing? Hoe doelverbreding en differentiatie ingepast wordt in een systeem van standenonderwijs*. 6e Onderwijssociologische conferentie. Lunteren, 1984a.
- Jungbluth, Paul, *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen: 1982.
- Jungbluth, P., *Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen*. *Pedagogische Studiën*, 1984b, 61, 402-411.
- Jungbluth, Paul, *Vervolgonderzoek standenonderwijs; milieuspecifieke schoolvorderingen versus milieuspecifiek onderwijsaanbod in leerjaar vijf van het lager onderwijs*. (onderzoeksvoorstel). Instituut voor Toegepaste Sociologie Nijmegen: augustus 1984c.
- Jungbluth, Paul en Ad Breemans, *Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidsschool*. *Comenius*, 1984/14, 188-211.
- Jungbluth, Paul en Hetty Dekkers, *Aktuele vormen van standenonderwijs* (werktitel). Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie. In voorbereiding.
- Kemenade, J. A. van en J. A. Kropman, *Verborgen talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie*. *Sociologische Gids*, 1972, 19, 465-479.
- Kleij, P. van der, *'Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend, 1983.
- Koning, P. de, *Differentiatie en selectie in het voortgezet onderwijs*. *Pedagogische Studiën* 1983, 60, 122-130.
- Meijers, F., en A. Wesslingh, *Over de reproductiefunctie van het onderwijs - de maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie opnieuw bekeken*. *Comenius*, 1983, 3, nr. 9, 93-114.
- Meijnen, W., *Class-specific intellectual achievement in the early grades*. In: P. van Eeden en H. Oosthoek (Eds.), *Multilevelaspects in the educational process*, Gorden and Breach, London: 1983.
- Tesser, Paul, *Schoolloopbaan en sociale herkomst*. Koncept eindverslag. Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen: 1985.
- Woods, Peter, *How teachers decide pupils' subject choices*. In: John Eggleston (Ed.), *Teacher decision-making in the classroom*. Routledge and Kegan Paul, London: 1979, 170-180.

### Curriculum vitae

P. Jungbluth (1949) studeerde sociologie in Nijmegen. Hij promoveerde in 1982 op het proefschrift 'Docenten over onderwijs aan meisjes; "positieve discriminatie met een dubbele bodem"'. Hij is werkzaam bij het Instituut voor Toegepaste Sociologie (I.T.S.) in Nijmegen als hoofd van de research-sectie 'onderwijs en achterstandsgroepen'. In die functie is hij onder meer ook betrokken bij schoolloopbanenonderzoek, onderzoek rond het onderwijsvoorrrangsbeleid en studies over de onderwijssituatie van kinderen uit de ethische minderheden.

Adres: Vossehol 26, 5431 LL Cuijk

Manuscript aanvaard 31-10-84.

### Summary

Jungbluth, P. 'Factual variations in goals and approaches according with some pupil- and school-characteristics within the formally undifferentiated elementary school'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 242-253.

Using a quasi-experimental set-up, forms of differentiation within the elementary school were explored. 97 Teachers from different schools indicated their supposed educational managing of five fictitious pupils, randomly selected from a total population of 96. Among others, sex and social status of the pupils were indicated in the pupil-profiles.

The dominating dimension of differentiation found in the teacher responses reflects the practice of preparing pupils for a certain future school career in secondary education. The educational setting for the individual pupil is adapted to the educational level of secondary education that the teacher anticipates for that certain pupil.

Some figures indicate significant differences between groups of teachers in their reaction to specific types of pupils. The research-findings would confirm the thesis that social inequality of educational opportunities stems less from lack of differentiation in the elementary school than from ancient types of educational differentiation.

# Taakdifferentiatie en schoolwerkplanontwikkeling

---

J. G. M. IMANTS, A. J. JANSEN  
SCHOONHOVEN, J. C. P. J. DE  
GROOT  
*Rijksuniversiteit Leiden*

---

## Samenvatting

*Taakdifferentiatie is het verdelen van werk in een schoolorganisatie over meerdere personen in afzonderlijke functies. Dergelijke planmatige taakverdelingen kunnen als conditie worden gebruikt om in teamverband aan schoolwerkplanontwikkeling te werken.*

*In dit artikel wordt aan de hand van onderzoeksgegevens uit het project 'Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school' (SVO 0306) nagegaan wat de rol van taakdifferentiatie is bij het ontwikkelen van het schoolwerkplan in tien scholenkoppels voor basisonderwijs. De gegevens zijn met longitudinale case studies verzameld.*

*Het blijkt dat de op procesmanagement en op de schoolorganisatie gerichte taken vragen om specialisatie binnen het schoolteam. De op ontwikkeling van het onderwijs gerichte taken worden over het merendeel van de teamleden verdeeld.*

*Gunstige ervaring is opgedaan met het uitvoeren van procesmanagement-taken door andere teamleden dan de schoolleider. Deze procesmanagers hebben een stimulerende rol bij de op planning gerichte besluitvorming.*

## 1 Inleiding

De vorming van basisscholen is een brede en ingrijpende vernieuwing in het Nederlandse onderwijs. Een centraal element in de landelijke vernieuwingsstrategie voor het basisonderwijs is dat schoolteams hun eigen schoolwerkplan moeten opstellen. De identiteit en doelstellingen van de school moeten tot uitdrukking komen in het schoolwerkplan. De activiteiten ten behoeve van het opstellen van

een schoolwerkplan hebben dan ook een schoolgericht karakter.

Van Vilsteren (1982) heeft gerapporteerd over een inventarisatie van voorwaarden in de schoolorganisatie, die mogelijk van invloed zijn op de schoolwerkplanontwikkeling door teams van onderwijsgeevenden. Als uitgangspunt hanteert Van Vilsteren daarbij dat in scholen een reële mogelijkheid voorhanden is 'om discrepantie tussen planning en realisering (van de vernieuwing) te voorkomen' (pag. 14). Onderwijsgeevenden zijn in het kader van het schoolwerkplan immers zowel de planners als de uitvoerders van de vernieuwing. Om een discrepantie tussen planning en vernieuwing te voorkomen, moet er aan de nodige voorwaarden worden voldaan binnen een team. Eén van die voorwaarden is dat *alle* onderwijsgeevenden bereidheid en bekwaamheid bezitten om taken te vervullen in het kader van schoolwerkplanontwikkeling, ook als deze niet direct in het belang zijn van, of te gebruiken zijn in de eigen onderwijssituatie. Tevens wijst Van Vilsteren op de mogelijkheid om ten behoeve van het ontwikkelen van een schoolwerkplan stafdifferentiatie door te voeren binnen het team.

In het in 1983 afgesloten project 'Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school' (SVO-project 0306)<sup>1</sup> is onderzoeksmateriaal verzameld dat direct geplaatst kan worden in het licht van de door Van Vilsteren geëxploreerde voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling.

In dit artikel wordt ingegaan op de vraag hoe de aan het project deelnemende schoolteams *plannen* voor het opstellen van een deel van hun schoolwerkplan hebben ontwikkeld, alsmede op de vraag naar kenmerken van de ten behoeve van de schoolwerkplanontwikkeling *geplande taakverdelingen* binnen de schoolteams. In samenhang met de aard en inhoud van de plannen voor taakverdeling die tijdens het project zijn gemaakt, wordt nagegaan of de *bereidheid en bekwaamheid* van alle teamleden om taken te vervullen, die niet direct in relatie staan tot

de eigen onderwijssituatie, een voorwaarde is geweest voor schoolwerkplanontwikkeling. De resultaten wijzen uit dat deze bereidheid en bekwaamheid niet noodzakelijk bij alle teamleden aanwezig hoeven te zijn. Verder zijn er aanwijzingen gevonden dat het ontwikkelen van een zeker *specialisme* binnen het schoolteam met betrekking tot planning en uitvoering van deze taken een stimulerende uitwerking heeft op het vormgeven van het schoolwerkplan.

Het eerste doel van dit artikel is om met behulp van binnen schoolorganisaties verzameld materiaal een bijdrage te leveren aan de ons inziens noodzakelijke empirische onderbouwing van voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling, zoals door Van Vilsteren genoemd. Op de tweede plaats lijkt het ons zinvol, dat bij een dergelijke voorwaardeninventarisatie de geïnventariseerde voorwaarden systematisch op hun onderlinge samenhang worden onderzocht. Voor een strategie met betrekking tot schoolwerkplanontwikkeling is het immers wenselijk dat de belangrijk geachte voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling niet met elkaar op gespannen voet staan en dat een realistisch beeld wordt geschetst van de mogelijkheden voor schoolteams om aan deze voorwaarden te voldoen.

## 2 Taakverdelingen in het onderwijs

In deze paragraaf geven we eerst aan wat in het kader van dit artikel onder staf- en taakdifferentiatie wordt verstaan. Vervolgens gaan we in op de vraag waarom en hoe deze begrippen in het project in verband gebracht zijn met het curriculum.

### 2.1 Staf- en taakdifferentiatie

Het begrip stafdifferentiatie heeft betrekking op het volgens bepaalde criteria verdelen van werk in de school. Verderop gaan we nader op deze criteria in. Eerst wordt het algemeen gehanteerde begrip voor arbeidsdeling in de school, te weten taakdifferentiatie, nader aangeduid. Smets (1983) omschrijft taakdifferentiatie als 'het verdelen van het werk in een schoolorganisatie over meerdere personen in afzonderlijke functies' (pag. 2).

In het project Stafdifferentiatie is als uitgangspunt gehanteerd, dat het onderwijs in

de basisschool op het vlak van doelstellingen en te verrichten werkzaamheden meer complex van aard wordt. Het gevolg daarvan is dat nieuwe en ook andere taken dan de oorspronkelijke leerkrachttaken verricht moeten worden (zie o.a. 10de advies ICB, 1979). Om het voor schoolteams mogelijk te maken deze taken daadwerkelijk uit te voeren is door genoemd project taakdifferentiatie als mogelijke oplossing naar voren geschoven. Bij het vormgeven van de taakverdeling binnen schoolteams is het zinvol om rekening te houden met het gegeven dat onderwijsgeven onderling verschillen in belangstelling en vaardigheid voor verschillende aspecten van het werk in de school. Deze verschillen hangen zowel samen met ongelijke ervaring en anciënniteit, als met persoonlijke voorkeuren voor bepaalde werkzaamheden. Doel van taakdifferentiatie is om deze verschillen tussen de volwassenen in de school aan het onderwijs en aan het functioneren van de schoolorganisatie ten goede te laten komen. Dit kan zowel betekenen dat bestaande werkzaamheden als gevolg van de arbeidsdeling doelmatiger worden uitgevoerd, alswel dat de arbeidsdeling wordt doorgevoerd ten behoeve van geplande veranderingen in het onderwijs. We onderscheiden op grond hiervan twee perspectieven voor taakdifferentiatie, te weten een *doelmatigheids-* en een *veranderingsperspectief*. Beide kunnen binnen één proces van arbeidsdeling naast elkaar gehanteerd worden, maar dat is niet strikt noodzakelijk.

Een tweede onderscheid dat in dit artikel met betrekking tot taakdifferentiatie wordt gehanteerd is gelegen in het *proces* waarlangs taakdifferentiatie tot stand komt aan de ene kant, en de uiteindelijke taakverdeling binnen het schoolteam, ofwel het *produkt* aan de andere kant. Onder de procesaspecten verstaan we het totstandkomen van een nieuwe taakverdeling in de school en het dagelijks functioneren van de taakverdeling in de school, alsmede de wijzigingen die een taakverdeling daarbij kan ondergaan. Het produktaspect is gelegen in het plan voor taakverdeling dat resulteert uit het ontwikkelingsproces, en de vorm die het een en ander aanneemt in de taakstructuur van de schoolorganisatie. Daarbij zijn inbegrepen de coördinatie taken die moeten worden uitgevoerd ten behoeve van een doelmatig functioneren

van de taakverdeling in de school. In dit artikel zal de aandacht worden gericht op het totstandkomen van plannen voor taakverdeling in schoolteams, en op de inhoud van deze plannen.

Criteria om stafdifferentiatie te onderscheiden van taakdifferentiatie als algemeen begrip voor arbeidsdeling in de school worden zowel aan het proces van arbeidsdeling ontleend, als aan de vorm die arbeidsdeling in de schoolorganisatie aanneemt. Stafdifferentiatie vatten we op als een specifieke uitwerking van taakdifferentiatie, waarbij ten gevolge van de planmatige wijze van taakverdelen personele functies en rollen binnen een schoolteam ten opzichte van de doelen van de school en ten opzichte van elkaar helder zijn omschreven. Deze personele rollen en functies moeten differentiëren tussen teamleden. Bij de bespreking van de resultaten van het onderzoek (§4) zal met name van taakdifferentiatie sprake zijn.

De zin van het afzonderlijk benoemen van stafdifferentiatie is het volgende. Een onderscheid kan gemaakt worden tussen ad hoc taakverdelingen die dienen als pragmatische oplossing voor problemen en/of nieuwe werkzaamheden, die zich in de school voordoen aan de ene kant en planmatige, in het kader van de doelen van de school nagestreefde taakverdelingen aan de andere kant. We zouden het onjuist vinden wanneer allerlei ad hoc taakverdelingen, die zeer functioneel kunnen zijn, buiten het blikveld blijven van diegenen die zich met arbeidsdeling in de school bezighouden. Tegelijkertijd moet er rekening mee worden gehouden dat planmatige en expliciet in het kader van doelstellingen van de school totstandgekomen taakverdelingen zowel in het onderwijs als in de schoolorganisatie dieper ingrijpen en meer permanente gevolgen hebben.

## 2.2 *Stafdifferentiatie en curriculum*

Op grond van eigen onderzoeksresultaten en ontwikkelingen die in de Verenigde Staten hebben plaatsgevonden benadrukt Van Greevenbroek (1981) de noodzaak om stafdifferentiatie te plaatsen in het licht van het curriculum. Wanneer dit achterwege blijft ontstaat het risico dat stafdifferentiatie tot een doel in zichzelf wordt. Daardoor zou stafdifferentiatie weinig functioneel zijn in relatie tot de doelrealisering van de school.

In de tweede fase van het project (1979-1983) is gepoogd om aan dit uitgangspunt vorm te geven (Stafopbouw etc., 1981). Een overzicht is gemaakt van taken binnen de school ten behoeve van planning, uitvoering en evaluatie van het onderwijs. Tevens zijn taken geïnventariseerd op het vlak van het functioneren van de schoolorganisatie, waardoor condities worden gecreëerd om planning, uitvoering en evaluatie van het onderwijs te kunnen realiseren.

Alle taken binnen deze functiegebieden kunnen, onderwijskundig beschouwd, voor taak- en stafdifferentiatie in aanmerking komen. Daarbij is het van belang dat de taak- en stafdifferentiatie in het (deel)schoolwerkplan wordt opgenomen. In dat geval zijn in het (deel)schoolwerkplan voorwaarden opgenomen om dit curriculum in de praktijk van de school op doelmatige wijze te laten functioneren. Op deze wijze kunnen taak- en stafdifferentiatie het gevolg zijn van het vormgeven van het schoolwerkplan.

Taak- en stafdifferentiatie kunnen door een schoolteam tevens worden aangewend als een conditie die het ontwikkelen van het schoolwerkplan moet bevorderen. Zo wijst Van Vilsteren (1982) erop 'dat er een duidelijke taakverdeling in een schoolteam moet zijn ten behoeve van de structurering en de coördinatie van het schoolwerkplanontwikkelingsproces.' En, 'het is noodzakelijk in het ontwikkelingsproces adequaat gebruik te maken van de kennis, ideeën, inzichten en vaardigheden die teamleden op bepaalde relevante terreinen bezitten' (pag. 25). In dit artikel wordt differentiatie met name gezien in de als tweede genoemde zin; dat wil zeggen als een conditie die mogelijk het proces van schoolwerkplanontwikkeling bevordert. Deze keuze is ingegeven door de resultaten van het project waarover wordt gerapporteerd.

De resultaten van het project zullen worden beschreven aan de hand van de aandachtspunten uit het schema, weergegeven in fig.1. Dit schema is gebaseerd op de opmerkingen die in het voorgaande over taakverdelingen zijn gemaakt.

Alvorens tot de bespreking van deze resultaten over te gaan geven we enige informatie over een binnen het project ontwikkeld hulpmiddel voor de ontwikkeling van taakdifferentiatie in een school en over de opzet van het onderzoek.



Produkt	
1.	<i>De koppeling van de taakverdeling aan het curriculum, en de aard van de verdeelde taken</i>
1.1	Op onderwijs gerichte taken of op de organisatie gerichte taken
1.2	Het perspectief van waaruit men de taakverdeling maakt; doelmatigheid en verandering
2.	<i>De vorm van de taakverdeling</i>
2.1	De tijdsduur
2.2	De criteria voor de verdeling van taken
2.3	De coördinatie
Proces	
3.	<i>De rol van de besluitvorming bij de planning van de taakverdeling</i>
4.	<i>De rol van procesmanagement bij de besluitvorming</i>

Figuur 1 *Aandachtspunten voor de beschrijving van plannen voor taakverdeling, en de totstandkoming daarvan.*

### 3 *Het project stafdifferentiatie*

Tijdens de laatste fase van het in april 1983 afgeronde onderzoek hebben de teams van tien aan het project deelnemende scholenkoppels voor kleuter- en lager onderwijs op planmatige wijze taakverdelingen ontwikkeld. Deze werkzaamheden hebben plaatsgevonden tijdens het schooljaar 1981/1982.

#### 3.1 *Hulpmiddel voor schoolteams*

Vanuit het project is aan de deelnemende scholen een handleiding voor de ontwikkeling van stafdifferentiatie uitgereikt. De handleiding bestond o.a. uit aanwijzingen waarmee stapsgewijs een reeks besluiten genomen kunnen worden. Deze procedure is zodanig voorgestructureerd dat het vormgeven van een taakverdeling binnen het team logisch uit het volgen van de tien stappen in deze procedure resulteert. Tijdens in principe even zovele teamvergaderingen stelt een schoolteam een taakverdeling vast die tegemoet komt aan eigen behoeften. Per stap zijn gedetailleerde aanwijzingen opgenomen voor een juiste afhandeling en er zijn formulieren opgenomen die de besluitvorming en verslaggeving voorstructureren. Met behulp van de bij elke stap geformuleerde toetsstenen kunnen de genomen besluiten door de schoolteams zelf worden beoordeeld. Tijdens de eerste stappen analyseren de schoolteams een probleem uit de eigen schoolpraktijk en gaan ze na op welke wijze aan een oplossing gewerkt kan worden. Vervolgens worden uit de oplossing taken afgeleid, die naar interesse, kennis en vaardigheid over teamleden worden verdeeld. Tot slot wordt een plan gemaakt voor de communicatie en

coördinatie tijdens de taakuitvoering en voor de evaluatie daarvan.

Een dergelijk gedetailleerd voorgestructureerd plan heeft meerdere voordelen, zoals uit het onderzoek is gebleken. De procedure geeft de schoolteams het nodige houvast bij het ontwikkelen van een voor hen tamelijk onbekende vernieuwing, te weten een planmatige taakverdeling. Een tweede voordeel is dat de uniformiteit in de structuur van het besluitvormingsproces ertoe bijdraagt dat dit proces over de deelnemende scholenkoppels vergeleken kan worden. Op de derde plaats hebben de voorgestructureerde formulieren voor de besluitvorming ertoe bijgedragen dat we op betrouwbare wijze hebben kunnen vaststellen welke besluiten in teamvergaderingen zijn genomen. Deze twee laatste aspecten zijn met name voor het onderzoek interessant.

#### 3.2 *Opzet van het onderzoek*

De opzet van het onderzoek is op de volgende gedachte gebaseerd. Tijdens het proces op de scholen wordt een aantal momentopnamen gemaakt van vergelijkbare situaties. Een reeks van momentopnamen van een school levert een redelijk beeld op van hetgeen zich afspeelt tijdens de ontwikkeling van stafdifferentiatie. Hierbij worden verschillende onderzoeksinstrumenten naast elkaar gebruikt die een zekere overlap kennen ten aanzien van de aspecten van het proces die ze meten. De instrumenten vullen elkaar daardoor aan bij de beantwoording van een onderzoeksvraag. Hierdoor valideren de instrumenten elkaar tot op zekere hoogte. Een aanvullende valideringswijze is gerealiseerd, doordat per scholenkoppel een systematische

procesbeschrijving is samengesteld, die in terugkoppelingsgesprekken met (leden van) het schoolteam is besproken.

De gegevens waarvan we in dit artikel gebruik maken zijn gebaseerd op een drietal vragenlijsten, interviews en de zojuist (3.1) reeds genoemde voorgestructureerde verslagen van teamvergaderingen. Met een eerste vragenlijst, die per scholenkoppel is ingevuld, zijn gegevens verzameld over de situatie van de scholen aan het begin van de onderzoeksperiode. Het betreft zaken als schoolgrootte en -populatie, stand van zaken m.b.t. differentiatie in het onderwijs, samenwerking en schoolwerkplanontwikkeling, en motivatie om aan het project deel te nemen.

Een vragenlijst naar de arbeidssatisfactie van leerkrachten is tijdens het onderzoeksjaar op drie momenten afgenomen bij alle onderwijsgeevenden van de aan het project deelnemende scholenkoppels. Hetzelfde geldt voor een vragenlijst naar de attitude van de onderwijsgeevenden ten opzichte van stafdifferentiatie. De drie momenten zijn: voorafgaand aan, en na afronding van de planning van de taakverdeling, en tijdens de uitvoering hiervan. De vragenlijst naar arbeidssatisfactie is afgeleid van het door Corten (1977)<sup>2</sup> ontwikkelde instrument, en omvat vijf dimensies voor de tevredenheid van onderwijsgeevenden met hun werksituatie, te weten hoofd, collega's, curriculum, taakbelasting en arbeidssatisfactie in het algemeen. De vragenlijst naar de attitude ten opzichte van stafdifferentiatie is gebaseerd op uitspraken over stafdifferentiatie op grond van eerder onderzoek. Beide zijn uitgebreid op validiteit en betrouwbaarheid onderzocht<sup>2</sup>.

Informatie over de inhoudelijke aspecten van de besluitvorming in de teamvergaderingen m.b.t. de taakverdelingen is verzameld d.m.v. de voorgestructureerde verslagen van teamvergaderingen. Informatie over de wijze waarop de besluitvorming verlopen en door onderwijsgeevenden gewaardeerd is, en over de uitvoering van de taakverdeling is verzameld m.b.v. vijf halfgestructureerde interviews. Deze interviews zijn afgenomen bij de schoolteams of bij sleutelpersonen daaruit. Ze vonden plaats op twee vastgestelde momenten in de besluitvorming, vervolgens bij de terugkoppeling van de eerste versie van de procesbeschrijving van een scholenkoppel, tijdens de try-out van de taakverdeling door

een team en ten slotte bij de terugkoppeling van de tweede versie van de procesbeschrijving<sup>3</sup>.

We hebben de aan het project deelnemende scholenkoppels ruim een jaar gevolgd, te weten van augustus 1981 tot en met het najaar 1982. In dit artikel beperken we ons tot de periode uit het schooljaar '81/'82, waarin schoolteams een plan voor taakverdeling hebben opgesteld. De teams van deze tien scholenkoppels hebben zich vrijwillig aangemeld voor deelname aan het project. Vanuit het project zijn geen faciliteiten in de vorm van compensatie-uren of ondersteuning verstrekt. De begeleiding vanuit het project is minimaal geweest, omdat de opdrachtgever eisen stelde aan de omvang van de proefgroep scholen. Het tussentijdse bijsturen van ontwikkelingen binnen scholen is daarom niet mogelijk geweest. Alle schoolteams hebben met het in §3.1 besproken stappenplan gewerkt, waarvan sommige meer en andere minder naar eigen inzicht van dit hulpmiddel gebruik gemaakt hebben.

In termen van schoolgrootte, lokatie, gezindheid en vernieuwingsgeschiedenis lopen de scholenkoppels sterk uiteen. De meeste schoolteams hebben om uiteenlopende redenen geen of ongeregeld contact met een schoolbegeleider. Op één scholenkoppel was de begeleider actief bij het opstellen van een plan voor taakverdeling betrokken. Op alle scholenkoppels was de met de vragenlijst gemeten verwachting ten opzichte van stafdifferentiatie matig positief.

Vanwege de uniformiteit in onderzoeksopzet en ontwikkelingsplan voor de scholen is een schooloverstijgende benadering van de onderzoeksresultaten mogelijk. Dat wil echter nog niet zeggen dat daarmee algemeen geldige uitspraken over taakdifferentiatie in het basisonderwijs gedaan kunnen worden. Redenen tot voorzichtigheid zijn de kleine proefgroep scholen (tien koppels) en het gegeven dat qua uitgewerktheid de plannen voor taakdifferentiatie aanzienlijk verschillen. Bovendien passen de schoolteams taakverdeling slechts in beperkte zin toe, te weten als hulpmiddel bij werkzaamheden ten behoeve van het schoolwerkplan.

#### 4 De resultaten

De resultaten van het onderzoek worden in

dit artikel gebruikt om een viertal voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling, zoals Van Vilsteren (1982) die onderscheidt, nader te beschouwen. In het betreffende artikel wordt een groot aantal mogelijke voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling opgesomd. De vier voorwaarden die nu aan bod komen kunnen direct met taakdifferentiatie in verband gebracht worden, waardoor ze bij uitstek geschikt zijn om in het kader van dit artikel te bespreken. De vier voorwaarden zijn:

1. Een duidelijke taakverdeling is nodig met het oog op structurering en coördinatie van het proces van werkplanning in de school.
2. Differentiatie tussen teamleden en specialisatie binnen het team roepen de noodzaak op van teamoverleg. Hiertoe is een passende vorm van procesmanagement nodig.
3. Er moet gebruik gemaakt worden van specifieke interesse, kennis en vaardigheid van teamleden op relevante terreinen.
4. Alle leden van een schoolteam moeten bereidheid tonen en over bekwaamheid beschikken om taken te vervullen ten behoeve van schoolwerkplanontwikkeling, ook al zijn deze taken niet direct van belang voor de eigen onderwijssituatie.

Deze vier voorwaarden worden behandeld aan de hand van de aandachtspunten voor de beschrijving van taakverdelingen uit fig. 1 (§2.2)

#### 4.1 *De rol van taakverdelingen bij structurering en coördinatie van het proces van werkplanning*

In deze paragraaf komen de punten 1.1., 1.2., 2.1. en 2.3. uit fig. 1 aan de orde.

De teams van de tien scholenkoppels laten de door hen ontwikkelde taakverdelingen direct betrekking hebben op het curriculum. Dit is in de hand gewerkt door de handleiding voor de besluitvorming en door de gebleken gerichtheid van deze schoolteams voor basisonderwijs op het ontwikkelen van het schoolwerkplan. De taakverdelingen zijn gericht op het ontwikkelen van een nieuw programma (7×), het afstemmen van bestaande programma's op eigen wensen (2×) en het ontwikkelen en uitvoeren van een project (1×). Globaal gesproken komen de ontwikkelde taakverdelingen neer op het volgende stramien:

- voorbereiding van de ontwikkelwerkzaamheden: informatie verzamelen, materialen ordenen, doelen formuleren, contacten met begeleiding, etc. onderhouden;
- uitvoering van de ontwikkelwerkzaamheden: programma opstellen, materialen ontwikkelen, in enkele gevallen het programma en de materialen uitproberen in de klas (slechts 5,5% van alle taken wordt binnen de klas uitgevoerd);
- evaluatie van de taakuitvoering: voornamelijk procesevaluatie (zijn we met voorbereiding en uitvoering op de goede weg, worden taken op tijd uitgevoerd), soms productevaluatie (voldoet het ontwikkelde programma aan de doelen, voldoet het in de klas).

Eerder is reeds gewezen op het onderscheid tussen taken die direct op het onderwijs betrekking hebben, en taken die gericht zijn op de schoolorganisatie. De door de schoolteams onderscheiden taken kunnen in dit onderscheid worden ondergebracht.

Het blijkt dat 72% van alle door schoolteams onderscheiden taken direct op het onderwijs betrekking heeft. In totaal heeft 56% betrekking op het opstellen van een plan voor onderwijs en opvoeding. Dit gegeven sluit aan op de wijze waarop schoolteams de koppeling tussen taakverdeling en curriculum gestalte hebben gegeven. Van alle taken heeft 28% betrekking op de schoolorganisatie. In het vaststellen van taken op dit vlak is geen systematiek te onderkennen, noch per school, noch tussen scholen. De schoolteams geven weinig aandacht aan taken op dit vlak. Voorwaarden in de schoolorganisatie om aan het schoolwerkplan te werken worden niet systematisch gepland.

Het perspectief van waaruit schoolteams taakverdelingen hebben gemaakt is om veranderingen in het onderwijs aan te brengen. Deze ontwikkelactiviteiten vinden plaats op het mesoniveau van de school. De extra werkzaamheden die aan het veranderen van het onderwijs vastzitten worden zo doelmatig mogelijk verdeeld, door:

1. alle teamleden bij de taakverdeling in te schakelen,
2. per taak een beperkt aantal teamleden aan te stellen, en
3. de taken gelijkmatig over de teamleden te verdelen.

De taakverdelingen krijgen een tijdelijk karakter. Ze worden beëindigd als de ontwikkelwerkzaamheden zijn afgerond. De geplande tijdsduur van de taakverdelingen varieert van drie tot zeven maanden, wanneer drukke perioden in de school en vakanties niet worden meegerekend. Uitzondering vormt het schoolteam dat aan een project werkt (tijdsduur één maand).

In de onderwijsleersituatie ervaart men weinig of geen *directe* resultaten van de taakverdeling. Echter, de resultaten van de ontwikkelactiviteiten in het onderwijs zijn duurzaam van karakter. Deze resultaten hebben geen nieuwe taakverdeling in de school tot gevolg, omdat noch het uitvoeren van de programma's wordt meegepland bij de taakverdelingen, noch het creëren van duurzame voorwaarden in de schoolorganisatie om aan het schoolwerkplan te werken. Een grotere doelmatigheid in de vormgeving van de schoolorganisatie is niet duurzaam gerealiseerd.

Een laatste aspect van taakverdelingen dat we hier willen bespreken is de *coördinatie van de taakuitvoering*. In het algemeen kan gesteld worden dat het instellen van taakverdelingen de noodzaak van coördinatie met zich meebrengt. Bij doelmatige taakverdelingen tracht men winst te boeken door verlichting van het werk te realiseren. Deze winst wordt voor een gedeelte teniet gedaan door de coördinatiewerkzaamheden die verricht moeten worden. Schoolteams verschillen sterk in de mate waarin de coördinatie gestructureerd wordt. Uit het onderzoeksmateriaal blijkt een positieve samenhang tussen de zorgvuldigheid in de besluitvorming bij het onderscheiden en verdelen van taken aan de ene kant, en de mate waarin de coördinatie gestructureerd wordt. Ook de grootte van de school is van invloed op de mate waarin aandacht aan coördinatie wordt besteed. Met name in kleinere schoolteams komt de opvatting voor dat allerlei afstemmingsproblemen tussendoor in de wandelgang of de lerarenkamer opgelost kunnen worden.

Uit de gepresenteerde gegevens komt naar voren dat de op het onderwijs gerichte taken op doelmatige wijze worden verdeeld in de geplande taakverdelingen. Aan coördinatie van de taakuitvoering, en aan het creëren van structurele condities in de school voor schoolwerkplanontwikkeling wordt weinig

tot geen aandacht geschonken. In §4.4 gaan we nader op deze gegevens in.

#### 4.2 *Teamoverleg en procesmanagement in het kader van specialisatie*

In deze paragraaf komen de punten 3 en 4 uit fig. 1 aan de orde, te weten de besluitvorming bij het totstandkomen van de taakverdelingen en het procesmanagement.

Uit het onderzoeksmateriaal blijkt dat de aard van de besluitvorming invloed heeft op de kwaliteit van de plannen voor taakverdeling. Tevens vertoont de aard van de besluitvorming een samenhang met de motivatie van onderwijsgeevenden om hun energie in een vernieuwing te steken. In paragraaf 3.1 is ingegaan op de handleiding die in het project ontwikkeld is ten behoeve van de besluitvorming in de scholen. De volgende kenmerken van de besluitvorming volgens het stappenplan blijken van positieve invloed te zijn op het ontwikkelen van taakdifferentiatie, te weten:

- het planmatig doorlopen van de besluitvormingsprocedure, waarbij consequent wordt voortgebouwd op besluiten die in voorgaande stappen genomen zijn;
- het toetsen van de per stap genomen besluiten aan de toetsstenen.

Schoolteams waar de besluitvorming aan deze kenmerken voldoet zijn in staat om een plan te maken voor de coördinatie en evaluatie van het werk. Schoolteams die de besluitvorming minder zorgvuldig aanpakken, ondernemen vooral pogingen om het tempo in de besluitvorming te verhogen door stappen samen te voegen of over te slaan. Dit heeft een negatief effect op de plannen voor de taakverdeling. In vergelijking met de zorgvuldige scholen besteden deze 'snelle' schoolteams ongeveer de helft minder teamvergaderingen aan het plannen van de taakverdelingen. In werkweken uitgedrukt boeken slechts twee van deze schoolteams effectieve tijdswinst door binnen tien weken de besluitvorming af te ronden.

Men zou verwachten dat onderwijsgeevenden op de scholen die een aangepaste werkwijze gevolgd hebben in vergelijking met andere scholen een positievere attitude ten opzichte van stafdifferentiatie ontwikkelen. Het naar eigen inzicht aanpassen en daarvoor versnellen van de besluitvormingsprocedure heeft echter geen zichtbaar positieve

gevolgen voorzover deze met de attitude-vragenlijst gemeten zijn.

Er bestaat een zekere spanning tussen de zorgvuldigheid waarmee de besluitvorming plaatsvindt en de algehele betrokkenheid van teamleden. Zeker in grotere schoolteams kost het veel tijd en inspanning om alle betrokkenen gelijkwaardig aan bod te laten komen.

Het belang van een systematische besluitvorming komt ondubbelzinnig uit het materiaal naar voren. Het blijkt dat een in logisch opeenvolgende stappen gestructureerde besluitvormingsprocedure, en het gebruik van criteria om de kwaliteit van de genomen besluiten te beoordelen een positieve invloed hebben op de plannen voor taakverdeling en coördinatie.

Ten behoeve van het goede verloop van de besluitvorming in de scholen zijn binnen de scholenkoppels één of twee stappencoördinatoren aangewezen. In het stappenplan zijn voor deze functionarissen gedetailleerde handelingsaanwijzingen per stap opgenomen.

Afzonderlijk onderzoek heeft uitgewezen dat de stappencoördinatoren een procesbewakende en informatieverstrekende rol hebben gespeeld in de besluitvorming (Remery, 1983). Hun rol wordt door de overige teamleden als onmisbaar beschouwd. Per stap verzorgen de stappencoördinatoren de voorbereiding en verslaggeving van de besluitvorming. Doorgaans hebben ze de rollen van voorzitter en notulist van de teamvergadering op zich genomen. Op zes van de tien scholenkoppels was het hoofd van de lagere school geen stappencoördinator. Eveneens op zes scholenkoppels was een onderwijsgevende van de kleuterschool één van de stappencoördinatoren, waarvan eenmaal de hoofdleidster. De spreiding van verantwoordelijkheden en de samenwerking tussen kleuter- en lagere school zijn positief gewaardeerd. Op de scholenkoppels waar de coördinatie van de taakuitvoering grondig is geregeld hebben de stappencoördinatoren daar doorgaans een plaats in gekregen. Hun specifieke functie binnen de schoolorganisatie met betrekking tot de invoering van de vernieuwing staffifferentiatie is daarmee gecontinueerd.

De stappencoördinatoren hebben door hun procesbewakende en informatieverstrek-

kende rol in het project een centrale plaats binnen de schoolteams ingenomen bij het ontwikkelen van de taakverdelingen.

Uit het projectmateriaal is niet duidelijk geworden of schoolteams aan een dergelijke functie op eigen kracht vorm kunnen geven. Vanuit het project zijn immers gedetailleerde handelingsaanwijzingen aan de stappencoördinatoren gegeven.

*4.3 Het gebruik maken van specifieke interesse, kennis en vaardigheid van teamleden*  
In deze paragraaf worden de punten 2.2., 2.3. en 1.1. uit fig.1 behandeld, waarbij de criteria voor de verdeling van taken centraal staan.

Het verdelen van taken naar interesse, kennis en bekwaamheid van teamleden is in §2.1 genoemd als een aspect van taakdifferentiatie. Uit het onderzoeksmateriaal blijkt echter dat binnen de schoolteams aan een efficiënte verdeling van taken veel waarde wordt gehecht. De efficiënte verdeling van taken staat nog wel eens op gespannen voet met verdeling naar individuele voorkeur.

Het merendeel van de taken moet, naast allerlei dagelijkse werkzaamheden, in de beperkte werktijd buiten klasseverband worden uitgevoerd. Het tijdelijke karakter van de taken maakt dat het belang om bij de verdeling eigen voorkeuren gehonoreerd te krijgen niet zo groot is.

Bovendien blijkt uit de interviews dat de onderwijsgeevenden aan hun taakbelasting een groot belang toekennen. De gegevens uit de interviews worden ondersteund door uitkomsten van de vragenlijst naar arbeidssatisfactie. Het blijkt dat de onderwijsgeevenden op de tien scholenkoppels hun taakbelasting in verhouding tot andere aspecten van hun werk als ongunstig ervaren. Verder is de mening over taakbelasting in de loop van de drie metingen die verricht zijn zeker niet in positieve richting ontwikkeld.

Het hoeft met andere woorden geen verbazing te wekken dat veel waarde wordt gehecht aan een efficiënte verdeling van de ontwikkeltaken.

Een voorbehoud moet worden gemaakt met betrekking tot taken op het terrein van de schoolorganisatie. Op het terrein van de schoolorganisatie worden nauwelijks taken onderscheiden en verdeeld. De interesse van veel onderwijsgeevenden gaat hier niet naar

uit en vermoedelijk voelt men zich op dit terrein weinig competent. Traditioneel gaat het hier om het domein van het hoofd van de school. Wil er echter van schoolwerkplanningontwikkeling sprake zijn, dan moeten werkzaamheden op schoolniveau in de planning van de taakverdeling aandacht krijgen.

Tot slot van deze paragraaf maken we een opmerking over het werk van de stappencoördinatoren. Het procesbewakende en informatieverstrekende werk van een stappencoördinator verloopt niet naar tevredenheid wanneer deze tegen de taken opziet, of het overzicht over het werk mist. De gegevens over de stappencoördinatoren wijzen uit dat dezen met de hulp van de handelingsaanwijzingen uit het project de belangstelling en vaardigheid opbrengen om op schoolniveau werkzaamheden te verrichten en om op ontwikkelingen op dat niveau te anticiperen. Beintema en Van Greevenbroek (1983) wijzen op de mogelijkheid dat enerzijds veel onderwijsgeevenden doelmatigheidsgevoelens ontleen aan het werk in de eigen klas, maar tegelijkertijd een beduidend aantal leerkrachten doelmatigheidsgevoelens ontleent aan het werk op school(organisatie)niveau. Vanuit schoolwerkplanningontwikkeling en meer in het algemeen vanuit onderwijsvernieuwing geredeneerd, is het van belang dat deze interesse en vaardigheid binnen een schoolteam onderkend en gebruikt worden. Dit kan bijvoorbeeld een taakdifferentiatie met zich mee brengen in de zin van stappencoördinatoren. Ook de contactpersonen uit het activeringsplan van de pgCN zijn o.i. voorbeelden van een dergelijke taakdifferentiatie.

#### 4.4 *Het vervullen van taken die niet direct van belang zijn voor de eigen onderwijssituatie*

De vierde door Van Vilsteren genoemde voorwaarde met betrekking tot taakuitvoering bij schoolwerkplanningontwikkeling wijkt van de voorgaande drie af. Bij de zojuist behandelde voorwaarden wordt het belang van taakdifferentiatie benadrukt. Bij deze vierde voorwaarde gaat het om de bereidheid en bekwaamheid van *alle* leden van een schoolteam om taken te vervullen ten behoeve van schoolwerkplanningontwikkeling, ook al zijn deze taken niet direct van belang voor de eigen onderwijssituatie.

We zullen deze voorwaarde bespreken

door een samenvatting te geven van het voorgaande. Wij menen dat tijdens het onderzoek gegevens naar voren zijn gekomen, die het belang van deze voorwaarde sterk relativeren.

- Het blijkt dat in het algemeen onderwijsgeevenden bij het plannen van werkzaamheden sterk gericht zijn op taken met betrekking tot het onderwijs, en daarnaast de taken op schoolniveau weinig aandacht geven. Bij werkzaamheden gericht op het onderwijs is de bereidheid (en bekwaamheid) om taken uit te voeren veel algemener aanwezig dan bij het werk voor de schoolorganisatie.

Een tweede opvallend gegeven is dat men in de schoolteams bij de planningswerkzaamheden zelden verder vooruit denkt dan het ontwikkelen van het programma en de bijbehorende materialen. De uitvoering van het programma en het werken met deze materialen krijgt weinig of geen aandacht tijdens de planningswerkzaamheden. Dit wekt enige verbazing, omdat het bij deze werkzaamheden immers gaat om het praktische resultaat van alle inspanningen. Uit het onderzoeksmateriaal zijn twee mogelijke verklaringen naar voren gekomen. De eerste is dat de onderwijsgeevenden er impliciet of expliciet van uitgegaan zijn dat ieder de praktische resultaten van het werk in de eigen klas beproeft. Een tweede verklaring die het overwegen waard is, is dat veel onderwijsgeevenden niet gewend zijn om zover vooruit te plannen<sup>4</sup>. Het uitproberen van de praktische resultaten valt dan buiten het gezichtsveld van de onderwijsgeevenden tijdens de planning van de ontwikkelwerkzaamheden.

- Bij de verdeling van taken in het schoolteam blijkt dat taken die op het onderwijs gericht zijn gelijkwaardig over teamleden worden verdeeld, met een evenredige en zo min mogelijk taakbelasting als verdeelsleutel. Bij de coördinatietaken die moeten worden uitgevoerd om de besluitvorming en taakuitvoering naar behoren te laten verlopen is specialisatie zichtbaar. Deze specialisatie doet zich in het project voor bij taken die niet direct van belang zijn voor de eigen onderwijssituatie. Er zijn aanwijzingen dat deze vorm van specialisatie een stimulerende uitwerking op de schoolwerkplanningontwikkeling heeft gehad.

Uit ons onderzoek blijkt dat coördinatie van de besluitvorming door middel van stapencoördinatoren en daarmee een eerste vorm van taakverdeling binnen het team, reeds gewenst is in het stadium waarin plannen voor de uiteindelijke taakverdeling worden opgesteld.

- Schoolwerkplanontwikkeling is een aangelegenheid van het gehele team en vraagt als zodanig om teamoverleg. In dit teamoverleg moeten zowel de direct op het onderwijs betrekking hebbende plannen worden vastgesteld, als wel afspraken hoe deze plannen in de school kunnen worden gerealiseerd. Op het moment dat het teamoverleg wat verder van het werk in de klas verwijderd raakt, bijvoorbeeld om coördinatieproblemen te bespreken, wordt het snel als te omslachtig en weinig relevant ervaren. De motivatie om aan dit overleg deel te nemen, neemt af en pogingen worden ondernomen om de besluitvorming te versnellen.

De vraag moet worden gesteld of het verhogen van het tempo van besluitvorming een zinvolle oplossing is voor het probleem van het tijdsintensieve karakter van de besluitvorming. Een versnelling in de besluitvorming is tijdens het onderzoek immers niet samengaan met een positievere houding ten opzichte van de vernieuwing en uiteindelijk hadden de betreffende schoolteams minder uitgewerkte plannen tot hun beschikking.

De bovengeschetste problemen maken het zinvol om na te gaan in welke mate het hele team bij alle aspecten van de besluitvorming over het schoolwerkplan betrokken moet zijn. Het instellen van coördinatoren of coördinatiegroepjes/innovatieteams die de besluitvorming voorstructureren en leiding geven aan de uitvoering lijkt een zinvolle oplossing. Binnen een dergelijke structuur kan wellicht worden voorkomen dat individuele teamleden zich vanwege het besluitvormingsproces overbelast voelen. Op cruciale momenten moeten in dat geval alle teamleden bij de besluitvorming worden betrokken. In feite is het aanstellen van stappencoördinatoren een eerste stap in de richting van een dergelijke structurering. Zeker in grote teams kan een dergelijke (taak)differentiatie verder worden uitgewerkt. Consequentie hiervan is dat er één of meerdere plannings-

deskundigen in de school naar voren komen.

Op grond van het project stafdifferentiatie kan worden gesteld dat interesse, kennis en vaardigheid van onderwijsgeevenden om aan de taken die niet direct op het eigen onderwijs betrekking hebben te werken, van persoon tot persoon verschillen. In dit geval is het zinvol om op dit vlak differentiatie binnen het eigen schoolteam door te voeren. In feite wordt dit door van Vilsteren onderkend, wanneer hij taakdifferentiatie als een voorwaarde voor het plannen van werkzaamheden in de school noemt. Dit betekent echter dat de bereidheid en vaardigheid van *alle* teamleden om aan een dergelijke taak te werken, *niet* als een voorwaarde voor schoolwerkplanontwikkeling moet worden opgevat. Geconcludeerd kan worden dat hier sprake is van een opmerkelijke tegenstrijdigheid in de voorwaardeninventarisatie waarover Van Vilsteren rapporteert. Het voorgaande betekent dat de uitvoerders van een vernieuwing niet vanzelfsprekend de meest geschikte planners van een vernieuwing zijn. Dat betekent dat het niet bij voorbaat een gunstige conditie voor vernieuwing is wanneer de uitvoerders ook de planners zijn (zie §1).

Belangrijker dan de vraag wie de plannen maakt is ons inziens dat de plannen die worden gemaakt gebaseerd zijn op probleembewustzijn en ideeën die binnen het team leven. Daartoe moeten de activiteiten van de planners op belangrijke momenten worden geëvalueerd en gelegitimeerd door het schoolteam. Tevens is het gewenst dat plannen in teamverband worden geaccepteerd middels democratische besluitvorming. Op deze wijze zijn de planners toch vrij zeker van de bereidheid van de leden van een schoolteam om aan de uitvoering van een vernieuwing mee te werken. En de kans dat er goede plannen worden gemaakt, neemt ons inziens op deze wijze toe.

#### Noten

1. In het vervolg: het project Stafdifferentiatie.
2. Zie: Verslag van het eerste jaar van fase 2, Stafopbouw, etc., 1980.
3. Voor een gedetailleerde verantwoording, zie: Aangepaste onderzoeksopzet (Stafopbouw, etc., 1981), en: Technische Eindrapportage (Stafopbouw, etc., 1983).

4. Het gaat hier om een verschijnsel dat zich niet tot onderwijsgevendend hoeft te beperken. Ver vooruit plannen is moeilijk.

### Literatuur

- Beintema, K. & A. van Greevenbroek. De waarneming van taakelementen door onderwijsgevendend. In: G. Bergenhenegouwen & G. Blom (red.), *Schoolorganisatie, didactiek en differentiatie*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1983.
- Greevenbroek, A. van, Stafdifferentiatie, een alternatieve vorm van stafopbouw in de school. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 411-419.
- Innovatiecommissie Basisonderwijs (ICB), *School en scholing, 10e advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen*. Zeist, 1979.
- Remery, M., *Van Stap tot stap naar gedifferentieerde stafopbouw*. Doktoraalscriptie, Leiden, 1982.
- Smets, P., Taakdifferentiatie. *Meso 17*, 1983, 4, 2-8.
- Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school, *Verslag van het eerste jaar van fase 2*. Leiden: LICOR, 1980.
- Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school, *Aangepaste onderzoeksopzet*. Leiden: LICOR, 1981.
- Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school, *Technische eindrapportage*. Leiden: LICOR, 1983.
- Vilsteren, C van, Voorwaarden schoolwerkplanontwikkeling. In: R. Wolbert (red.), *Onderzoek naar schoolwerkplanning*. Harlingen: Flevo-druk, 1982.

### Curricula vitae

J. G. M. Imants (1954) studeerde psychologie (R.U. Utrecht) en was van 1981 tot 1983 medewerker bij het project 'Stafdifferentiatie', (SVO 0306), dat is uitgevoerd bij het LICOR (R.U. Leiden). Hij is vanaf 1983 als wetenschappelijk assistent verbonden aan de intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde van de R.U. Leiden.

A. Jansen Schoonhoven (1953) studeerde pedagogiek (R.U. Utrecht) en was van 1982 tot 1983 medewerker bij het project 'Stafdifferentiatie' (SVO 0306), dat is uitgevoerd bij het LICOR (R.U. Leiden). Hij is vanaf 1983 verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde (R.U. Utrecht) als wetenschappelijk assistent op het 'Hoogbegaafdenproject' (SVO 1096).

J. C. P. J. de Groot (1952) studeerde pedagogiek (R.U. Utrecht) en was van 1981 tot 1983 medewerker bij het project 'Stafdifferentiatie' (SVO 0306), dat is uitgevoerd bij het LICOR (R.U. Leiden). Hij maakt momenteel deel uit van het Onderzoekerscollectief Utrecht (OKU) en verzorgt onderwijs aan de MO-opleiding te Utrecht.

*Correspondentie-adres:* Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde, Stationsplein 12, 2312 AK Leiden

*Manuscript aanvaard 27-11-'84*

### Summary

Imants, J. G. M., A. J. Jansen Schoonhoven & J. C. P. J. de Groot. 'Task differentiation and curriculum planning'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 254-264.

Teachers executing different tasks in separated functions in schools is the result of taskdifferentiation. The purpose of this paper is to examine in which way taskdifferentiation is used as a condition in the process of curriculum planning on school level. Data collected in ten elementary schools indicate that tasks which are related to process-management and school organization necessitates specialization within the schoolteam. On the other hand, most of the teachers participate in development tasks related to the educational process. Tasks related to process-management can succesfully be assigned to some teachers, instead of the principal. These process-managers fulfilled a stimulating role with regard to decision-making processes within the schools.



## Boekbespreking

Rink J. E. en J. Rijkeboer (red). *Bruikbaar onderzoek in de hulpverlening; de ontwikkeling van praktijktheorie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, 231 pag. f43,75, ISBN 90-01-75860-6.

De laatste jaren zien we een groeiend aantal publicaties over praktijkgericht onderzoek onder uiteenlopende noemers als program-evaluatie, actie-onderzoek, N = 1 research, beleidsonderzoek. Onder redactie van Rink en Rijkeboer is een nieuwe loot aan de stam verschenen, 'Bruikbaar onderzoek in de hulpverlening', bedoeld voor (aankomende) onderzoekers en opgezet als discussie- en werkboek.

Het boek is gemakkelijk leesbaar, ordelijk ingedeeld en goed verzorgd. Ontbrekende literatuurlijsten bij een drietal hoofdstukken vormen een kleine schoonheidsfout.

De in totaal 13 hoofdstukken zijn geordend in drie duidelijk onderscheiden delen: (I) methodologische verantwoording, (II) een aantal voorbeelden uit de onderzoekspraktijk en (III) een slotdiscussie, waarin een opzet voor bruikbaar onderzoek wordt geformuleerd. Verbindende teksten koppelen de afzonderlijke delen en geven richtlijnen voor de bestudering.

In deel I zetten Rink en Rijkeboer een algemeen methodologisch kader uit. De vraag wat bruikbaarheid is speelt daarbij een belangrijke rol. De auteurs verstaan hieronder: ofwel het inspelen op behoeftes in de praktijk van alledag, ofwel de onderzoeksvraag zó formuleren, dat het nut voor de praktijk inzichtelijk wordt. Wat dit voor het onderzoek betekent laat zich samenvatten in twee kernbegrippen: een *inductieve* wijze van theorievorming, gepaard gaande met vooral *kwalitatieve* onderzoeksmethoden. Rijkeboer geeft dan een verdere uitwerking aan de kwalitatieve methodologie, waarbij namen als Blumer, Glaser en Strauss, Weber, Beekman en Mulderij een belangrijke rol spelen. De literatuur is hier niet geheel up to date, hetgeen jammer is, juist omdat er de laatste jaren veel over gepubliceerd is.

Vanuit het idee van bruikbaar onderzoek lijkt deel I een wat éénzijdig kader. Zo is er weinig aandacht voor op het handelen gerichte onderzoeksmodellen, zoals actie-onderzoek, evaluatie-onderzoek en N = 1 research. Men beperkt zich in feite tot een kader over inductieve theorie-

ontwikkeling (praktijktheorie). De in dit boek voorgestane aanpak krijgt daarmee beperkte geldigheid, namelijk slechts voor die praktijkproblemen die gebaat zijn met een aanpak via praktijktheorie.

In deel II komt de onderzoekspraktijk aan bod via een negental (deels nog lopende) onderzoeksprojecten. Voorafgaand presenteren Rink en Rijkeboer een indeling van 8 onderzoeksfasen, die als kapstok kan dienen. De eerste 3 fasen zijn theoriegericht, de volgende 5 fasen handelingsgericht. Dit deel is voor mij het meest boeiende gedeelte van het boek. Ten eerste door de grote verscheidenheid in onderwerpen. Een greep uit het scala: schoolproblematiek, gehandicapenzorg, begeleide huisvesting, kindtherapie-evaluatie, conflicthantering in leefgroepen en organisatieverandering in het internaat. Zo is er voor ieder wel iets naar z'n gading, terwijl de toepasbaarheid der ideeën vergroot wordt. Verder is het ook heel aantrekkelijk dat je echt achter de schermen mag kijken. Vooral de bijdragen van Van der Wolf en Kortekaas, Redmeijer en Knijff, Rijkeboer en van Van Zandberg zijn in dit opzicht leerzaam; uitvoerig over de gevolgde werkwijze en openhartig over problemen en moeilijkheden. Kwalitatief onderzoek blijkt zeker een makkelijke manier van onderzoek doen!

Tenslotte blijken er verschillen in de mate van bruikbaarheid te bestaan. Sommige onderzoeken leiden duidelijk tot benutting van de resultaten (Gieles over conflicthantering en Veerman c.s. over kindtherapie-evaluatie). Maar andere onderzoeken blijven steken bij de praktijktheorie zelf, waarbij de vraag wat er verder mee moet gebeuren op tafel blijft liggen (Heshusius) of naar nog te beginnen vervolgonderzoek wordt doorgeschoven. Soms is men zelfs (nog) niet toegekomen aan een praktijktheorie of blijkt het rendement vooral te liggen in ondersteunende gesprekken met leerkrachten (Redmeijer en Knijff). In combinatie met de lange looptijd van vele projecten zijn de resultaten soms teleurstellend en de lange looptijd lijkt op zich al een handicap voor de bruikbaarheid. Er wordt in het boek nergens duidelijk gemaakt waarom juist deze 9 onderzoeken geselecteerd zijn, maar het is in ieder geval niet omdat ze allemaal *bewezen hebben bruikbaar te zijn*.

In deel III proberen Rink en Rijkeboer tot algemenere conclusies te komen door een vergelijking van de werkwijze in de 9 projecten. Zij doen dat door systematisch een aantal thema's langs te lopen, om zo tot richtlijnen (voorschriften) voor het bruikbare onderzoek te komen. Er kleven verschillende bezwaren aan deze aanpak. Ten eerste is de overgang van een *beschrijvende* weergave naar onderzoeksrichtlijnen discutabel, des te meer omdat de daadwerkelijke bruikbaarheid van de 9 onderzoeken niet vaststaat. In die zin bouwen Rink en Rijkeboer op drijfzand. Verder wordt er te weinig gedaan met de moeilijkheden die de onderzoekers

ontmoet hebben en worden de verschillen in werkwijze tussen de onderzoeken te weinig benut. Een belangrijke vraag lijkt mij daarbij: hangen zulke verschillen samen met de mate van bruikbaarheid? Of: met verschillen in methodologische achtergrond? Ten slotte ontbreekt ook een vergelijking met de bestaande methodologie, waardoor het soms is alsof het wiel opnieuw uitgevonden wordt.

Onthutsend is tenslotte de laatste paragraaf, waar Rink en Rijkeboer constateren dat de meeste onderzoeken zijn blijven steken in theorieontwikkeling, waardoor de handelingsgerichte onderzoeksfases eigenlijk niet aan bod gekomen zijn. De lezer moet genoeg nemen met de toezegging van een tweede publikatie.

Samenvattend een boek waar veel kritiek op mogelijk is, maar dat toch zeker aan te raden is. Met name de onderzoeksbeschrijvingen in deel II bieden een rijkdom aan materiaal, bij uitstek geschikt voor discussie en werkopdrachten. De waarde van dit materiaal ligt misschien nog meer in de worsteling die een aantal onderzoekers met de bruikbaarheidsgedachte leveren, dan dat er pakkende antwoorden op tafel komen hoe onderzoek daadwerkelijk bruikbaar gemaakt kan worden. Want dat laatste blijft een moeilijke zaak!

F. Harinck

---

Bonke, P., *Opvoedingsproblemen als waarderingsconflicten*. Waarderingsonderzoek met opvoeder en kind, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, XII + 235 pag., f45,50, ISBN 90-265-0535-3.

---

Voortbouwend op de zelfconfrontatie methode, die Hermans in 1974 in de psychotherapie introduceerde, ontwikkelt Bonke in zijn dissertatie een gespreksmethode voor de hulpverlening aan 12-18 jarigen en hun ouders. De essentie is dat de hulpverlener de betrokkenen ziet als mede-onderzoekers van hun situatie en van hun eigen handelen daarin. Onder leiding van de hulpverlener vindt er in gestructureerde gesprekken reflectie plaats op de gegeven/genoten opvoeding. Het onderzoeken van hun 'waardegebieden', datgene wat hen de laatste tijd rond omgang en opvoeding sterk bezighoudt, vormt daarbij de leidraad. De methode geeft een heel duidelijke structuur aan dat proces. Ze wordt 'Waarderingsonderzoek met Opvoeder en Opvoeding (WOO)' genoemd.

De bedoeling is dat de betrokkenen, door herzien en wederzijds erkennen van de waarderingsvormen die de grondslag vormen van hun omgang met elkaar, andere mogelijkheden voor handelen ont-

dekken. Het boek bevat in de hoofdstukken I en II een uiteenzetting van de theoretische grondslagen in resp. de waarderings-theorie van Hermans en de wijsgerig-pedagogische inzichten, die ontleend worden aan Litt, Strasser en Langeveld.

De volgende hoofdstukken geven, o.a. aan de hand van een casusbeschrijving, een helder beeld van de uitvoering van de methode. De hoofdstukken V t/m VIII bevatten het verslag van een empirisch onderzoek in 12 gezinnen (waarvan 8 aangemeld bij het MOB en 4 zonder manifeste opvoedingsproblemen). Het doel van dat onderzoek is tweeledig:

a. toetsing van het opvoedkundig-theoretisch kader;

b. ontwikkeling van een gestructureerd gesprekskader, dat een diagnostische, therapeutische en evaluatieve functie kan hebben bij de begeleiding van opvoeder-opvoeding relaties wanneer zich daarin problemen voordoen.

Bonke kiest een psychologisch-interactionistisch uitgangspunt. Handelingen zijn gebaseerd op het waarderingsstelsel dat oprijst uit de interactie tussen de persoon en de situatie. Daarin spelen waarderingsvormen, die de persoon in de loop van zijn leven op grond van ervaringen ontwikkelt, een doorslaggevende rol. Voorbeelden: 'Ik vind het belangrijk dat mijn kind eerst nadenkt voordat het wat zegt, en er niet alles zo maar uitflapt'; 'Mama wil niet dat papa mij slaat'. De waardegebieden worden als personaal beschreven.

Als men opvoedingsconflicten evenwel opvat als waarderingsconflicten, is het interessant te bezien in welke mate waarderingsvormen door gezinsleden gemeenschappelijk worden gekoesterd. Het is juist de sociologisch interactionistische benadering die het interpersoonlijke karakter van de wijze waarop situaties worden gewaardeerd centraal stelt.

Aan de pedagogische theorie ontleent Bonke een enge definitie van wat opvoeding 'eigenlijk is', n.l. een bijzondere omgang tussen opvoeder en opvoeding waarin steeds een voldoende volwassenheid als doelstreven aanwezig is, en waarin sprake is van opvoedingsgezag. Aan de pedagogische theorie ontleent hij voorts de spanning tussen 'Führen' en 'Wachsenlassen', waartussen steeds een evenwicht moet worden gevonden. 'De opvoeder staat voor de taak tegelijk en in "weloverwogen evenwicht" de waardegebieden van de opvoeding en de belangen van de situatie, m.n. de waardegebieden van de personen die daarin een rol vervullen (inclusief de opvoeder zelf) te behartigen'. (p. 39).

In zijn theoretisch model onderscheidt Bonke waarderingsvormen op grond waarvan de opvoeder kiest voor belangen die in de situatie een rol spelen of kiest voor het laten prevaleren van de waardegebieden van zijn pupil. Die keuze komt tot uiting in het accent dat hij legt op 'aanpassen of ondersteunen' als het om directe beïnvloeding van zijn pupil gaat, en op 'blootstellen of beschermen' als het om

zijn optreden tegenover situatiefactoren gaat. De waardering die de opvoeding zelf geeft van de opvoeding zoals hij die thuis ervaart wordt op soortgelijke dimensies beschreven.

De gedachte achter de WOO methode is nu dat er meer opvoedingsproblemen te verwachten zijn naarmate de accenten op deze dimensies meer extreem gelegd worden. De reflectie moet ertoe leiden dat het handelen van de betrokkenen gaat steunen op een evenwichtige waardering. Dat is de theorie die wordt getoetst. Het onderzoek brengt enkele trendmatige verbanden aan het licht die als steun voor de theorie kunnen worden opgevat. Toch is het de vraag of de gekozen dimensies voor de leeftijdsgroep die Bonke op het oog heeft wel de meest 'probleem-gevoelige' dimensies zijn.

Wat het tweede onderzoeksdoel betreft, het ontwikkelen van een gespreksmethode, heeft dit onderzoek een schat aan ervaringen opgeleverd over de aansluiting tussen de theoretische taal en de common sense taal van de cliënten. Deze blijkt over het algemeen bevredigend. De methode is nog wel erg tijdrovend, misschien mede doordat de onderzoeker niet alleen hulpverlening maar ook research beoogde.

Bonke komt tot de conclusie dat zijn werk nog niet rijp is voor praktische toepassing, al zullen praktijkwerkers er nu reeds ideeën aan kunnen ontlenuen. Ik hoop van harte dat hij zijn voorstellen om over enige tijd een meer op de praktijk afgestemde versie te publiceren kan uitvoeren. Het ontwikkelen van dergelijke methoden betekent immers een belangrijke stap in de richting van mondigheid van de cliënten. Het ziet ernaar uit dat hier een bruikbaar alternatief ontwikkeld kan worden tussen een strakke, voor de persoon zelf weinig relevante diagnostiek en een (te) ongestructureerde therapievorm, zoals die in de huidige praktijk soms voorkomt. De hulpverlener levert een belangrijke bijdrage aan de dialoog als hij, gesteund door een theoretisch kader, zaken ter sprake brengt en lijn kan brengen in de reflectie. Daar ligt naar mijn mening de voornaamste winst van het werk van Bonke.

Bij de conceptualisering en het theoretisch kader stipuleerde ik enkele beperkingen. Het is jammer dat de auteur zich niet oriënteerde op het werk van pedagogen zoals b.v. Spiecker. Wellicht kan bij een bestudering van de handelingstheorie over het alledaagse opvoeden het scala van dimensies in het theoretisch model nog wat verruimd worden.

*P. M. Schoorl*

---

*De samenleving als leerschool.* Uitgave van de Werkgroep 100 jaar Betty en Kees Boeke 1884-1984. Amerongen, de Del 21, 1984, 62 blz., f20,— (incl. verzendkosten).

---

Deze verzorgde uitgave bevat de bijdragen aan een colloquium over de betekenis van Kees Boeke voor heden en toekomst, gehouden op 29 september 1984 in de Werkplaats te Bilthoven. De bundel opent met de spirituele voordracht van de historicus H. W. von der Dunk, die – zelf oud-leerling van de Werkplaats – Boeke recht doet met een genuanceerde en dus geenszins onkritische schets van 'de totaliteit van diens maatschappijkritiek'. In de tweede bijdrage graaft D. Nauta nog dieper in zijn speurtocht naar de fundering van Boeke's 'authenticiteit' tegen gevestigde instituties, waarden en denkvormen en naar de draagkracht van Boeke's alternatief: de sociocratie geduid als een theocratie van een wel zeer bijzondere allure. De bijdrage van L. Vriens valt in verschillende opzichten uit de toon en ten opzichte van beide voorafgaande in het niet, o.a. door een on-Boekiaanse geweldpleging op een kennelijk onvoldoende bestudeerde nevendiscipline (de onderwijskunde) en door een via openstapeling van gemeenplaatsen zijn doel voorbijschietende verkondiging van eigen ideeën over vredesopvoeding. Met een ordelijke uiteenzetting van historische gegevens geeft C. Morsch een idee van de betekenis van Kees Boeke als vernieuwer van onderwijs en opvoeding in zijn tijd. Behalve een résumé van de discussie is ook het aansprekend dankwoord van Daniël Boeke opgenomen in dit bundeltje, dat wordt ingeleid door de initiatiefnemer van de Boeke-herdenking in 1984, H. J. Jacobs, bij wie op het voormelde adres exemplaren van deze bijzondere uitgave verkrijgbaar zijn. Van harte aanbevolen, vooral bij diegenen, die belang stellen in de ideeëngeschiedenis van opvoeding en onderwijs, in het bijzonder in Boeke's denken over leren samenleven, vredesopvoeding en onderwijsvernieuwing als praxis.

*K. Doornbos*

## Mededelingen

---

### *Pedagogisering van de samenleving in Nederland en België in de 19e en 20e eeuw*

Op 14 en 15 november organiseert de 'Belgisch-Nederlandse Vereniging van de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs' een congres te Amsterdam over bovenvermeld thema.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: drs. J. J. H. Dekker, Vakgroep WHP, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht.

### *Inhoud andere tijdschriften*

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
24e jaargang, nr. 3, 1985

Psychodiagnostiek in ontwikkeling, door E. J. J. de Bruyn.

Drie desiderata voor een ortho-diagnostiek, door P. J. van Strien.

Op weg naar een orthopedagogische behandelingstheorie (I), door J. Rispens en R. E. Bosman.

### *Ontvangen boeken*

Boerhout, R., *Leerlingbegeleiden en onderwijs van leerlingen in het Voorgezet Onderwijs*, Intro, Nijkerk, 1985, f29,50.

Franssen, H. A. M., *Plannen van onderwijsleersituaties als teamactiviteit. Een curriculumtheoretische verkenning* (dissertatie), Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht.

Hellendoorn, J. (red.) *Therapie, kind en spel. Bijdragen tot de beeldcommunicatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1985, f39,50.

Hellinckx, W. (red.), *Begeleiding van de groepsleiding in de residentiële orthopedagogische hulpverlening*, Uitgeverij Acco, Amersfoort/Leuven. 1984, f20,-/BF.320.

Rink, J. E., T. Roggen, D. Pinto, *Interculturele orthopedagogiek. Analyse van verschillende opvoedings- en begeleidingssituaties*, (Orthovisies 23), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f42,50.

Setten, H. van, *Opvoeding in volkse geest. Fascisme in het onderwijs 1940-1945*, Uitgeverij Octavo, Bergen, 1985, f24,50.

Stolk, J., M. J. A. Egberts (red.), *Tussen verlangen en werkelijkheid. Opstellen over de waardigheid van mensen met een verstandelijke handicap*, Boom, Meppel, 1985, f29,50.

Vos, E., E. Keuken, *Werken aan schoolidentiteit. Beschrijving en verantwoording van een aanpak*, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken (in samenwerking met de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht, 1984.

### *Ontvangen rapporten*

Kanselaar, G., G. Bakker, *Beroepsonderwijs en nieuwe informatietechnologie. Een momentopname van de integratie van N.I.T. in enkele sectoren van het beroepsonderwijs*, Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht, 1984.

Kanselaar, G., L. den Rooijen-Hengstman (red.), *Symposiumverslag beroepsonderwijs en nieuwe technologieën, 8 en 9 november 1984, 's-Gravenhage*, Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Koning, P. de, H. Bronkhorst, L. Veeken, A. Vermeulen, *Schoolorganisatie en schoolloopbaan*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1984.

# Vorbereidend leesonderwijs aan kleuters

Een vergelijkend onderzoek naar een auditief en auditief-visueel oefenprogramma van auditieve analyse en synthese\*

A. G. BUS

*Vakgroep Interdisciplinaire  
Onderwijskunde  
Rijksuniversiteit te Groningen*

## Samenvatting

*Leren lezen veronderstelt dat de leerling begrijpt dat woorden uit klanken (fonemen) bestaan die corresponderen met de letters. Onderzoek heeft uitgewezen dat taken die het inzicht in de foneemstructuur van woorden meten (auditieve analyse en synthese) voor veel beginnende lezers moeilijk zijn. In voorbereidende leesprogramma's en methoden voor aanvankelijk lezen wordt daarom veel aandacht besteed aan deze vaardigheden. In een experiment in negen kleuterklassen is getoetst hoe kinderen deze vaardigheden het best kunnen oefenen. Een aantal kleuters oefende auditieve analyse en synthese louter auditief zoals in de 'Auditieve training' van het Curriculum Schoolrijpheid. Een tweede groep oefende aan de hand van globaal aangeleerde woorden op de manier van een methode als 'Veilig Leren Lezen'. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat beide methoden effectief zijn. In de discussieparagraaf worden suggesties gedaan voor verder onderzoek naar differentiële effecten van instructiemethoden.*

\* Met dank aan T. Kruijzenga en C. Hoekstra die zowel aan de dataverzameling als aan de verwerking van de gegevens een belangrijke bijdrag leverden. Prof. dr. M. H. van IJzendoorn, prof. dr. K. B. Koster en prof. dr. H. P. M. Creemers dank ik voor hun commentaar bij eerdere versies van dit artikel.

## 1 Inleiding

Bijna alle methoden voor aanvankelijk lezen oefenen een fonologische strategie, dat wil zeggen de lezer leert om de letters van links naar rechts te verklanken en vervolgens met de klanken een woord te maken. Bij het uitvoeren van deze strategie blijken veel kinderen het moeilijk te vinden om in een reeks fonemen een woord te herkennen (auditieve synthese). Deze kinderen zijn doorgaans ook niet in staat om de fonemen van een woord te noemen (auditieve analyse). Deze samenhang tussen auditieve analyse en synthese is niet verrassend. Letterlijke synthese, bijvoorbeeld van /k/ /a/ /t/, resulteert namelijk niet in het woordje 'kat', maar in een drie-syllabisch woord dat ongeveer klinkt als 'keate' (Roberts, 1979). Het woord 'kat' kan alleen worden herkend als het kind de auditieve analyse beheerst, dat wil zeggen als het weet uit welke fonemen het woord is opgebouwd (Backman, 1984).

Auditieve analyse en synthese kunnen 'spontaan' tot stand komen onder invloed van ervaringen die kinderen met schriftelijke taal opdoen (Hiebert, 1981). Veel kinderen hebben echter systematisch onderwijs in deze vaardigheden nodig. In dit artikel worden twee manieren van trainen, een auditieve en een auditief-visuele training, beschreven en vergeleken.

## 2 Auditieve trainingen

In een aantal voorbereidende orthodidactische programma's worden analyse en synthese louter auditief geoefend. Voorbeelden zijn 'Klankdorp' (een voorbereidend programma op de methode 'Letterstad' en de 'Auditieve' training van het Curriculum Schoolrijpheid)<sup>1</sup>. Ook in het Amerikaanse onderwijs zijn dergelijke programma's in gebruik (bijvoorbeeld: Wallach & Wallach, 1976).

In deze trainingen is de invloed van het instructiemodel van Gagné (1970) herkenbaar. Vaardigheden die volgens een taakanalyse componenten zijn van lezen en die als zodanig

nig in een voorwaardelijke relatie tot lezen staan, worden voorafgaand aan leesinstructie geoefend. Het Nijmeegse project 'Preventie van leesmoelijkheden' sluit bij deze werkwijze aan. Door middel van grootschalig onderzoek wordt vastgesteld welke deeltaalvaardigheden goede voorspellers zijn voor leren lezen en aan de resultaten van dergelijk onderzoek worden richtlijnen voor voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs ontleend (Mommers & Van Dongen, 1984; Mommers, Van Dongen & Wolfhagen, 1984).

In een aantal experimenten is het effect van dergelijke trainingen geëvalueerd. In reactie op de conclusie van Bruce (1964) dat ontwikkeling van auditieve vaardigheden een bepaalde cognitieve rijpheid veronderstelt, is enig evaluatief onderzoek verricht naar auditieve trainingen (McNeill & Stone, 1965; Rosner, 1974; Wallach & Wallach, 1976; Bus, 1983; Olofsson & Lundberg, 1983). De opzet van de experimenten verschilt (duur van de trainingsfase, aard van de training, operationalisatie van afhankelijke variabelen), maar in alle experimenten boekten de proefpersonen door de training aanzienlijke vorderingen en uit geen van de experimenten blijkt dat training van auditieve vaardigheden alleen bij een bepaalde cognitieve rijpheid mogelijk is.

In een klein aantal experimenten is ook onderzocht of auditieve trainingen een goede voorbereiding zijn op leren lezen. Deze onderzoeken zijn zonder uitzondering in de natuurlijke setting uitgevoerd (Wallach & Wallach, 1976; Olofsson & Lundberg, 1983). Volgens Wallach & Wallach leren kinderen na een auditieve training sneller en gemakkelijker lezen dan kinderen die geen auditieve training hebben gehad. Omdat deze onderzoekers in de laatste fase van hun oefenprogramma ook het lezen van woorden oefenden, bewijst dit resultaat niet dat auditieve trainingen een goede voorbereiding zijn op leren lezen. Olofsson & Lundberg gaven 7-jarigen die zoals in Zweden gebruikelijk is nog geen leesonderwijs kregen, een auditieve training. De resultaten suggeren een positief effect van dergelijke trainingen. Na afloop van de training kon namelijk ongeveer 20% van hun proefpersonen ook nieuwe woorden lezen.

Alle tot dusver besproken experimenten

hadden betrekking op louter auditieve trainingen van analyse en synthese. In de volgende paragraaf wordt de hypothese verdedigd dat een training van auditieve vaardigheden aan de hand van visuele woordbeelden de voorkeur verdient boven een louter auditieve training.

### 3 *Auditief-visuele trainingen*

In tegenstelling tot het hiërarchische instructiemodel van Gagné wordt ook wel verondersteld dat de leerweg een spiraalvormig verloop heeft (Hiebert, 1981). Deeltaalvaardigheden van lezen zoals auditieve analyse en synthese vergemakkelijken weliswaar de leesontwikkeling, maar omgekeerd stimuleert kennis van het visuele woordbeeld de ontwikkeling van deze basisvaardigheden. Het visuele woordbeeld richt namelijk de aandacht van het kind op fonemen die het 'op het gehoor' nog niet kan onderscheiden. De letters van het woordbeeld gaan als intermediair fungeren en stimuleren aldus de discriminatie van fonemen.

Dit instructiemodel ligt besloten in structuurmethoden zoals 'Veilig leren lezen'<sup>2</sup>. In die methode worden de auditieve vaardigheden namelijk geoefend aan de hand van visuele woordbeelden waarmee de leerling eerst vertrouwd is gemaakt. Door letters van het woordbeeld weg te vouwen en weer toe te voegen en tegelijk te laten horen hoe daardoor het klankbeeld verandert, leert het kind dat gesproken woorden uit fonemen zijn opgebouwd. In het Montessori-onderwijs wordt een benadering gevolgd die op dezelfde manier zou kunnen uitwerken. Het is namelijk typerend voor het onderwijs op deze scholen dat het spellingsonderwijs vooraf gaat aan leren lezen. Omdat de leerling volgens die opzet een aantal woorden eerst leert schrijven, kan het visuele woordbeeld het inzicht in de foneemstructuur van woorden ondersteunen.

Volgens Goldstein (1976) zou dit instructiemodel een betere voorbereiding op leren lezen zijn dan een louter auditieve training. In een auditief-visuele training komt namelijk niet alleen de auditieve analyse c.q. synthese aan bod, maar ook hoe fonemen en letters corresponderen. Ehri (1979) bepleit daarom vergelijkend onderzoek naar diverse

voorbereidende leesmethoden.

Voor zover vergelijkend onderzoek naar auditieve en auditief-visuele trainingen is verricht, heeft dit strijdige gegevens opgeleverd. Haddock (1976) trainde 80 kinderen met een gemiddelde leeftijd van 5.1 jaar in auditieve synthese. Zij vond dat een training met visuele woordbeelden erbij effectiever was dan een louter auditieve training. In een replicatieonderzoek (Haddock, 1978) vond zij dit verschil echter niet terug. Marsh & Mineo (1977) trainden 64 kleuters tussen 4.4. en 5.7 jaar oud in auditieve analyse. De kleuters moesten van twee woorden aangeven welk woord begon of eindigde met een tevoren genoemd foneem. De ene groep kreeg een louter auditieve training en de andere groep oefende analyse met de visuele woordbeelden erbij. De resultaten van dit onderzoek geven geen steun aan de hypothese dat een auditief-visuele training effectiever is dan een louter auditieve training.

Deze experimenten gaan in een aantal opzichten mank. Om te beginnen laat de opzet van de auditief-visuele trainingen te wensen over. Men laat alleen het visuele woordbeeld zien wat niet garandeert dat de leerling ook daadwerkelijk aandacht besteedt aan de letters in het woord. Een ander bezwaar geldt de keuze van de afhankelijke variabelen. Marsh & Mineo evalueerden alleen transfer naar niet-geoefende fonemen en niet de effecten op geoefende fonemen. Daar het in de lijn van de verwachting ligt dat een auditief-visuele training vooral specifieke effecten veroorzaakt, lijkt deze vorm van evalueren niet optimaal. Bovendien is nergens nagegaan welke training beter voorbereidt op leren lezen.

Om deze tekorten te ondervangen is het volgende experiment uitgevoerd. In de laatste drie maanden van het verblijf op de kleuterschool werden oudste kleuters op twee verschillende manieren voorbereid op leesonderwijs. Een groep leerde een aantal woorden globaal herkennen en oefende vervolgens met deze woorden de auditieve en visuele analyse en synthese. De andere groep leerde een aantal letters en kreeg daarnaast een louter auditieve training in analyse en synthese. Beide trainingen duurden ongeveer 20 minuten 20 dagen lang. Voor en na de training werd zowel auditieve analyse ('noem de klanken van...') als auditieve synthese ('wat

zeg ik: /ui/ /g/ ?') gemeten. Om te kunnen bepalen welk programma de beste voorbereiding is op leren lezen kreeg elk kind na afloop van het programma individueel een korte leerstraining.

De volgende hypothesen werden getoets:

1. Als kennis van het visuele woordbeeld het discrimineren van fonemen in gesproken woorden vergemakkelijkt, zijn meer vooruitgang in auditieve analyse en synthese te verwachten van een training waarin kinderen de auditieve vaardigheden aan de hand van visuele woordbeelden oefenen (auditief-visuele trainingen) dan van een louter auditieve training; als de letters de functie van intermediair vervullen, zullen de leereffecten sterker naar voren treden bij geoefende fonemen dan bij niet-geoefende fonemen.
2. Omdat in een auditief-visuele training tevens aan de orde komt wat fonemen in het gesproken woord met grafemen in het visuele woordbeeld te maken hebben, is te verwachten dat een auditief-visuele training een betere voorbereiding is op leren lezen dan een louter auditieve training.

#### 4 Methode

##### a. De proefopzet

De 9 klassen zijn aselekt bij de twee experimentele groepen of de controle groep ingedeeld. Voorafgaand aan de training werd twee keer met een interval van een maand de auditieve analyse en synthese gemeten. Daardoor was het mogelijk om de groei in auditieve vaardigheden zonder training te vergelijken met die in de trainingsperiode. Aldus was meer controle mogelijk op differentiële rijping e.d.

##### b. Procedures

Studenten onderwijskunde namen de test af. Ze hadden daarvoor een korte training gehad. In samenwerking met de leidsters namen dezelfde studenten in groepjes een intelligentie-test af. Om de kans te verkleinen dat de leidsters het oefenprogramma verschillend uitvoerden begeleidden twee studenten de uitvoering van beide programma's. Uit hun wekelijkse observaties van een les bleek dat de leidsters de programma's op de voorgeschreven wijze uitvoerden.

Na de tweede voortest werd aan de kinde-

ren een vragenlijst over beroep en opleiding van beide ouders meegegeven. Voorzover ouders niet reageerden, werd twee maal een schriftelijk verzoek gedaan om de vragenlijst alsnog in te vullen. Na drie verzoeken had 84% van de ouders de lijst ingevuld teruggestuurd.

### c. De proefpersonen

Aan het onderzoek deden 9 kleuterscholen ( $N=216$ ) uit Groningen en omgeving mee. In deze scholen werd een voor kleuterscholen normaal programma gevolgd met een tamelijk laag niveau aan structuur en veel nadruk op sociale en esthetische ontwikkeling via spelsituaties. Op alle scholen werd ook enige aandacht aan voorbereidend lezen besteed. Uit een overzicht van activiteiten kon worden afgeleid dat de scholen in dit opzicht niet al te veel verschilden. De statistische analyses werden uitgevoerd zonder leerlingen met een zwak gehoor- of gezichtsvermogen ( $n=2$ ), kinderen met een score lager dan 80 op de intelligentie-test ( $n=2$ ), kleuters die meer dan de helft van het programma hadden gemist ( $n=4$ ), kleuters die niet mee wilden werken aan het onderzoek ( $n=2$ ) en lezers ( $n=5$ ).

### d. Instrumentarium

**Auditieve analyse.** De kinderen moesten de fonemen van 12 woorden in hun juiste volgorde noemen. Volgens Lewkowicz (1980) is deze test een tamelijk zuivere operationalisatie van auditieve analyse. Omdat onderzoek had uitgewezen dat de moeilijkheid van deze taak mede afhing van de woordstructuur (Goldstein, 1976; Marsh & Mineo, 1977), werd deze systematisch gevarieerd (zie Tabel 1). De p-waarden bevestigden de veronderstelde opklimming in moeilijkheidsgraad:  $VC < CV < CVC$  (zie Tabel 1). Het correct losmaken van een foneem werd met één punt gehonoreerd en als de proefpersoon alle fonemen in de juiste volgorde noemde, werd dit met twee punten beloond. De maximaal te behalen score was dus 24. In de natest werden enige woorden vervangen, zodat de items deels uit in het programma geïnfuseerde fonemen bestonden en deels uit niet-geïnfuseerde fonemen.

**Auditieve synthese.** De 12 woorden van de test voor auditieve synthese hadden de zelfde structuur als die van de test voor auditieve

Tabel 1 *Tests voor auditieve analyse en synthese en de p-waarden voor de afzonderlijke items*

Auditieve analyse		Auditieve synthese	
Items	p-waarden	Items	p-waarden
aap	.94	uig	.50
oog	.74	oos	.47
uit ( <i>ook</i> )	.81	ak	.54
uur ( <i>as</i> )	.64	aam	.32
moe	.47	saa	.17
nee ( <i>koo</i> )	.47	fij	.16
wei	.50	tuu ( <i>ta</i> )	.11
kou	.48	pe ( <i>moo</i> )	.09
nat	.37	muut ( <i>mas</i> )	.09
kiem	.31	kos ( <i>soot</i> )	.13
gum ( <i>mat</i> )	.33	saat	.10
bal ( <i>toom</i> )	.29	mur	.08

Voor zover op de natest andere woorden zijn afgenomen dan op de beide voortests, zijn deze woorden tussen haakjes vermeld.

Schuin gedrukte woorden zijn samengesteld uit grafemen/fonemen die in de programma's zijn geoefend.

De vermelde p-waarden zijn gevonden bij afname van de tweede voortest.

analyse (zie Tabel 1). De p-waarden bevestigden de veronderstelde opklimming in moeilijkheidsgraad:  $VC < VC < CVC$ . Omdat bekendheid met woorden de herkenning vermoedelijk vergemakkelijkt en kinderen daarvoor op synthese doorgaans hoger scoren dan op analyse (Roberts, 1975; Goldstein, 1976), werd de test in haar geheel uit synthetische woorden samengesteld. In de natest werden enige woorden vervangen, zodat de test voor de helft bestond uit in het programma geïnfuseerde fonemen en voor de helft uit niet-geïnfuseerde fonemen. Elke correcte score werd met 1 punt gehonoreerd, de maximaal te behalen score was 12.

**Letterkennis.** Letterkennis werd gemeten door kinderen hen bekende letters of letterclusters op kaartjes te laten aanwijzen en benoemen. Op elk kaartje stonden 6 letters of letterclusters. Zowel de alfabetische naam als de klank werd goed gerekend. Voor elke correcte herkende letter werd één punt gescoord, de maximaal te behalen score was 33.

**Lezen van 10 regelmatig gespelde woorden<sup>3</sup>.** Om te bepalen welke kinderen al konden lezen werd een leestest afgenomen. Tien woorden (schuur, poes, boon, bes, peen, web, vaas, wak, lam, schaar) werden met een erbij passend plaatje op kaartjes aangeboden. Kinderen werden als (vroeg) lezers gecategoriseerd als ze tenminste 4 woorden correct lezen.



*Lezen van programmawoorden.* Op de na-test werd getoetst of de kinderen van de experimentele groepen de woorden waarmee in beide programma's was geoefend, konden lezen. Elke goede response werd met één punt gehonoreerd, de maximale score was 6.

*Intelligentietest.* Om een indicatie te krijgen voor de intelligentie van de proefpersonen werd een klassikale intelligentie-test afgenomen, een bewerking van Thurnstones 'SRA mental ability test'<sup>4</sup>. De test bestond uit vier delen (verbale kennis, performale kennis, rekenen en ruimtelijk inzicht). Als indicatie voor intelligentie werd de gemiddelde score op de vier testonderdelen berekend.

*Milieu.* Omdat in een aantal onderzoekingen grote verschillen in auditieve analyse en synthese zijn gevonden tussen kinderen uit hogere en lagere sociaal-economische milieus (Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan, 1977; Wallach & Wallach, 1979), werden ook gegevens over het milieu verzameld. In de vragenlijst zijn vragen over opleiding en beroep van beide ouders opgenomen. De milieuscore is bepaald met behulp van de procedure van Bernstein & Brandis (1970) die ook Meijnen (1977) toepaste.

Voor elke test werd Crombachs alfa berekend, een maat voor betrouwbaarheid c.q. interne consistentie van de testitems. Naar gelang de intercorrelaties van de testitems hoger zijn ligt de waarde van de coëfficiënt dichter bij één. In Tabel 2 zijn de alfacoëfficiënten weergegeven; deze bleken zonder uitzondering hoog te zijn.

Tabel 2 *Alfacoëfficiënten van de tests*

Tests	$\alpha$
Intelligentie	
verbaal	.91
performaal	.94
rekenen	.93
ruimtelijk inzicht	.93
Auditieve analyse <sup>a</sup>	.95
Auditieve synthese <sup>a</sup>	.95
Lezen	
nieuwe woorden	.84
programmawoorden	.83

a: eerste voortest

#### e. *Oefenprogramma's*<sup>5</sup>

In beide programma's werd met een beperkt cluster woorden geoefend. De zes gra-

femen c.q. fonemen waaruit deze woorden bestaan (o o m t a s k), zijn zowel visueel als auditief tamelijk gemakkelijk te onderscheiden.

Het auditieve programma bestond uit twee onderdelen die onafhankelijk van elkaar aan bod kwamen. De kinderen oefenden behalve de auditieve vaardigheden ook een zestal letters. Bij de lettertraining leerden ze ezelsbruggetjes die het onthouden van de associaties tussen de klanken en tekens moesten vergemakkelijken. De s werd bijvoorbeeld de slangletter genoemd, omdat ze eruit ziet als een slang en bovendien klinkt als een slang. In de eerste drie weken kreeg vooral de auditieve synthese aandacht ('Koos is op zoek naar een /oo//m/'). In de laatste oefenweek werd naast de auditieve synthese ook de analyse geoefend ('Welke letter hoor je het eerst in oom?'). Voor deze opbouw werd gekozen, omdat training van synthese een goede manier is gebleken om kinderen vertrouwd te maken met de segmenten waaruit woorden zijn opgebouwd (Roberts, 1975; Van Leent, 1983). Op geen enkel moment in het programma werden de oefenwoorden ook als visuele woordbeelden aangeboden.

In het auditief-visuele programma leerden de kinderen zes woorden (toos, koos, kam, sam, oom, en kat) eerst globaal herkennen, dat wil zeggen ze leerden betekenissen bij visuele woordbeelden. Vervolgens oefenden ze hoe de letters in het visuele woordbeeld met fonemen in het gesproken woord corresponderen. De oefeningen vertonen veel overeenkomst met de zogenaamde structureeroefeningen van de leesmethode 'Veilig Lereren Lezen'. Als oefenmateriaal fungeerden kaartjes met de woorden erop waarvan delen konden worden weggevouwen. Door tijdens het wegvouwen van de letters te laten horen hoe daardoor het klankbeeld veranderde, hadden de kinderen gelegenheid om te 'ontdekken' uit welke fonemen de oefenwoorden bestaan.

#### f. *De Leestraining*

Na afloop van de trainingsperiode kregen alle kinderen een individuele training in het lezen van vier niet eerder geoefende woorden, samengesteld uit de zes grafemen/fonemen van het oefenprogramma. Tevens werd de kinderen verteld dat bijna alle woordjes (oot, na, at, sook) 'fopwoorden' waren. De

leestraining verliep als volgt. De woorden werden op losse kaartjes aangeboden. Zowel na een goed als fout antwoord deed de proefleider het lezen voor. Nadat hij/zij eerst de letters van links naar rechts had aangewezen en tegelijkertijd de daarbij horende fonemen had genoemd, werd met deze fonemen via synthese een woord gevormd. Deze procedure werd voor de vier woorden drie keer doorlopen. Na een tijdsperiode van ongeveer 15 minuten waarin de kinderen andere tests maakten, lazen ze de woorden nog een vierde keer. Elke succesvolle poging werd met 1 punt gehonoreerd. De scores op alle pogingen tesamen (maximaal 16) correleerden zeer hoog met de score op de laatste pogingen (maximaal 4):  $r(201) = .89$ . Uiteindelijk werd de score op de laatste 4 pogingen als indicator voor het effect van de korte leestraining gebruikt. Ondanks de geringe lengte was de alfabetrouwbaarheid van deze test redelijk: .84.

#### g. Statistische analyses

Het materiaal was minder geschikt voor de toepassing van parametrische toetsen, omdat twee belangrijke voorwaarden niet waren vervuld (Winer, 1970). Ten eerste, met name de scores bij de voormetingen van auditieve analyse en synthese waren niet bij benadering normaal verdeeld en, ten tweede, moest op grond van Cochran's C en Bartlett-Box F de hypothese worden verworpen dat de variantie homogeen was. Gegeven deze kenmerken van het materiaal werd bij de statistische analyses voornamelijk gebruik gemaakt van non-parametrische één-weg variantieanalyse (Kruskal-Wallis test) of twee-weg variantieanalyse (Friedman test). Toetsing vond steeds plaats op een .05-niveau, voorzover anders wordt hiervan melding gemaakt.

### 5 Resultaten

#### a. Intelligentie, leeftijd, sekse, en milieu

Om te kunnen bepalen of de drie groepen systematisch verschilden, werden ze vergeleken op algemene variabelen zoals intelligentie, leeftijd, milieu en sekse (zie Tabel 3). Alleen de verschillen in de leeftijd bleken significant te zijn. Daar dit verschil niet meer dan een maand bedroeg, is hieraan verder geen aandacht besteed.

Tabel 3 Gemiddelde scores op leeftijd, intelligentie en milieu door leerlingen van beide experimentele groepen en van de controle groep

groep	variabelen		
	leeftijd	intelligentie	milieu
Controle <sup>a</sup>			
<i>M</i>	72.4	105.6	3.2
<i>SD</i>	3.6	10.6	1.1
Auditief <sup>b</sup>			
<i>M</i>	72.3	106.9	3.5
<i>SD</i>	3.6	11.1	1.5
Aud. vis. <sup>c</sup>			
<i>M</i>	71.1	108.1	3.7
<i>SD</i>	3.7	12.3	1.4

De verschillen tussen de drie groepen zijn getoetst met de Kruskal-Wallis test.

Leeftijd:  $X^2(2, N = 201) = 6.2, p < .05$ .

Intelligentie:  $X^2(2, N = 201) = 1.3, n.s.$

Milieu:  $X^2(2, N = 201) = 3.8, n.s.$

<sup>a</sup> $n = 63$ . <sup>b</sup> $n = 67$ . <sup>c</sup> $n = 71$ .

#### b. Trainingseffecten

De effecten van de trainingen op de drie afhankelijke variabelen (auditieve analyse, auditieve synthese en lezen) worden hieronder afzonderlijk besproken.

*Auditieve analyse.* Het beginniveau was aan de lage kant; gemiddeld werden maar 2 tot 3 items goed gescoord. Op de voortests verschilden de drie groepen niet significant (zie Tabel 4).

De leerlingen van de drie groepen boekten zonder uitzondering vooruitgang. Zelfs de vorderingen in de controle groep waren significant op een .01-niveau. Op de natest presteerden de experimentele groepen beter dan de controle groep (zie Tabel 4); de leerlingen van de auditieve groep scoorden gemiddeld weliswaar hoger dan de leerlingen van de auditief-visuele groep, maar dit verschil was niet significant.

Omdat vooral bij geoefende items meer effect van een auditief-visuele training werd verwacht, zijn de scores op geoefende en niet-geoefende items ook afzonderlijk vergeleken (zie Tabel 4). Ook dan scoorden de beide experimentele groepen significant hoger dan de controle groep. Zowel op geoefende als niet-geoefende items waren de prestaties van de auditieve groep beter dan die van de auditief-visuele groep. Deze verschillen bleken evenwel niet significant te zijn. Het verschil in prestaties op geoefende en niet-geoefende

Tabel 4 Gemiddelde scores per meetpunt door leerlingen van de experimentele groepen en de controle groep

Meetpunt	Max.	Oefencondities			X <sup>2</sup>
		Contr. <sup>a</sup>	Aud. <sup>b</sup>	Aud./Vis. <sup>c</sup>	
AUDITIEVE ANALYSE					
Eerste voortest					
M	24	5.6	5.1	6.0	1.1
SD		6.6	6.8	7.0	
Tweede voortest					
M	24	6.1	6.7	6.2	.4
SD		7.1	7.6	7.1	
Natest					
Totaal					
M	24	7.4	12.7	10.8	16.6**
SD		7.6	8.9	8.6	
Geoefende items					
M	10	3.9	5.9	5.1	12.3**
SD		3.3	4.9	3.3	
Niet geoef. items					
M	10	2.9	4.9	3.7	9.5**
SD		3.5	3.9	3.8	
Verschil		+ 1.0	+ 1.0	+ 1.4	
AUDITIEVE ANALYSE					
Eerste voortest					
M	12	2.9	2.3	2.7	4.0
SD		2.9	3.0	3.0	
Tweede voortest					
M	12	2.6	3.0	2.7	.1
SD		2.7	3.6	3.2	
Natest					
Totaal	12				
M		3.4	5.1	3.7	4.7
SD		3.1	4.3	3.9	
Geoefende items					
M	6	2.0	3.0	2.3	3.8
SD		2.1	2.1	2.2	
Niet geoef. items					
M	6	1.4	2.1	1.4	5.4
SD		1.9	2.3	2.0	
Verschil		+ .6	+ .9	+ .9	

Omdat het aantal geoefende en niet-geoefende items van de analysetest ongelijk was (resp. 5 en 7), werd ten behoeve van de vergelijkbaarheid de score op niet-geoefende items per leerling met 10/14 vermenigvuldigd.

Per meetpunt zijn de verschillen tussen leerlingen van de drie oefencondities met de Kruskal-Wallis test getoetst.

<sup>a</sup>n = 63. <sup>b</sup>n = 67. <sup>c</sup>n = 71.

\*\*p < .01

items was in de auditief-visuele groep wat groter dan in de beide andere groepen, wat indiceert dat de auditief-visuele groep naar verhouding meer vorderingen maakte op geoefende items. Maar ook deze verschillen scores differentieerden niet significant tussen de beide experimentele groepen.

*Auditieve synthese.* De scores op beide voortests waren aan de lage kant; gemiddeld werden maar 2 tot 3 items goed gescoord (zie Tabel 4). Voor zover op de voortests verschillen bestonden tussen de drie groepen, waren deze niet significant.

De kinderen maakten op deze test nauwe-

lijks vorderingen. De auditieve groep scoorde op de natest gemiddeld wat hoger dan de twee andere groepen, maar ook deze verschillen waren niet significant. Voor de conclusie maakte het niet uit of daarbij werd uitgegaan van de totale test, dan wel van de deelttests (geofende of niet-geofende items). Ook de vershilscores (tussen geofende en niet-geofende items) differentieerden niet significant tussen de drie groepen.

*Lezen.* Ten slotte werden de leerprestaties van de drie groepen vergeleken. In Tabel 5 kan worden afgelezen hoeveel kinderen van elke groep in staat waren om na de korte leestraining één of meerdere woorden correct te lezen. Bij de leerlingen van de twee experimentele groepen had de individuele training in lezen meer effect dan bij de controle groep; de verschillen waren significant op een .001-niveau. In de auditieve groep maakten wat meer kinderen vorderingen dan in de auditief-visuele groep; deze verschillen waren echter niet significant.

Tabel 5 *Leesprestaties van kinderen uit de experimentele groepen en de controle groep*

Oefenconditie	n	Correct gelezen woorden				
		0	1	2	3	4
Controle	63	79	14	5	0	2
Auditief	67	52	7	16	10	13
Aud./vis.	71	62	11	7	11	8

De waarden representeren percentages.

Verschillen tussen leerlingen met verschillende oefencondities zijn getoetst met de Kruskal-Wallis test:  $X^2(2, N = 201) = 14.7, p < .001$ .

Daar in de controlegroep geen letters waren geofend en letterkennis tamelijk hoog correleerde met lezen:  $r(201) = .58$ , zou het verschil in leesvaardigheid ook daardoor verklaard kunnen worden. Om deze alternatieve verklaring uit te sluiten werden de verschillen tussen de drie groepen ook getoetst met kleuters die volgens de lettertest tenminste vier van de zes letters kenden. Ook dan scoorde de controle groep significant lager dan de experimentele groepen. Letterkennis was dus zeker geen afdoende verklaring voor de verschillen in leesvaardigheid.

## 6. *Discussie en conclusies*

Alvorens de resultaten aan de hand van de hypothesen te bespreken wil ik een paar opmerkingen maken over de afhankelijke variabelen, auditieve analyse en synthese. In tegenstelling tot de test voor auditieve analyse bleek de test voor auditieve synthese een heel weinig gevoelig instrument. De kinderen van de experimentele groepen maakten grote vorderingen in analyse, maar nauwelijks in synthese. Er is dus alle reden om te veronderstellen dat de test voor synthese als afhankelijke variabele minder geschikt is. Daarvoor kunnen verschillende verklaringen worden gegeven. Een mogelijkheid is dat de taak aanleiding tot verwarring gaf; door de ervaringen in de training waar bijna uitsluitend met betekenisvolle woorden is geofend, zijn kinderen wellicht op zoek gegaan naar een betekenisvol woord dat bij de fonemen paste. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat het 'korte termijn geheugen' door de taak werd overbelast. Omdat het niet mogelijk is om op basis van enkele fonemen naar een betekenisvol woord te raden, moeten fonemen lang in de juiste volgorde worden onthouden. Het is niet uitgesloten dat alleen lezers de taak adequaat kunnen uitvoeren, omdat zij via de visuele voorstelling het 'korte termijn geheugen' kunnen ontlasten. De resultaten van dit onderzoek geven enige ondersteuning aan deze interpretatie. De 5 leerlingen die al konden lezen en die om die reden uit het bestand proefpersonen werden verwijderd, bleken namelijk zonder uitzondering tenminste 80% van de testitems correct te synthetiseren.

Op grond van de bevindingen moeten beide hypothesen worden verworpen. Een auditief-visuele training resulteert niet in sterkere effecten op de auditieve vaardigheden dan een louter auditieve training. Evenmin doen de trainingen voor elkaar onder als voorbereiding op leren lezen. Deze resultaten zijn strijdig met recentelijk gerapporteerd onderzoek van Hohn & Ehri (1983). Uit dit experiment blijkt dat een auditief-visuele training waarin woorden gelijktijdig auditief en visueel worden gesegmenteerd, tot betere resultaten leidt dan een auditieve training met als enige visuele steun de rasters van El'konin (1974). Daar de resultaten met name golden voor de geofende fonemen concluderen Hohn & Ehri hieruit dat het visuele

woordbeeld de ontwikkeling van auditieve analyse vergemakkelijkt.

Waarom sloeg in het hier gerapporteerde onderzoek de balans niet door ten gunste van de auditief-visuele training? Een quasi-experimentele opzet zoals hier is gekozen zou het bezwaar kunnen hebben dat met name de invloed van de leerkracht onvoldoende wordt gecontroleerd. De observaties in de klassen tijdens de uitvoering van de programma's gaven evenwel geen ondersteuning voor deze hypothese.

Er zijn echter nog andere, meer specifieke redenen om te verklaren dat de auditief-visuele training niet in groter vorderingen resulteerde dan de auditieve training. In tegenstelling tot Hohn & Ehri die kinderen met lage voorkennis uitselcteerden, ben ik uitgegaan van de totale groep oudste kleuters. Het is niet uitgesloten dat het vooral bij lage voorkennis uitmaakt hoe kinderen worden getraind. Uit een onderzoek van Lewkowicz & Low (1979) bleek bijvoorbeeld dat het alleen voor woorden die kinderen het eerst leren analyseren (CV-woorden), uitmaakte hoe ze oefenden. Om deze hypothese alsnog te toetsen heb ik achteraf dezelfde analyses nog eens doorgevoerd voor kleuters met lage beginkennis. Daartoe zijn kleuters geselecteerd die op beide voortests tot de zwakste 20% behoorden. De gemiddelde scores van deze groep leerlingen zijn uitgesplitst naar oefenconditie samengevat in Tabel 6. Alleen

Tabel 6 Gemiddelde scores op auditieve analyse (natest) door leerlingen met lage scores op de voortests

Oefencondities	n	Totaal	Geoef. items	Niet geoef. items
Controle				
M	6	.8	.5	.3
SD		1.3	.3	.8
Auditief				
M	13	5.4	3.0	2.4
SD		7.2	3.4	3.9
Aud./vis.				
M	13	5.1	3.3	1.9
SD		6.0	2.5	1.1
X <sup>2</sup>		4.6	5.6*	1.7

De verschillen tussen de drie groepen zijn getoetst met de Kruskal-Wallis test.

\* $p < .05$

de verschillen op geoefende items waren significant. De leerlingen van de auditief-visuele groep scoorden gemiddeld weliswaar wat hoger dan de auditieve groep, maar deze verschillen waren niet significant. Deze gegevens vormen dus geen ondersteuning voor de veronderstelling dat het vooral voor zwakke starters uitmaakt hoe de auditieve vaardigheden worden geoefend.

Een andere verklaring voor de tegenstrijdige bevindingen zou kunnen zijn dat in de auditief-visuele training veel tijd werd besteed aan het inprenten van globaalwoorden ten koste van oefeningen met fonemen. Omdat de leerlingen van de auditief-visuele groep op de natest gemiddeld meer programwoorden goed lazen (4.6 versus 2.9 correct), zou deze veronderstelling juist kunnen zijn. Het is ook niet uitgesloten dat differentiële effecten van trainingen alleen bij moeilijk hoorbare fonemen optreden, bijvoorbeeld bij klinkers tussen medeklinkers of bij meerdere medeklinkers na elkaar. Verder onderzoek waarbij minder tijd aan de inprenting van globaalwoorden wordt besteed en waarbij tevens de moeilijkheidsgraad van fonemen wordt gevarieerd, lijkt daarom wenselijk.

## 7 Implicaties voor voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs

Uit het onderzoek blijkt dat bij oudste kleuters zowel een louter auditieve als een auditief-visuele training effectief zijn. Beide trainingen resulteerden namelijk in een verbetering van de auditieve vaardigheden en bleken ook het leren lezen aanzienlijk te vergemakkelijken. Het staat dan ook buiten discussie dat de auditieve vaardigheden voorafgaand aan en tijdens de leesinstructie ruimschoots aandacht moeten krijgen.

Volgens de resultaten van dit onderzoek maakt het alleen uit *dat* kinderen oefenen en is de wijze waarop ze oefenen van ondergeschikt belang. In de discussieparagraaf heb ik evenwel laten zien dat een soortgelijk experiment met een enigszins gewijzigde opzet wel differentiële effecten zou kunnen opleveren. Voor gefundeerde uitspraken over de meest adequate didactische benadering, een louter auditieve of auditief-visuele training, is dan ook nog verder onderzoek nodig.

1. In den Kleef, H. M. T., *Curriculum schoolrijpheid, deel 2A. Auditieve training*. Den Bosch: Malmberg, 1975.
  - Keuper-Makkink, A., *Klankdorp*. Handleiding. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
  2. Caesar, F. B., *Veilig Leren Lezen*. Handleiding. Tilburg: Zwijsen, 1975.
  3. Woorden zijn regelmatig als de verklanking van de letters niet afhangt van de plaats in het woord zoals bij het grafeem a in 'banaan' het geval is.
  4. *Analytische intelligentietest voor kleuters van vijf en zes jaar*. Psychologisch Instituut. Universiteit te Leuven, 1966.
  5. Geïnteresseerden kunnen de oefenprogramma's opvragen bij de auteur.
- Literatuur*
- Backman, J., The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: a look at early readers. *Reading Research Quarterly*, 1983, 18, 466-479.
- Bernstein, B. & W. Brandis, Social class differences in communication and control. In: W. Brandis & D. Henderson (Eds.), *Social class, language and communication*. London: 1970.
- Bruce, D. J., An analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 1964, 34, 158-170.
- Bus, A. G., Training van foneemwaarneming. In: J. J. Beishuizen, C. Hamaker, B. van Hout-Wolters & K. B. Koster (Red.), *Onderwijsleerprocessen*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983, 165-177.
- Bus, A. G., *Leesproblemen en instructiemethoden*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Ehri, L. C., Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In: G. Waller & G. Mackinnon, *Reading research. Advances in theory and practice*. Volume 1. New York: Academic Press, 1979, 63-111.
- El'konin, D. B., Development of speech. In: A. V. Zaporozhets & D. B. El'konin (Eds.), *The psychology of preschool children*. Cambridge: The MIT Press, 1974, 186-254.
- Gagné, R. M., *The conditions of learning*. New York: Holt, Rineholt & Winston, 1970.
- Goldstein, D. M., Cognitive-Linguistic functioning and learning to read in preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 680-688.
- Haddock, M., Effects of an auditory and auditory-visual method of blending instruction on the ability of prereaders to decode synthetic words. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 825-831.
- Haddock, M., Teaching blending in beginning reading instruction is important. *The Reading Teacher*, 1978, 32, 654-658.
- Hiebert, E. H. Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 1981, 16, 236-260.
- Hohn, W. E. & L. C. Ehri, Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 1983, 5, 752-762.
- Hull, C. H. & N. H. Nie 1981, *SPSS Update 7-9*. New York: McGraw-Hill, 1981.
- Leent, H. van, Auditieve analyse en leren lezen. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 13-27.
- Lewkowicz, N. K., Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 686-700.
- Lewkowicz, N. K. & I. Y. Low, Effects of visual aids and wordstructure on phoneme segmentation. *Contemporary Educational Psychology*, 1979, 4, 238-252.
- Marsh, G. & R. J. Mineo, Training of preschool children to recognize phonemes in words. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 748-753.
- McNeill, J. D. & J. Stone, On teaching children to hear separate sounds in spoken words. *Journal of Educational Psychology*, 1965, 56, 13-15.
- McSweeney, M. & L. A. Marascuilo, *Nonparametric and distribution-free methods for the social sciences*. Belmont: Wadsworth, 1977.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
- Mommers, M. J. C. & D. van Dongen, Het voor-spellen van lees- en spellingsprestaties. *Pedagogische Studien*, 1984, 61, 153-164.
- Mommers, M. J. C., D. van Dongen & H. A. P. Wolfhagen, De ontwikkeling van het linguïstisch bewustzijn en leren lezen. In: A. J. W. M. Thomassen, L. G. M. Noordam & P. A. T. M. Eling (Red.), *Het leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, 153-169.
- Nie, N. H., C. H. Hull, J. G. Jenkins, K. Steinbrenner & D. H. Bent, *Statistical package for the social sciences*. Second Edition. New York: McGraw Hill, 1975.
- Olofsson, A. & I. Lundberg, Can phonemic awareness be trained in kindergarden? *Scandinavian Journal of Psychology*, 1983, 24, 35-44.
- Reitsma, P., De verwerving van schriftelijke taal. In: J. de Wit, H. Bolle & J. M. van Meel (Red), *Psychologen over het kind*. Lisse Swets & Zeitlinger, 1979, 6, 87-120.
- Roberts, T., Skills of analysis and synthesis in the early stages of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 1975, 45, 3-9.
- Roberts, T., Auditory blending in the early stages

- of reading. *Educational Research*, 1979, 22, 49-53.
- Rosner, J., Auditory analysis training with prereaders. *The Reading Teacher*, 1974, 27, 379-384.
- Wallach, M. A. & L. Wallach, *Teaching all children to read*. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.
- Wallach, L., M. A. Wallach, M. G. Dozier & N. E. Kaplan, Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 36-39.
- Wallach, M. A. & L. Wallach, Helping disadvantaged children to read by teaching them phoneme identification skills. In: L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Volume 3. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1979, 197-216.
- Winer, B. J., *Statistical principles in experimental design*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- Wissel, A. van der, Leesvoorwaarden I: dimensies van leesvoorwaarden bij oudste kleuters. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*. 1984, 23, 108-125.

### *Curriculum vitae*

A. G. Bus (1951) studeerde in 1976 af als (ortho)pedagoog; promoveerde in 1984 te Groningen op het proefschrift Leesproblemen en instructiemethoden. Sedert 1979 is zij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.

Adres: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen.

*Manuscript aanvaard 27-11-'84*

### **Summary**

Bus, A. G. 'Preparatory reading instruction in kindergarten. Some comparative research into methods of auditory and auditory-visual training of phonemic analysis and blending'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 269-279.

If pupils are to learn to read they must come to understand that words are composed of sounds (phonemes) and that these sounds correspond with letters. Research has proved that phonemic analysis and blending is difficult for many beginning readers and, therefore, many of the present prereading and beginning reading programs practise these skills. In an experiment in nine kindergarten classes the effect of different practise methods was compared. One experimental group practised phonemic analysis and blending purely auditory, while an other group practised phonemic analysis and blending with words they had first learned as sightwords. According to the results, both experimental methods appeared to be effective. In the discussion at the end of this article suggestions are made for further research into the differential effect of these instruction methods.

# Het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens in relatie tot leren lezen en spellen

---

M. J. C. MOMMERS, C. A. J. AARNOUTSE, B. W. G. M. SMITS  
*Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen*

---

## *Samenvatting*

In een longitudinaal onderzoek werd nagegaan in hoeverre verschillen in het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens bij leerlingen vóór ze aanvankelijk lees- en spellingsprestaties hebben ontvangen, dóórwerken in hun prestaties bij technisch lezen, begrijpend lezen en spelling, vanaf het eerste leerjaar tot en met het begin van leerjaar 4.

Het bleek dat de verschillen het duidelijkst en het meest constant tot uiting komen bij begrijpend lezen. De verschillen met betrekking tot lettercluster-identificatie en fonemische analyse waren het meest pregnant in de lees- en spellingsprestaties terug te vinden. Vooral de combinatie van de variabelen lettercluster-identificatie en fonemische analyse leverde zeer significante verschillen op. Het bleek verder dat de voorspellende waarde van het auditief structureren in de loop der jaren duidelijker afneemt dan die van het visueel structureren.

Het onderscheid tussen auditief en visueel structureren blijkt met betrekking tot leren lezen en spellen ook op langere termijn relevant te zijn en verdient de aandacht zowel bij de diagnostiek als de methodiek.

## 1 *Inleiding*

Leren-lezen is een van de belangrijkste taken van de basisschool. Achterblijven of mislukken in dit centrale culturele vak heeft ernstige gevolgen. Wat het eerste leerjaar betreft is het kunnen lezen de norm voor de overgang naar het tweede leerjaar (Haenen, 1969). Het toekomstige leren wordt ernstig bedreigd of

zelfs onmogelijk bij slechte prestaties op het gebied van lezen. Het beeld dat de leerling zich vormt van zijn eigen bekwaamheid kan blijvende schade lijden als het reeds in het begin van zijn schoolloopbaan geconfronteerd wordt met problemen op een gebied dat in de school zo'n centrale plaats inneemt. In het project 'Preventie van leesmoelijkheden' (Van Dongen & Schelfhout, 1979) werd daarom naar factoren gezocht die relevant zijn voor het vroegtijdig opsporen van kinderen met leesmoelijkheden. In het kader van dit project werd ondermeer een longitudinaal onderzoek uitgevoerd naar de ontwikkeling van de lees- en spellingsprestaties tot en met het begin van leerjaar 4.

In deze bijdrage richten we ons op de vraag in welke mate verschillen in het kunnen structureren van visueel en auditief aangeboden stimuli – nog voordat met lesonderwijs is begonnen – van invloed zijn op de latere lees- en spellingprestaties van de leerlingen. Mochten deze invloeden blijken te bestaan, dan zou door het gericht aandacht schenken aan deze vaardigheden het achterblijven van de kinderen mogelijk (ten dele) kunnen worden voorkomen.

## 2 *Leesvoorwaarden en reading readiness tests*

In diverse onderwijsmodellen wordt onderscheid gemaakt tussen de gewenste en de feitelijk aanwezige beginsituatie. Het *gewenste* begingedrag geeft aanwijzingen op welke aspecten het *feitelijke* gedrag ondervraagd moet worden. Sixma (1973) spreekt in dit verband over 'voorwaarde'.

De voorwaarden voor bepaalde didactische processen kunnen gevonden worden door deze processen te analyseren en door na te gaan welke prestaties van de leerlingen in de onmiddellijke toekomst worden vereist. Met betrekking tot het aanvankelijk lesonderwijs werd in de zeventiger jaren een onderscheid gemaakt tussen algemene en speci-



fieke voorwaarden. De algemene voorwaarden hebben betrekking op alle schoolvakken en het geheel van didactische situaties. Van het kind wordt een bepaald niveau van cognitief functioneren verwacht. De zogenaamde 'schoolrijpheidstests' en 'schoolreadiness tests' zijn bedoeld om deze algemene voorwaarden te onderzoeken.

De specifieke leesvoorwaarden hebben onder meer betrekking op het kunnen omgaan met visueel en/of auditief gepresenteerde taalstructuren, waarbij vooral gelet wordt op de presentatievorm. Het kind moet voldoende ervaring hebben met visueel en auditief gepresenteerd taalmateriaal, zodat de relevante verschillen en overeenkomsten opgemerkt kunnen worden (auditieve en visuele discriminatie). Verder moet de leerling auditief en visueel gepresenteerde gegevens temporeel en ruimtelijk kunnen structureren en onderling kunnen relateren, zodat een koppeling van fonemen en grafemen tot stand komt. Bovendien moet het kind voldoende greep hebben op gesproken taalstructuren, wat betreft de tijdsorde van de klanken of klankgroepen, zodat analyse (segmenteren) van gesproken woorden in fonemen en synthese van afzonderlijke fonemen (klanken) tot een woord, niet op onoverkomelijke moeilijkheden stuiten.

Sixma (1973) leidde via een rationele analyse van gangbare leesmethoden een aantal leesvoorwaarden af en operationaliseerde die in een leesvoorwaarden-toets. Het bleek mogelijk ruim 32 procent van de variantie van leesprestaties na ongeveer 20 weken lesonderwijs te verklaren. Malmquist (Malmquist en Valtin, 1974) ging in een omvangrijk longitudinaal onderzoek uit van een leesrijpheidstoets, een lettercluster-identificatietoets en een schoolrijpheidstoets.

Het percentage variantie dat door deze drie predictoren werd verklaard op het einde van het eerste leerjaar bedroeg voor technische leesvaardigheid 26, voor begrijpend lezen 39 en voor spelling 31. In de regressievergelijkingen kwam leesrijpheid telkens als eerste variabele naar voren. De schoolrijpheidstoets en de lettercluster-identificatietoets hadden elk een specifieke bijdrage, die ongeveer even groot was.

Dickes (1978) verrichtte een uitvoerige literatuurstudie met betrekking tot 'reading readiness' tests. Hij kwam tot de conclusie, dat

aan reading readiness verschillende factoren ten grondslag liggen: 'lecture primaire', spatiale intelligentie en verbale intelligentie. Op basis hiervan deelde Dickes de reading readiness tests in de volgende categorieën in:

1. Tests die betrekking hebben op 'lecture primaire'.

Deze tests hebben te maken met kennis en vaardigheden die nauw verwant zijn aan het leren lezen of daarop een onmiddellijke voorbereiding vormen.

2. Tests voor spatiale- of ruimtelijke intelligentie.

Deze zijn gericht op de analyse of synthese van ruimtelijk gegeven structuren. De visuele herkenning speelt daarbij vaak een rol.

3. Verbale intelligentietests.

De verbale intelligentie wordt gemeten door woordenschattests, het onthouden en begrijpen van zinnen, verbale analogieën, grammaticale closure en het herhalen van cijferreeksen.

Wanneer deze toetsen worden afgenomen vlak voordat het systematisch lesonderwijs begint en men gaat na in hoeverre de onderliggende factoren de leesprestaties na een jaar onderwijs kunnen voorspellen, dan bedraagt de gemiddelde multiple correlatie ongeveer .60. In totaal wordt dus ongeveer 36% van de variantie verklaard. Partitioneernt men deze variantie, dan kan 18% worden toegeschreven aan de factor 'lecture primaire', 8% aan de ruimtelijke en 10% aan de verbale intelligentiefactor.

Een van de weinige longitudinale onderzoeken die in Nederland zijn uitgevoerd met betrekking tot leren lezen is dat van Hermanns (1981). Bij de kleuters in het laatste en het voorlaatste jaar van de kleuterschool nam hij een aantal tests af. Aan de hand van theoretische overwegingen en op grond van factoranalyses werden twee schalen voor de cognitieve ontwikkeling onderscheiden: een analyse-schaal en een verbale schaal.

Aan het eind van de eerste en de tweede klas werd een aantal toetsen afgenomen voor lezen, rekenen en spelling. De uitslagen van de toetsen werden gecombineerd tot 'schoolvorderingen klas 1' en 'schoolvorderingen klas 2'. Het bleek dat de predictie van de analyse-schaal hoger was dan die van de verbale schaal. Volgens de auteur zou een voorzichtige conclusie kunnen zijn dat (ruimtelijk)-analyserende vaardigheden belangrijker

zijn voor schoolsucces dan verbale. Aangetekend moet hierbij worden, dat het aantal kinderen waarop Hermanns deze analyses uitvoerde, slechts 68 bedroeg.

Speciale aandacht verdient een onderzoek van Bradley en Bryant (1983) met betrekking tot de auditieve aspecten van het leren lezen, met name het ontdekken van gelijke klanken in gegeven woorden. Zij komen tot de conclusie dat auditieve training een sterke invloed heeft op het succes bij het leren lezen en spellen. Uit de hierboven aangehaalde literatuur blijkt, dat 'leesrijpheidstoetsen', 'leesvoorwaardentoetsen' en toetsen die nauw verwant zijn aan het leren lezen ('lecture primaire') een beroep doen op vaardigheden, die te onderscheiden zijn van algemene intelligentie. Bij veel van deze toetsen speelt met name het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens een rol. Deze groep toetsen blijkt relatief de grootste bijdrage te leveren aan de voorspelling van lees- en spellingsprestaties. De eigen bijdrage van de verbale en de nonverbale intelligentie aan latere lees- en spellingsprestaties is ongeveer even groot.

Het is kennelijk niet zo, zoals Jensen beweert (1980) dat de verschillen in leesvaardigheid *alleen* terug te voeren zijn op een algemene intelligentiefactor. Welk gewicht aan de diverse factoren moet worden toegekend is echter niet zo duidelijk.

### 3 *Het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens en leren lezen*

Lezen is een complexe vaardigheid, waarbij woordherkenning centraal staat (Gray, 1960). Bij de herkenning van een woord spelen grafisch-fonologische kenmerken de voornaamste rol, al zijn ook syntactische en semantische kenmerken niet onbelangrijk, vooral niet wanneer woorden in zinsverband worden aangeboden.

Bij het aanvankelijk leesonderwijs neemt het efficiënt leren verklanken van woorden een centrale plaats in. Dit betekent dat het jonge kind de grafisch-fonologische structuur van een woord moet leren doorzien. De leerling moet weten dat de leesrichting verloopt van links naar rechts. Hij moet in een visueel gegeven woord de samenstellende delen kunnen onderscheiden. Het kind moet

weten dat bijvoorbeeld 'muis' niet uit vier, maar slechts uit drie letters bestaat. Ook moet er een koppeling tot stand worden gebracht tussen lettertekens (grafemen) en de daarmee corresponderende letterklanken (fonemen). Daar komt nog bij dat de leerling moet leren, na de afzonderlijke lettertekens te hebben verklankt, die klanken in een juiste volgorde te onthouden en te verbinden tot een gesproken woord.

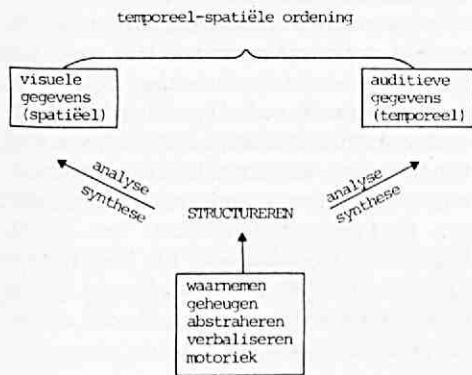
Om de grafisch-fonologische structuur van een woord te leren doorzien, kan men twee wegen volgen. Men kan uitgaan van losse letters en klanken: de synthetische weg. Of men kan het woord als uitgangspunt nemen en dat analyseren of segmenteren in klanken en letters: de analytische weg. Structureren is een overkoepelend begrip voor analyseren en synthetiseren.

Om woorden snel en trefzeker te leren herkennen, gebruikt men meestal woorden van twee of drie klanken, die zogenaamd klankzuiver zijn. Deze woorden worden alzijdig gestructureerd, dat wil zeggen dat daarbij aan visuele, auditieve, spraakmotorische en schrijfmotorische aspecten aandacht wordt geschonken. De visuele aspecten zijn spatiëel, de auditieve temporeel van aard. Bij het leren lezen moet er een ordening tot stand komen (intermodaal) tussen spatiële en temporele gegevens.

Visuele en auditieve structurering van woorden staan niet los van motorische aspecten. Auditieve synthese en analyse zijn in de praktijk niet goed uitvoerbaar zonder de spraakmotoriek, terwijl door het schrijven van woorden de visuele structuren aanzienlijk kunnen worden verscherpt.

Bovenstaande beschouwing over het aanvankelijk leesonderwijs berust op een taakanalytische benadering van de elementaire leeshandeling en is in principe van toepassing op alle methodes voor aanvankelijk lezen. Bij een functie-analytische benadering wordt het leren lezen meer beschreven in termen van psychologische functies of processen die daaraan ten grondslag liggen. Men spreekt over sensorische, motorische en sensorimotorische processen. Ook het onthouden (het lange en het korte-duur geheugen), abstraheren en verbaliseren spelen een rol. Daaraan wordt gerelateerd het begrip intelligentie, als (algemeen) niveau van cognitief functioneren.

In het schema in Figuur 1 wordt in het onderste kadertje een aantal variabelen genoemd, die vaak betrokken worden bij een functie-analytische benadering van onderwijs-leerprocessen. De bovenste variabelen passen meer bij een taak-analytische benadering.



Figuur 1 Schema van relevante variabelen bij het structureren van woorden

Wil men lees- en spellingsprestaties zo goed mogelijk voorspellen dan zullen de predictie-variabelen niet te eenzijdig gekozen mogen worden. Variabelen die te maken hebben met leesrijpheid (Malmquist) of met 'lecture primaire' (Dickes) blijken de grootste voorspellende waarde te hebben. Daarnaast zijn verbale en ruimtelijke intelligentie van belang.

De toetsen die in het project Preventie van Leesmoeilijkheden werden afgenomen, voordat met leesonderwijs was begonnen, zijn in twee groepen te verdelen:

1. non-verbale intelligentietoetsen uit de E.L.I. (Sangers & Van der Sluis, 1973) te weten de toetsen 'Matrixen' en 'Natekenen'.
2. toetsen die betrekking hebben op vaardigheden die min of meer specifiek zijn voor het leren lezen. Het zijn een lettercluster-identificatietoets, die betrekking heeft op het structureren van visuele gegevens en drie auditiële toetsen, met name een auditiële woord-discriminatietoets, een toets voor auditiële synthese en een fonemische analyse-toets.

Een toets voor verbale intelligentie werd niet afgenomen, omdat een dergelijke klassikaal afneembare toets niet beschikbaar was.

## 4 De opzet van het onderzoek

### 4.1 De onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen kunnen in twee groepen worden verdeeld

a) Hoe is de onderlinge samenhang tussen de toetsen, die zijn afgenomen, voordat met het systematisch lees-onderwijs wordt begonnen?

Welke factoren liggen aan deze toetsprestatie ten grondslag?

- Kan er een algemeen i.c. non-verbale intelligentiefactor worden onderscheiden van meer specifieke leesfactoren?

- Liggen aan de prestaties op de toetsen die betrekking hebben op visueel en auditief structureren van gegevens onderscheiden factoren ten grondslag?

b) Wat is de samenhang van de afzonderlijke toetsen met de lees- en spellingsprestaties na acht maanden leesonderwijs en hoe groot is het percentage variantie dat door die toetsen en combinaties daarvan wordt verklaard?

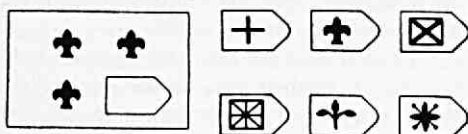
c) In het bijzonder zullen wij ons in deze bijdrage bezig houden met de vraag in hoeverre de verschillen bij het begin van leerjaar 1 doorwerken op de prestaties bij technisch lezen, begrijpend lezen en spelling tot en met het begin van leerjaar 4. Blijven deze verschillen constant? Nemen deze af? Verdwijnen ze na enige tijd geheel?

### 4.2 De steekproef

De onderzochte groep bestond uit twee aselect getrokken steekproeven, elk van 12 scholen, uit het gebied met een straal van 70 km rond Nijmegen. De eerste groep gebruikte de methode 'Veilig leren lezen', de tweede groep de methode 'Letterstad'. Bij het begin van het eerste leerjaar (1979) bedroeg het aantal leerlingen 590. Van deze groep waren er bij het begin van het vierde leerjaar nog 460 over. De uitval werd veroorzaakt door blijven zitten en/of verwijzing naar het buitengewoon onderwijs (12%) en door verhuizing (10%). Bij de hierna te bespreken analyses wordt uitgegaan van de groep leerlingen, die op het betreffende meetmoment aanwezig zijn (zie Figuur 7 t/m 9). Leerlingen die bij het begin van het onderzoek voor de tweede keer in het eerste leerjaar zaten, werden niet in deze steekproef opgenomen.

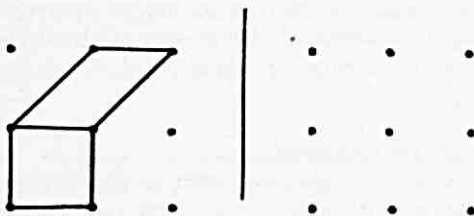
### 4.3 De meetinstrumenten

De non-verbale intelligentie van de leerlingen werd bepaald met behulp van twee subtests van de E.L.I. (Eerste Leerjaar Intelligentietest, Sangers en Van der Sluis, 1973) die klassikaal werden afgenomen: Matrixen en Natekenen. De subtest 'Matrixen' is van het type, dat vrij algemeen bekend is als de 'progressive Matrices' van Raven. Het kind moet aangeven welk van de zes losse stukjes in het grotere patroon hoort (zie Figuur 2).



Figuur 2 Item van de E.L.I.-subtest Matrixen

Bij de subtest 'Natekenen' moet het kind het lijnenpatroon van het voorbeeldrooster natekenen in het lege rooster (Figuur 3). Naast een juiste visuele opname en verwerking, is bij de uitvoering van de taak motorische sturing en de gehele visueel-motorische feedback daarop belangrijk (oog-hand coördinatie).



Figuur 3 Item van de E.L.I.-subtest Natekenen

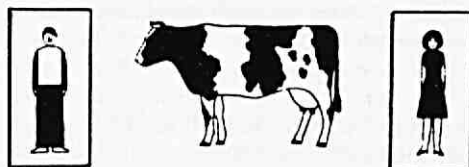
De volgende vier tests hebben betrekking op vaardigheden die min of meer specifiek zijn voor het leren lezen. De eerste is visueel van aard en werd grotendeels ontleend aan een onderzoek van Malmquist. Hij kan het best worden aangeduid als een 'lettercluster-identificatietoets' (Figuur 4).

py	pj	yp	py	fj
----	----	----	----	----

Figuur 4 Item van de Lettercluster-identificatietoets

Een van de vier lettercombinaties achter de streep is gelijk aan de combinatie vóór de streep. Het gaat om clusters van twee, drie of vier lettertekens. De afleiders zijn zo gekozen, dat nauwkeurig waarnemen van de samenstellende letters en de volgorde daarvan noodzakelijk is om geen fouten te maken. De toets vereist visuele discriminatie en aandachtconcentratie.

De drie volgende toetsen zijn auditief. De auditieve woorddiscriminatietoets was van oorsprong een individuele test, maar werd geschikt gemaakt voor klassikale afname. De items werden ontleend aan de Taaltests voor Kinderen van Van Bon (1982). In tegenstelling tot de subtests 'auditieve discriminatie' van de Leesvoorwaardentoets van Sixma, hebben alle woorden voor het kind betekenis. Ieder item van deze toets bestaat uit een afbeelding van een mannetje en een vrouwtje, met daartussen een plaatje.



Figuur 5 Item van Auditieve woorddiscriminatietoets

Op een geluidsband zijn de stem van een man en een vrouw opgenomen, die allebei het plaatje benoemen. Het kind moet telkens aangeven wie het goede woord bij het plaatje zegt: de man, de vrouw of beiden. De man zegt bijvoorbeeld 'koe' en de vrouw 'moe'. De leerling omcirkelt dan het plaatje van degene die het goede woord zegt (Figuur 5). Aangezien bij deze toets zinvolle woorden worden gebruikt die gerelateerd moeten worden aan plaatjes, kunnen naast auditieve ook semantische aspecten van invloed zijn op de score.

De tweede auditieve toets is de auditieve synthesesetoets (Figuur 6). Hierbij krijgen de kinderen de afzonderlijke fonemen van een woord, dat uit twee, drie of vier klanken bestaat, aangeboden. Zij moeten die verbinden tot een woord. Vervolgens moeten zij uit vijf plaatjes de afbeelding zoeken en omcirkelen, die bij het betreffende woord hoort. 'Luister goed wat ik zeg: /h/ /ui/ /s/. Zet



Figuur 6 Item van de Auditieve synthesetoets

De fonemische analysetoets is de derde auditieve toets. Hierbij worden in een rechthoekig kader drie plaatjes aangeboden, bijvoorbeeld kaars, pop en boot. Voor dit rechthoekig kader staat een vierkantje met een plaatje van een voorwerp dat met dezelfde klank begint als een van de afgebeelde voorwerpen in het rechthoekige kader, bijvoorbeeld pet.



Figuur 7 Item van de Fonemische analysetoets

De proefleider benoemt eerst alle plaatjes van het betreffende item. De opdracht luidt dan bijvoorbeeld: 'Zet een rondje om het plaatje, dat hetzelfde begint als pet'. Dit betekent dat het kind de beginklank min of meer los moet kunnen maken uit het gesproken woord.

Omdat alle hierboven genoemde toetsen klassikaal werden afgenomen in de eerste week van het eerste leerjaar, is het mogelijk dat de scores beïnvloed zijn door andere factoren dat de variabele die zij beogen te meten, zoals verschillen in taakbewustzijn en aandachtconcentratie. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie is daarom op zijn plaats.

De instrumenten die op de verschillende meetmomenten als afhankelijke variabelen worden beschouwd, zijn in Tabel 1 samengevat (zie bijlage). Zoals uit de tabel blijkt wordt onderscheid gemaakt tussen technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. Deze vaardigheden worden op zes momenten gemeten: in april in leerjaar 1, in september en april in leerjaar 2, in september en april in leerjaar 3 en in september in leerjaar 4. Volledigheidshalve zijn in de tabel ook de belangrijkste psychometrische gegevens opgenomen.

### 5.1 Het onderlinge verband tussen 'begin-toetsen' en hun samenhang met de lees- en spellingprestaties na acht maanden onderwijs

Alvorens na te gaan in hoeverre de direct aan het begin van leerjaar 1 afgenomen toetsen (zie par. 4.3) bijdragen aan de latere verschillen in lees- en spellingprestaties, berekenden we de onderlinge samenhangen tussen de toetsen (zie Tabel 2 in de bijlage').

Om beter zicht te krijgen op de vaardigheden die aan deze toetsen ten grondslag liggen, voerden we een factoranalyse uit, waarbij - gezien de gevonden samenhangen - scheef werd geroeteerd. Uit deze analyse blijkt dat de E.L.I.-subtoets Matrixen het hoogste laadt op de eerste factor (.88), gevolgd door de subtest Natekenen met een lading van .74. De lettercluster-identificatietoets heeft een lading van .54. Deze eerste factor kan beschouwd worden als een non-verbale intelligentiefactor, gezien de hoge lading van de subtoets Matrixen. Hierbij kan worden aangetekend dat de drie toetsen een beroep doen op het structureren van visuele gegevens.

De tweede factor die gevormd wordt, betreft de drie auditieve toetsen. Op deze factor laden in het bijzonder de toetsen voor fonemische analyse en auditieve synthese. De samenhang van de toets voor auditieve woorddiscriminatie met deze factor is betrekkelijk gering ( $r = .32$ ). Extraheert men niet twee maar drie factoren dan blijkt alleen de auditieve woorddiscriminatietoets op deze factor te laden ( $r = .58$ ). Tussen de twee gevonden factoren bestaat een aanzienlijke samenhang ( $r = .54$ ). Niettemin lijkt het zinvol onderscheid te maken tussen het visueel en het auditief structureren van gegevens.

Om de meer praktisch gerichte vraag te kunnen beantwoorden met welk van deze toetsen of combinatie van toetsen het best de lees- en spellingprestatie kunnen worden voorspeld, voerden we een meervoudige regressie-analyse uit met als onafhankelijke variabelen de toetsen visuele lettercluster-identificatie, fonemische analyse, auditieve synthese, auditieve woorddiscriminatie, E.L.I.-Matrixen, E.L.I.-Natekenen en bovendien leeftijd en geslacht. Als criterium voor lezen en spellen (afhankelijke variabe-

len) kozen we de CITO-toetsen voor technisch lezen, begrijpen lezen en spelling (woord-dictee), die na acht maanden onderwijs in het eerste leerjaar (april) waren afgenomen, (zie bijlage 1). Gezien de aanzienlijke samenhangen tussen deze CITO-toetsen (correlaties  $> .60$ ) en gelet ook op de overeenkomst in de verdeling van de scores, bepaalden we voor deze toetsen een somscore, nadat de ruwe scores op de afzonderlijke toetsen waren omgezet in z-scores. De somscore vertegenwoordigt dus aspecten van technisch lezen, begrijpend lezen en spelling.

Bij stapsgewijze uitgevoerde regressie-analyse werd de lettercluster-identificatietoets, die het hoogst correleert met de somscore, als eerste in de analyse betrokken. Deze toets verklaart 22% van de variantie. Houdt men tevens rekening met de verschillen in vaardigheid waarop de toets voor fonemische analyse een beroep doet, dan stijgt dit percentage tot 28,5. Het percentage loopt op tot ruim 35 wanneer men daarbij ook nog betreft de extra bijdrage van de E.L.I.-Matrixen, de verschillen in geslacht van de leerlingen en de verschillen als gevolg van de extra bijdragen van de toetsen voor auditieve woorddiscriminatie en voor E.L.I.-Natekenen. Het percentage verklaarde variantie van 35 ligt in dezelfde orde van grootte als de percentages die in de literatuur (Dickes, 1978; Malmquist en Valtin, 1974) na ongeveer overeenkomstige tijdsintervallen worden gerapporteerd.

### *5.2 Het visueel en auditief structureren van gegevens en de lees- en spellingprestaties in latere leerjaren*

De verschillen in lees- en spellingprestaties na 8 maanden leesonderwijs kunnen – zoals we hiervoor zagen – voor een deel verklaard worden uit de verschillen die reeds aan het begin van het leerjaar worden aangetroffen bij de toetsen voor lettercluster-identificatie en voor fonemische analyse. De vraag waarop we met behulp van de hierna te bespreken analyses meer zicht willen krijgen, is in welke mate deze aanvankelijk geconstateerde verschillen in het structureren van visueel en auditief aangeboden gegevens, samenhangen met de lees- en spellingprestaties in de volgende leerjaren. Voor wat treft lezen zal er onderscheid worden gemaakt tussen technisch lezen en begrijpen lezen.

Uitgaande van de bij de factoranalyse gevonden resultaten, wordt als eerste in afzonderlijke analyses nagegaan wat de verschillen in lees- en spellingprestaties zijn van groepen leerlingen die op de toets voor lettercluster-identificatie, op de E.L.I.-Matrixen en bij E.L.I.-Natekenen goede en minder goede prestaties behaalden (zie Figuren 8a t/m 8c).

Vergelijking van de resultaten die op grond van deze indeling worden verkregen, geeft informatie over de relevantie van deze indelingscriteria voor de latere verschillen in lees- en spellingprestaties én draagt mogelijk tevens bij tot het scherper kunnen afbakenen van de vaardigheden die samenhangen met het leren lezen en spellen.

In de tweede reeks van vergelijkingen richten we ons op de toetsen voor auditieve analyse, synthese en woorddiscriminatie. Nagegaan wordt in welke mate aanvankelijke verschillen op deze onderscheiden toetsen overeenkomen met de latere verschillen in lees- en spellingprestaties (zie Figuren 9a t/m 9c). Ook bij deze analyses zullen door middel van onderlinge vergelijkingen de relevantie van de toetsen, alsmede de vaardigheden waarop vermoedelijk een beroep wordt gedaan, aan de orde worden gesteld. Vergelijking van de figuren uit de eerste reeks met die uit de tweede reeks geeft bovendien enige informatie over het relatieve gewicht dat aan het visueel en het auditief structureren van gegevens moet worden toegekend bij het voorstellen van lees- en spellingprestaties.

Voor een goed begrip van de hierna weer te geven resultaten zijn de volgende opmerkingen van belang.

– Op grond van de scores op de toetsen die direct aan het begin van leerjaar 1 zijn afgenomen, worden telkens twee groepen van leerlingen gevormd. De ene groep scoort boven het gemiddelde en de andere beneden het gemiddelde.

– De prestaties van deze groepen op het gebied van technisch lezen, begrijpend lezen en spelling worden vanaf april in leerjaar 1 tot en met september in leerjaar 4 met elkaar vergeleken. Daartoe zijn de ruwe scores op deze lees- en spellingtoetsen omgezet in z-scores. In de gevallen waarin op één van de meet-momenten in deze leerjaren voor de onderscheiden vormen van lezen of van spelling meer dan één toetscore werd verzameld, zijn

de verschillen tussen de gemiddelden van beide groepen op deze toetsen gemiddeld.

– Bij het vergelijken van de resultaten op de onderscheiden tijdstippen gaat het vooral om de trends die aanwezig zijn. Geringe stijgingen of dalingen binnen of tussen de verschillende aspecten van lezen of bij spelling kunnen veroorzaakt worden door zowel het gebruik van verschillende toetsen als door onderling afwijkende frequentieverdelingen van de scores.

– De groepen die op grond van de prestatie op de 'begintoetsen' zijn gevormd, zijn op de verschillende meetmomenten in diverse leerjaren onderling niet geheel vergelijkbaar. Leerlingen die op het einde van het eerste leerjaar zijn blijven zitten, worden in de vergelijking in leerjaar 2 niet meegenomen. Hetzelfde geldt voor de leerlingen die op het einde van leerjaar 2 of 3 blijven zitten. Voorts ontbreken de gegevens van de leerlingen die tijdens de duur van het onderzoek zijn verhuisd of door ziekte e.d. één of meer toetsen hebben moeten missen.

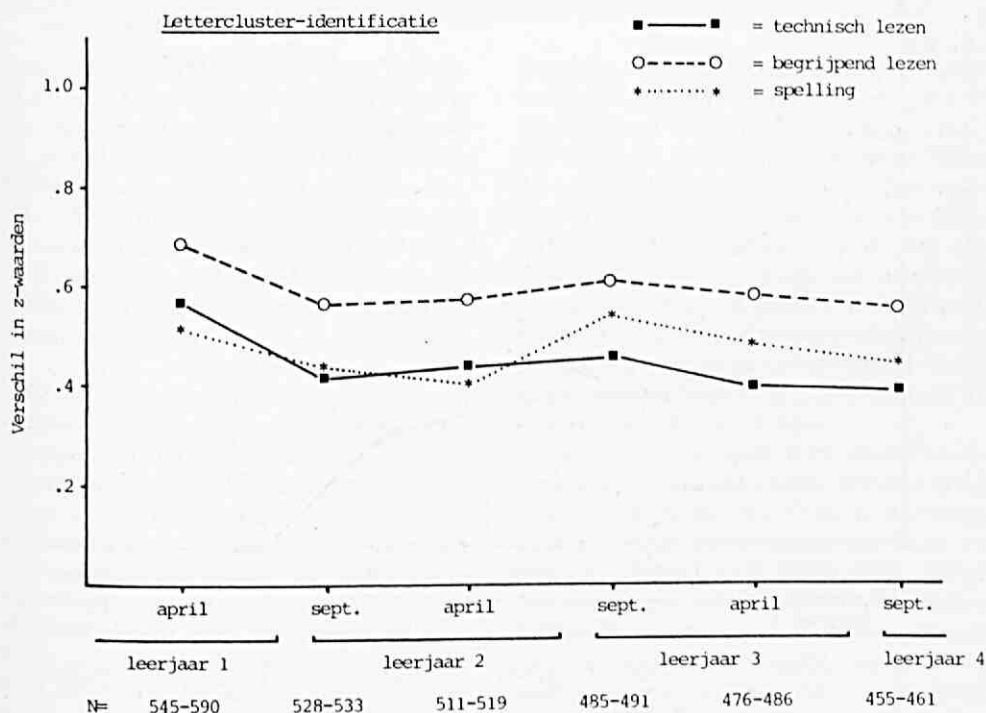
### 5.2.1 Structureren van visuele gegevens

In de Figuren 8a t/m 8c wordt weergegeven

in welke mate verschillen op de lettercluster-identificatietoets en op de twee E.L.I.-maten doorwerken in latere verschillen in lees- en spellingprestaties.

Uit de drie figuren blijkt dat de verschillen in gemiddelden tussen de beide onderscheiden groepen in april van het eerste leerjaar het grootst zijn. De daling op het volgende meetmoment wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt doordat de zittenblijvers van de eerste klas dan niet meer in de analyse worden meegenomen.

Figuur 8a laat zien dat de verschillen op de lettercluster-identificatietoets in sterke mate van invloed zijn op zowel de prestaties voor technisch lezen, begrijpend lezen als spelling. De verschillen tussen de twee groepen zijn zeer significant en met uitzondering van spelling vrij constant over de verschillende leerjaren. Opmerkelijk is dat de toets het sterkst differentieert voor begrijpend lezen en minder, maar wel vrij constant voor technisch lezen. De verschillen duiden erop dat de toets niet beschouwd mag worden als een zuivere maat voor visuele letterperceptie, zoals door Malmquist (1974) wordt aangenomen.



Figuur 8a Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die op de lettercluster-identificatietoets boven het gemiddelde scoorde en de groep die beneden het gemiddelde scoorde

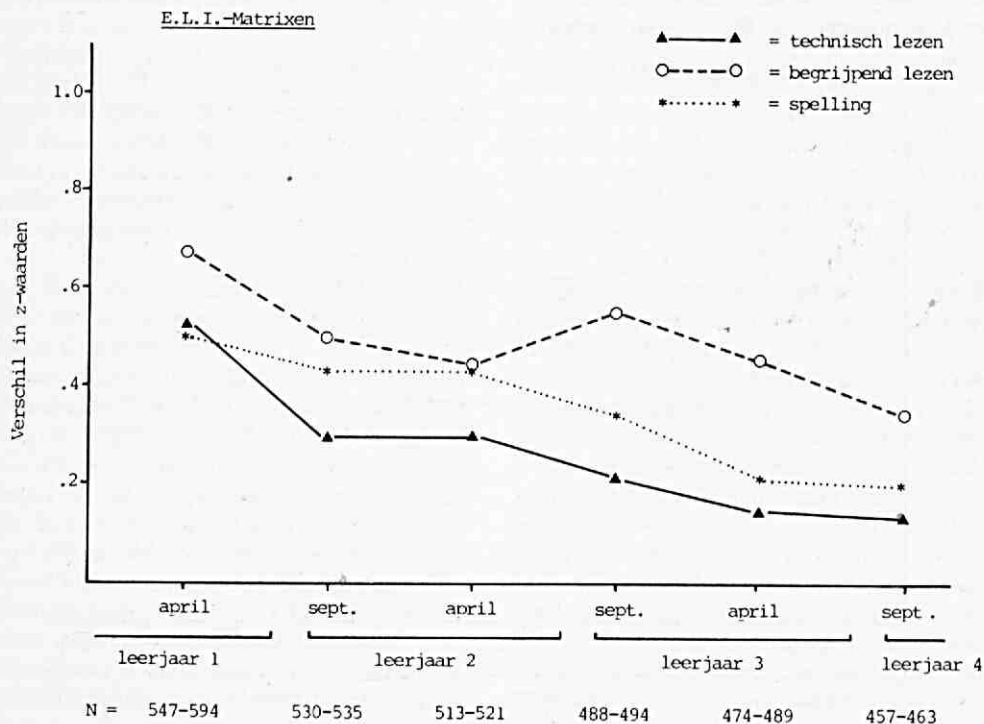
Ook uit onderzoek van Gibson en Levin (1975), Vellutino (1977) en Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris en Berti (1971) blijkt dat verschillen tussen goede en zwakke lezers niet verklaard kunnen worden uit verschillen in de *visuele perceptie* van letters als zodanig. Het feit dat de toets sterk differentieert voor begrijpend lezen wijst er op dat bij de uitvoering van de taak waarschijnlijk een sterk beroep wordt gedaan op de bekwaamheid van kinderen relaties te leggen tussen de visueel gepresenteerde gegevens, deze te structureren en vast te houden en mogelijk ook van een verbale code te voorzien. Deze verklaring geven ook Gutpa, Ceci en Slaten (1978). Volgens hen kunnen de verschillen tussen goede en zwakke lezers op een visuele discriminatietask verklaard worden door de betere cognitieve en verbale vaardigheden van de goede lezers.

Het is niet onwaarschijnlijk dat ook bij de uitvoering van de E.L.I.-taken een beroep wordt gedaan op de hierboven genoemde bekwaamheid. Een aanwijzing hiervoor vormt niet alleen de gevonden factorstructuur,

maar ook het feit dat de E.L.I.-scores in sterke mate onderscheid maken tussen prestaties voor begrijpend lezen (zie Figuren 8b en 8c).

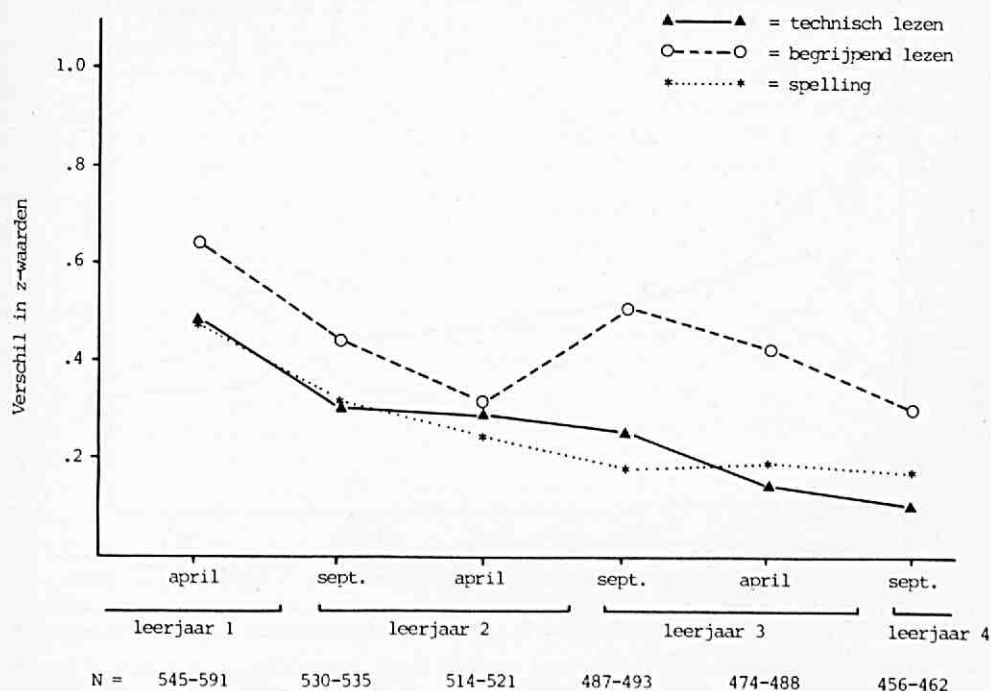
De verschillen tussen de groepen zijn voor begrijpend lezen echter niet zo groot en constant als bij de lettercluster-identificatietoets. Mogelijk is dit ten dele te verklaren uit het feit dat de visuele tekens die bij de E.L.I.-maten worden aangeboden verder van de leestaak afstaan dan de tekens die bij de lettercluster-identificatietoets worden gepresenteerd.

Uit de Figuren 8b en 8c blijkt verder dat het onderscheidend vermogen van de E.L.I.-maten na het tweede leerjaar afneemt voor prestaties op het gebied van technisch lezen en spelling. Een soortgelijke daling constateert Dickes (1978) al op het einde van het eerste leerjaar. Volgens hem is ruimtelijke intelligentie vooral belangrijk in de fase van het decoderen en krijgt ze geleidelijk aan minder gewicht.



Figuur 8b *Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die op de subtest Matrixen boven het gemiddelde scoorde en de groep die beneden het gemiddelde scoorde*





Figuur 8c *Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die op de subtest Natekenen boven het gemiddelde scoorde en de groep die beneden het gemiddelde scoorde*

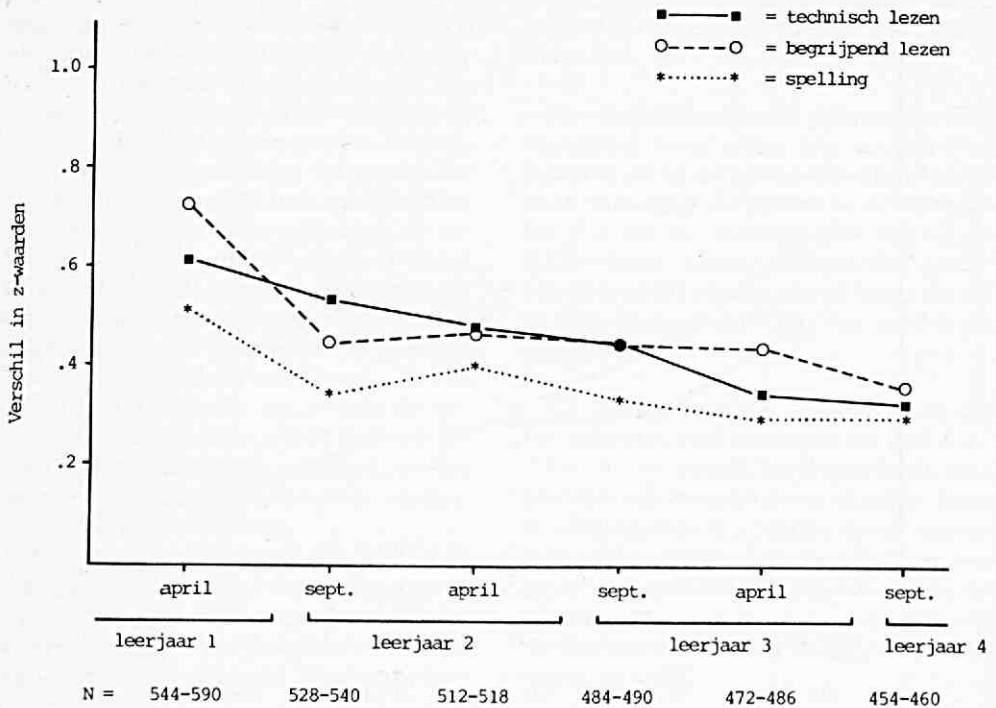
Vergelijking van Figuur 8b en 8c laat zien dat de beide E.L.I.-maten op verschillende wijzen onderscheid maken tussen prestaties op het gebied van spelling. De E.L.I.-Matrixen differentiëren sterker voor spelling dan E.L.I.-Natekenen. Waarschijnlijk speelt een bepaalde vorm van 'reasoning' (vgl. Raven, 1977) bij zowel de E.L.I.-Matrixen als bij spelling een grotere rol dan bij E.L.I.-Natekenen.

### 5.2.2 Structureren van auditieve gegevens

Volgens verschillende onderzoekers (vgl. Van Leent, 1983) hebben auditieve analyse-toetsen, waarbij leerlingen fonemische eenheden moeten manipuleren, vaak een acceptabele predictieve waarde. Dit geldt ook voor de fonemische analysetoets die in dit onderzoek wordt gebruikt: ongeveer 16% van de variantie van de lees- en spellingprestaties wordt na 8 maanden leesonderwijs door deze toets verklaard. De toetsen voor auditieve synthese en auditieve woorddiscriminatie verklaren ieder afzonderlijk ongeveer 10% van de variantie van de lees- en spelling-

prestaties, hetgeen overeenkomt met de bevindingen van Hammill en Larsen (1974). Uit onderzoek van Leroy-Boussion en Martinez (1974) en Leroy-Boussion (1975) blijkt dat auditieve analyse moeilijker is dan auditieve synthese. Bij auditieve analyse moeten de kinderen afzien van de betekenis van een woord en zich richten op abstracte klank-eenheden i.c. fonemen. Bij auditieve synthese en ook bij auditieve woorddiscriminatie kunnen ze vaak nog steunen op de bekendheid of betekenis van het woord dat gesynthetiseerd of gediscrimineerd moet worden.

Figuur 9a laat zien dat de verschillen op de toets voor fonemische analyse in sterke mate doorwerken op de verschillen in prestaties voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. Zoals uit deze figuur blijkt, differentieert de fonemisch analysetoets geleidelijk aan minder sterk voor technisch lezen en spelling, hetgeen er op wijst dat auditieve analyse als factor in het proces van het leren lezen geleidelijk aan een minder belangrijke rol speelt. De correlaties tussen de toets voor fonemische analyse en de Eén-Minut Test



Figuur 9a *Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die op de Fonemische analysetoets boven het gemiddelde scoorde en de groep die beneden het gemiddelde scoorde*

dalen bijvoorbeeld van .32 in het begin van het tweede leerjaar tot .21 in het begin van leerjaar 4. De correlatie met de AVI-kaarten geven een zelfde trend te zien.

Vergelijking van Figuur 9a en 9b laat zien dat de fonemische analysetoets in de verschillende leerjaren sterker onderscheid maakt tussen lees- en spellingprestaties dan de toets voor auditieve synthese, hetgeen overeenkomt met de eerder genoemde bevindingen van Leroy-Boussion (1975). De trend in beide figuren is hetzelfde: het onderscheidend vermogen van de auditieve vaardigheid neemt bij zowel het technisch lezen als het begrijpend lezen af. Na het eerste leerjaar speelt het auditieve aspect geleidelijk aan een minder belangrijke rol, vooral bij het technisch lezen. Dit geldt niet voor spelling: in beide figuren blijven de verschillen tussen de twee groepen over de leerjaren vrij constant. Hieruit kan worden afgeleid dat het structureren van auditieve gegevens bij spelling een factor van betekenis blijft.

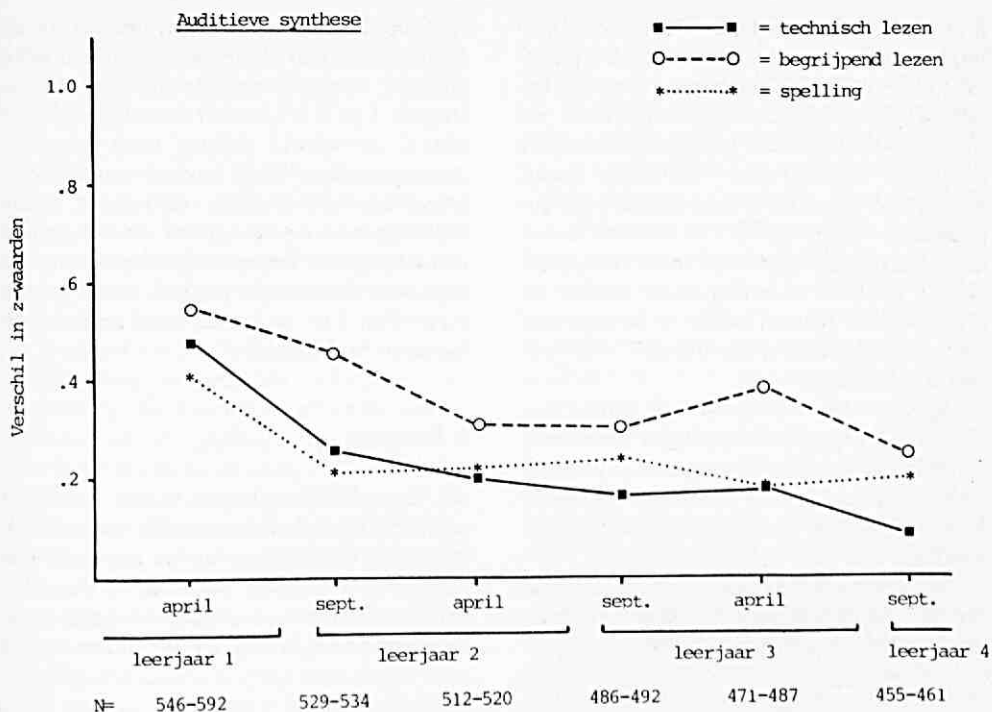
Opvallend is dat de toets voor auditieve

synthese (zie Figuur 9b) relatief sterk differentieert tussen prestaties op het gebied van begrijpend lezen. Vermoedelijk geldt dat deze toets niet alleen het auditieve aspect meet, maar ook een beroep doet op kennis van woorden i.c. begrippen.

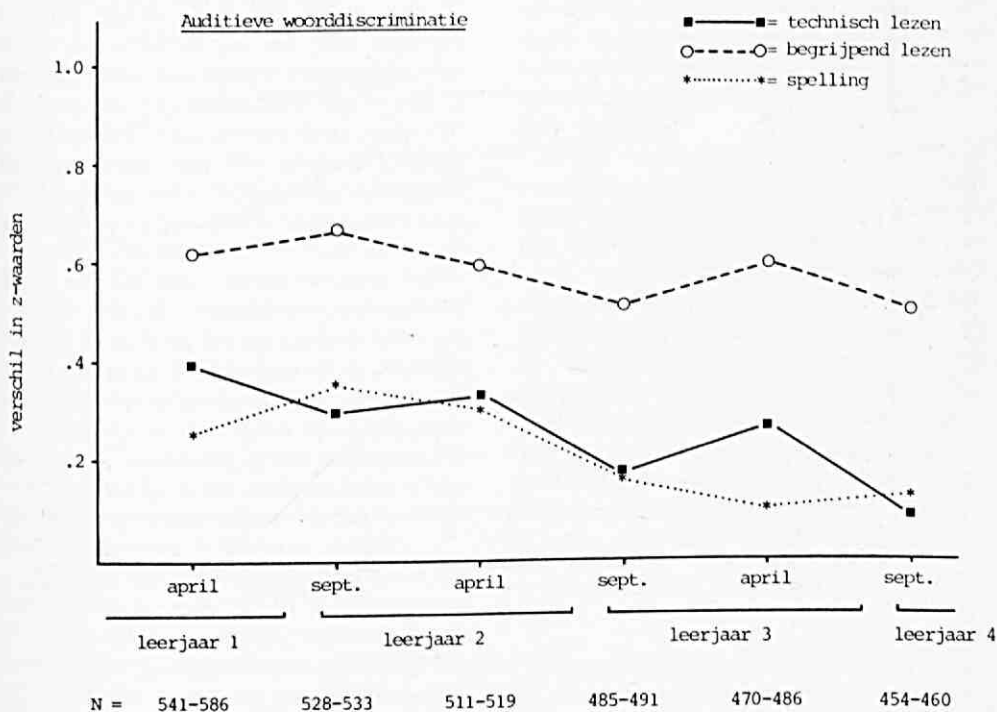
In Figuur 9c zien we hetzelfde verschijnsel nog pregnanter: de toets voor auditieve woorddiscriminatie differentieert zeer sterk en constant tussen prestaties voor begrijpend lezen. Ook hier geldt dat deze toets waarschijnlijk een sterk beroep doet op de woordenschat van kinderen. Dit laatste betekent dat wil men de eigen bijdrage van auditieve woorddiscriminatie bepalen, men de invloed van semantische kennis moet uitsluiten en bijvoorbeeld pseudo-woorden als stimuli moet gebruiken (vgl. Sixma, 1973).

### 5.2.3 Structureren van visuele en auditieve gegevens

Van de toetsen die betrekking hebben op het structureren van visuele gegevens differentieert de lettercluster-identificatietoets het



Figuur 9b Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die op de Auditieve synthesetoets boven het gemiddelde scoorde en de groep die beneden het gemiddelde scoorde



Figuur 9c Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die op de Auditieve woorddiscriminatie-toets boven het gemiddelde scoorde en de groep die beneden het gemiddelde scoorde

duidelijkst ten aanzien van de lees- en spellingprestaties over de verschillende leerjaren. Wat betreft de auditieve toetsen is dat de fonemische analysetoets. Daarom hebben we op basis van deze beide toetsen twee groepen leerlingen samengesteld. De eerste groep scoorde boven en de andere beneden het gemiddelde van zowel de lettercluster-identificatietoets als van de toets voor fonemische analyse. (Leerlingen die slechts op één van beide toetsen boven of beneden het gemiddelde scoorden, zijn dus niet in de analyse meegenomen.

Figuur 10 laat zien dat de verschillen tussen beide groepen zeer significant zijn en vrij constant blijven over de leerjaren. Alleen bij technisch lezen zien we de verschillen tussen de groepen in de loop van de jaren kleiner worden.

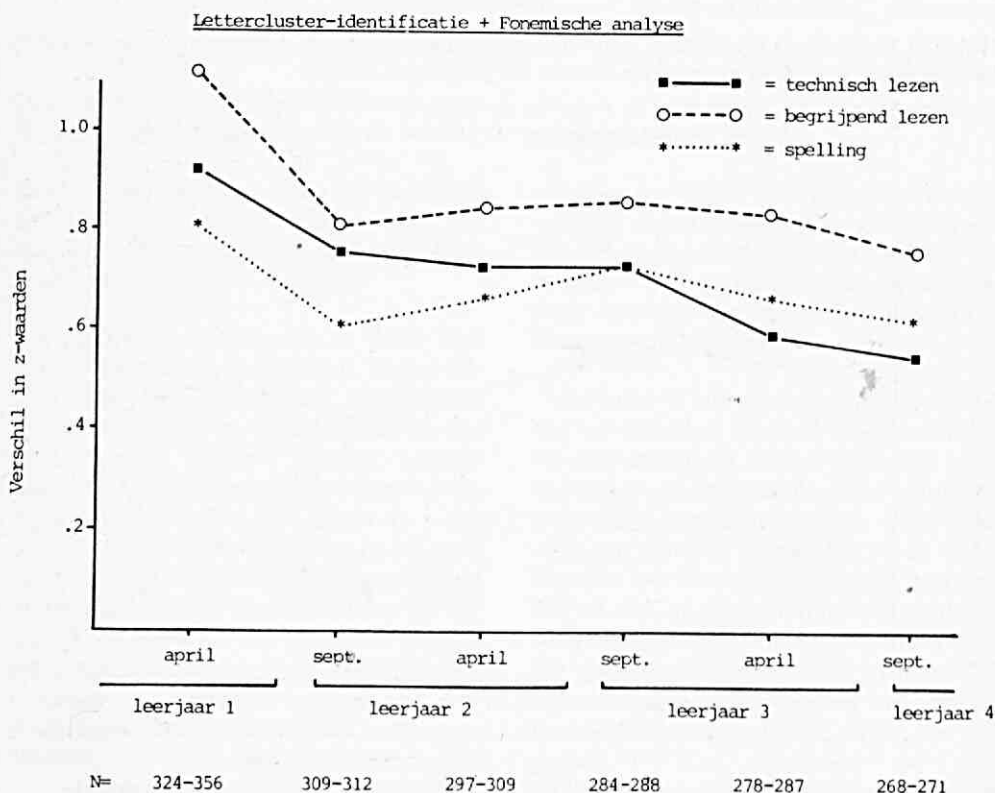
Vergelijking van Figuur 8a en 9a laat zien dat het onderscheidend vermogen van de lettercluster-identificatietoets na het eerste

leerjaar sterker is voor begrijpend lezen en spelling dan van de toets voor fonemische analyse. Laatst genoemde differentieert in leerjaar 1 en 2 iets sterker voor technisch lezen.

Samenvattend geldt dat de toets voor lettercluster-identificatie relatief het meest bijdraagt aan de verschillen op het gebied van begrijpend lezen en spelling en dat de toets voor fonemische analyse vooral aan de verschillen voor technisch lezen in de eerste leerjaren bijdraagt.

## 6 Discussie

Als men de hier gerapporteerde resultaten overziet, dan is het opmerkelijk dat verschillen die bij de aanvang van het leesonderwijs werden gevonden, zo lang doorwerken. Ondanks de invloed van allerlei variabelen zoals de grootte van de klas en verschillen tussen



Figuur 10 *Verschillen in leerprestaties tussen de groep leerlingen die zowel op de lettercluster-identificatietoets als op de Fonemische analysetoets boven het gemiddelde scoorde en de groep die op beide toetsen beneden het gemiddelde scoorde*

leerkrachten hebben de aanvankelijk geconstateerde verschillen een predictieve waarde ten aanzien van de latere lees- en spellingprestaties.

Tevens moet worden opgemerkt dat de verschillen in lees- en spellingprestaties nog groter zouden zijn als ook de zittenblijvers en de kinderen die verwezen werden naar het buitengewoon onderwijs (12%) op alle meetmomenten in de analyses betrokken hadden kunnen worden.

Op grond van een taakanalyse van de elementaire lees- en spellinghandeling is te verwachten dat het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens medebepalend is voor het leren lezen en spellen. De gevonden resultaten zijn in overeenstemming met die verwachting. Het gegeven dat verschillen in het vermogen te structureren zich het duidelijkst manifesteren bij begrijpend lezen is opmerkelijk. Mogelijk is de bekwaamheid structuur te kunnen aanbrengen in grafisch-fonologische gegevens zeker zo'n goede indicator voor de vorderingen bij het begrijpend lezen op langere termijn als bij het technisch lezen. Hieruit mag niet de conclusie worden getrokken dat er een rechtstreeks oorzakelijk verband bestaat. Het ligt eerder voor de hand aan te nemen dat een meer algemene onderliggende vaardigheid verantwoordelijk is zowel voor het structureren van visuele en auditieve gegevens als voor de prestaties bij het begrijpend lezen. Wel dringt zich dan de vraag op wat die onderliggende vaardigheid is? Hebben we hier toch te maken met een g-factor (fr. Jensen, 1980)? Of moet eerder gedacht worden aan 'perceptueel leren'? Gibson en Levin (1975) hebben erop gewezen dat bij het leren lezen het perceptuele leren een grote rol speelt. Zij kwamen tot de conclusie dat door het organiseren van het waarnemingsveld en het ontdekken van hogere orde structuren informatie steeds economischer wordt gebruikt. Onze analyses laten echter niet toe deze laatste vragen te beantwoorden. Nader onderzoek is daarvoor nodig.

Relevant voor de onderwijspraktijk is dat het kunnen structureren van visuele gegevens en van auditieve gegevens empirisch te onderscheiden zijn en dat leerlingen die op beide variabelen boven het gemiddelde scoren gemiddeld aanzienlijk betere resultaten behalen voor lezen en spellen dan de groep die

op beide toetsen beneden het gemiddelde scoren.

Dit gegeven is aanleiding nog eens te wijzen op een hardnekkig misverstand, dat mogelijk mede in stand wordt gehouden door de term *woordbeeld*. Bij *woordbeeld* denken vele leerkrachten voornamelijk aan het *visuele* woordbeeld en te weinig aan het *auditieve*. Bij structureeroefeningen zijn de auditieve aspecten van het woord minstens even belangrijk, zeker voor het aanvankelijk lezen. Wellicht verdient het de voorkeur in de leestaal didactiek niet te spreken over het structureren van *woordbeelden*, maar over het structureren van *woorden in al hun aspecten*. Daarbij behoren ook spraakmotorische en de schrijfmotorische aspecten.

Uit de resultaten van de regressie-analyse blijkt dat door de toetsen die bij het begin van het aanvankelijk leesonderwijs werden afgenomen ongeveer 35% van de variatie in lees- en spellingprestaties na 8 maanden onderwijs kan worden verklaard. Ofschoon dit percentage niet gering genoemd mag worden, is het toch te laag om in de praktijk uitspraken te doen of een kind al dan niet toe is aan leren lezen. Maar als men gegevens wil verzamelen om zogenaamde risico-kinderen eerder op het spoor te komen, dan blijken de lettercluster-identificatietoets en de fonemische analysetoets daarvoor goede mogelijkheden te bieden.

Omdat tussen het structureren van visuele en auditieve gegevens empirisch onderscheid gemaakt kan worden, verdient het aanbeveling bij het diagnostisch onderzoek van kinderen met leesmoelijkheden aan beide aspecten afzonderlijk aandacht te besteden. Daarbij moet men zich realiseren, dat het bij de lettercluster-identificatietoets gaat om clusters van letters, die veel op elkaar lijken. Bovendien tonen de onderzoeksresultaten aan dat de fonemische analysetoets beter discrimineert dan de toets voor auditieve synthese.

#### Noten

1. Voor de figuren 8a t/m 10 geldt dat een verschil in z-waarde van .19 significant is op 5% niveau. Een verschil in z-waarde van .23 of hoger is significant op 1% niveau.

- Bon, W. van, *Taaltests voor kinderen*. Lisse: 1982
- Bradley, L. & P. E. Bryant, Categorizing sounds and learning to read - a casual connection. *Nature*, 1983, 301, 419-421.
- Dickes, P., *Le savoir-lire de l'enfant en première année de l'école primaire: Evaluation et produmes*. Dissertatie, Luik: 1978.
- Dongen, D. van, *Leesmoeilijkheden*. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen. Tilburg: 1984.
- Dongen D. van & A. Schelfhout, Preventie van leesmoeilijkheden. In: M. J. C. Mommers en B. W. G. M. Smits (Red.), *Lees-taalonderwijs in de basisschool*. (S.V.O.-reeks no. 24). 's-Gravenhage: 1979.
- Dongen D. van, R. Bosch & M. J. C. Mommers, *Preventie van Leesmoeilijkheden*, Deelrapport 5. Eerste analyse op de data van het longitudinale onderzoek. Instituut voor Onderwijskunde, Kath. Universiteit, Nijmegen: 1981.
- Gibson, E. J. & H. Levin, *The psychology of reading*. New York: 1975.
- Gray, W. S., The major aspects of reading. In: H. M. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities*. Chicago: 1960.
- Gutpa, R., S. J. Ceci & A. M. Slaten, Visual discrimination in good and poor readers. *The Journal of Special Education*, 1978, 4(12), 409-416.
- Haenen, A. W., Enkele opmerkingen omtrent de problematiek rondom het zittenblijven. *Pedagogische Studiën*, 1969, 64, 532-558.
- Hammill, D. B. & S. C. Larsen, The relationship of selected auditory perceptual skills and reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, 7(7), 40-46.
- Hermanns, J., *De eerste vier jaren in school*. Een longitudinaal onderzoek naar mogelijkheden van predictie van schoolvorderingen. Lezing Onderwijsresearchdagen, Maastricht, 1981.
- Jensen, A., *Bias in mental testing*. New York: 1980.
- Leent, H. van, Auditieve analyse en leren lezen. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60(1), 13-27.
- Leroy-Boussion, A., Une habilité auditive-phonétique nécessaire pour apprendre à lire: Sa fusion syllabique. Nouvelle étude génétique entre 5 et 8 ans. *Enfance*, 1975, 2, 164-190.
- Leroy-Boussion, A. & F. Martinez, Un pré-requis auditive-phonétique pour l'apprentissage du langage écrit: L'analyse syllabique. Etude génétique longitudinale entre 5 et 8 ans. *Enfance*, 1974, 1-2, 111-130.
- Liberman, I. Y., D. Shankweiler, C. Orlando, K. S. Harris & F. B. Berti, Letter confusion and reversals of sequence in the beginning reader: Implications for Orton's theory of developmental dyslexia. *Cortex*, 1971, 7, 127-142.
- Malmquist, E. & R. Valtin, *Förderung legasthenischer Kinder in der Schule*. Weinheim: 1974.
- Raven, J. C., J. H. Court & J. Raven, *Standard progressive matrices*. London: Levis & Co. Ltd., 1977.
- Sangers, A. & H. van der Sluis, *Eerste leerjaar intelligentietest*. Amsterdam: 1973.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden. Een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij zijn leren lezen in de Nederlandse schoolsituatie*. Groningen: 1973
- Stanovich, K. E., A. E. Cunningham & D.J. Fee-man, Intelligence, cognitive skills and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 1984, 19, 278-303.
- Vellutino, F. R., Alternative conceptualizations of dyslexia: Evidence in support of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 1977, 47(3), 334-354.

## Curricula vitae

M. J. C. Mommers (Fr. Cesarius) (1925) behaalde de onderwijsakte en de akte m.o. pedagogiek te Tilburg.

Na een tienjarige ervaring in het lager onderwijs werd hij docent aan de Pedagogische Academie en aan de Katholieke Leergangen te Tilburg. In 1966, twee jaar na het doctoraal examen aan de Katholieke universiteit te Nijmegen, werd hij wetenschappelijk medewerker bij het instituut voor Onderwijskunde aan dezelfde universiteit. In 1977 promoveerde hij op een proefschrift over het lezen van blinde kinderen. Zijn publikaties liggen vooral op het terrein van aanvankelijk lezen, toetsconstructie en didactiek. Hij is nauw betrokken bij het project Preventie van Leesmoeilijkheden.

C. A. J. Aarnoutse, (1939) studeerde na zijn opleiding tot onderwijzer tussen 1961 en 1968 pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Was in dezelfde periode werkzaam als onderwijzer in het basisonderwijs en als docent aan een pedagogische academie. Sinds 1968 is hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde te Nijmegen, Promoveerde in 1982 op een proefschrift over begripend lezen. Zijn publikaties liggen op het terrein van lezen en curriculumontwikkeling.

B. W. G. M. Smits, zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, p. 98

Adres: Instituut voor Onderwijskunde, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 27-11-'84

Tabel 1 Overzicht van de toetsen die in de analyses als afhankelijke variabelen werden gebruikt

Meetmoment	Toetsen	M	Sd	range	interne consist.
leerjaar 1 april	Technisch lezen: Technisch lezen 2 CITO AVI-toetskaarten Begrijpend lezen: Lees en Begrijp 1ACITO Spelling: Woorddictee 2CITO Zinsdictee A Zinsdictee B1	42.1 1.7 19.6 24.8 20.6 23.4	6.6 1.7 6.0 6.7 3.5 4.7	7- 48 0- 9 0- 27 1- 32 3- 24 0- 27	.90 n.v.t. .90 .91 .81 .89
leerjaar 2 september	Technisch lezen: Eén-Minuut-Test AVI-toetskaarten 6 Begrijpend lezen: Lees en Begrijp 1BCITO Spelling: Woorddictee OBCE-1 Zinsdictee C2 Zinsdictee C1	31.4 3.0 22.0 11.9 24.7 28.0	14.2 2.1 4.5 2.4 3.1 4.4	1- 81 0- 9 1- 27 1- 15 1- 27 1- 34	n.v.t. n.v.t. .85 .65 .82 .83
april	Technisch lezen: Eén-Minuut-Test AVI-toetskaarten 7 Begrijpend lezen: Lees en Begrijp 2CITO Schriftelijke Opdr. 2 Spelling: Woorddictee OBCE-2 Zinsdictee C2 Zinsdictee D1	45.1 5.0 24.0 22.9 16.1 31.6 28.2	15.2 2.3 6.0 5.4 3.3 2.8 4.3	8- 97 0- 9 4- 30 1- 32 0- 20 10- 34 4- 34	n.v.t. n.v.t. .90 .82 .77 .75 .82
leerjaar 3 september	Technisch lezen: Eén-Minuut-Test AVI-toetskaarten 8 Begrijpend lezen: Schriftelijke Opdr. 3 Spelling: Woorddictee 3 OBCE-3 Zinsdictee D2 Zinsdictee E1	50.9 5.6 18.5 16.5 28.7 29.9	15.5 2.2 6.3 3.2 4.1 4.8	9-106 0- 9 2- 31 2- 20 7- 34 10- 36	n.v.t. n.v.t. .85 .78 .79 .83
april	Technisch lezen: Eén-Minuut-Test AVI-toetskaarten 9 Begrijpend lezen: Schriftelijke Opdr. 4 Begrijpend lezen M3 Spelling: Woorddictee Zinsdictee E2 Zinsdictee F1	59.9 6.7 16.7 19.1 21.8 33.0 27.4	14.8 2.1 7.0 4.7 3.5 3.2 3.7	12-109 0- 9 1- 31 1- 25 6- 25 16- 36 10- 31	n.v.t. n.v.t. .88 .83 .81 .77 .81
leerjaar 4 september	Technisch lezen: Eén-Minuut-Test Begrijpend lezen: Begrijpend lezen E3 Spelling: Zinsdictee F2	63.6 19.3 28.1	14.3 4.5 3.3	13-111 1- 25 8- 31	n.v.t. x x

\* Deze toetsen zijn niet op itemniveau geanalyseerd.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Lettercluster-identific.(1)	-	.45	.43	.37	.29	.27	.09	.11	.47
E.L.I.-Matrixen(2)		-	.64	.30	.27	.28	.02	.18	.41
E.L.I.-Natekenen(3)			-	.35	.27	.24	.05	.10	.41
Fonemische analyse(4)				-	.53	.28	.05	.06	.41
Auditieve synthese(5)					-	.34	.11	.08	.34
Auditieve woorddiscr.(6)						-	.01	.06	.31
Geslacht(7)							-	(-)	.16
Leeftijd(8)								-	.08
Somscore CITO-toetsen(9)									-

kritieke waarde  $p < .01 = .104$

Tabel 2 De samenhang tussen de toetsen die voordat met leesonderwijs werd begonnen, zijn afgenomen, alsmede de samenhang met geslacht en leeftijd en met een gecombineerde score voor lees- en spellingprestaties (somscore CITO-toetsen) na 8 maanden onderwijs ( $N=505$ )

### Summary

Mommers, M. J. C., Aarnoutse, C. A. J., Smits, B. W. G. M. 'The ability to structure visual and auditory stimuli in relation tot learning to read and to spell'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 280-296.

A longitudinal study was conducted in order to examine among others the degree to which differences in pupils' ability to structure visual and auditory stimuli at the moment they enter the first grade of primary school, affects their performance on decoding, reading comprehension and spelling tasks (after being enrolled in a reading-curriculum) in grade one up to the second month of grade four.

The results indicated that differences in these structuring abilities have a clear and stable effect on reading comprehension. Particularly the abilities measured by a letter-cluster identification task and a phonemic analysis task appeared to be significantly related to reading and spelling performance. The data also revealed that auditory analysis abilities are becoming less important with increased reading experience i.e. in the second and third grades. It appeared to be useful to distinguish between auditory and visual analysis abilities, not only with respect to reading performance in grade 1, but also after more than three years of reading instruction.

It was recommended that, in developing reading curricula as well as in diagnostic situations, special attention should be paid to these abilities.



---

## Education for cognitive development Third international symposium on activity theory

---

### 1 Inleiding

In juni 1984 werd het derde internationale congres over de handelingspsychologie (activity theory) gehouden. Na Finland (Helsinki) en Denemarken (Aarhus) viel nu Nederland de eer te beurt dit congres te organiseren<sup>1</sup>. Het vond plaats in de Jaarbeurs in Utrecht van 19 tot en met 21 juni. Het hoofdthema van het congres dit jaar was: Onderwijs en cognitieve ontwikkeling.

De organisatoren van dit congres (E. Bol, J. Haenen en M. Wolters) waren erin geslaagd om onder deze thematiek onderzoekers bijeen te brengen uit België, Canada, Denemarken, Duitsland (B.R.D. en D.D.R.), Groot-Brittannië, Finland, Israël, Nederland, U.S.A. en Zweden. Bij de voor-aankondigingen van het congres werd met enige ophef ook de komst van een Russische delegatie (Davydov, Gal'perin, Podd'jakov) vermeld, doch deze verscheen uiteindelijk niet. Het is niet ondenkbaar dat dit voor enkele congresgangers een teleurstelling betekende, maar we kunnen toch aannemen dat de meeste deelnemers voor de inhoud naar dit congres kwamen en niet voor het curiosum van een paar Russische coryfeeën. En zij hadden gelijk: naar zijn inhoud bleek het congres – ook zonder de Russen – bijzonder boeiend en gevarieerd, met veel mogelijkheden tot ideëenuitwisseling en discussie.

### 2 Achtergrond

De aandacht voor de studie van de mens van

uit handelingstheoretisch perspectief is de laatste jaren gestaag toegenomen. Ongetwijfeld heeft de groeiende internationale bekendheid met de ideeën van Vygotskij en het aansprekende onderzoek dat op basis daarvan in oost-Europa is uitgevoerd, daarin een belangrijke rol gespeeld. Vygotskij en Davydov waren dan ook de twee meest geciteerde auteurs op dit congres.

Maar de handelingstheorie heeft haar wortels zeker niet in de cultuurhistorische theorie. De handelingstheorie heeft in West-Europa en de V.S. een eigen ontwikkeling doorgemaakt op basis van bronnen die vaak ook de Oost-Europese handelingstheorie hebben geïnspireerd. Pas relatief laat zijn de verschillende ontwikkelingslijnen in Oost en West met elkaar in discussie gekomen. In de Westerse ontwikkelingen zien we voorts ook weer verschillende 'takken': een stroom in de lijn van Durkheim – Weber – Parsons, een stroom in de lijn van Husserl, Schütz en het latere symbolische interactionisme, en – ten slotte – vooral in de psychologie de lijn na Lewin die in Nederland vooral door Van Parreren is opgepakt. Natuurlijk is dit slechts een grove schets, waar verscheidene nuanceringen in aan te brengen zijn, onder meer naar de relatie met de Hegeliaanse filosofie in de verschillende stromingen. Ik ga daar nu niet dieper op in.

Verschillende opvattingen over de handelingstheorie klonken door in de voordrachten en de discussies. De Finse deelnemers waren bijvoorbeeld sterk geneigd (samen met D.D.R.) om orthodox de Russische traditie te volgen, terwijl in de voordrachten van Amerikaanse zijde vaak een affiniteit tot de symbolisch interactionistische visie doorklonk. De problematiek van de institutionele context van handelingen (een thema dat bijvoorbeeld door de filosoof Gehlen, door Parsons en later door Habermas werd bestudeerd) was op dit congres wat weinig aan bod; slechts hier en daar konden we de aandacht voor deze problematiek in gemodificeerde vorm wel terugvinden (o.a. bij Van Parreren; Fichtner).

Op het congres bleek dat 'de handelingstheorie' verre van een monolithisch geheel is. Basale verschillen in uitgangspunten die mogelijkwijs ten grondslag liggen aan verschillende handelingstheoretische concepties werden evenwel niet uitgediept. De aandacht was vooral gespist op vraagstukken die te maken hadden met de inrichting van onderwijs dat stimulerend van de cognitieve ontwikkeling beoogt. In verband daarmee was het congresprogramma gedeeltelijk thematisch opgezet. In de ochtendsessies waren op de achtereenvolgende dagen respectievelijk de volgende hoofdthema's gepland: Education in regular school, Education for the mentally retarded, Education in the third world countries. Voor de middagen waren wat andere niet direct over de hoofdthema's handelende papervoor drachten gepland. Onderzoek m.b.t. bepaalde schoolvakken en m.b.t. motivatie stonden daarin centraal. Doordat niet alle sprekers zich strikt aan hun thema hielden en doordat sommige geplande sprekers niet konden komen (we noemden reeds de Russen, maar ook Ann Brown en haar echtgenoot J. Campione waren uitgenodigd, maar uiteindelijk verhinderd) bleef er van het thema 'Education for the mentally retarded' uiteindelijk helaas weinig over.

Bij de inhoudelijke bespreking van het congres zal ik hieronder dan ook niet de thema's van de congresopzet volgen. Alle voordrachten kunnen ondergebracht worden in de volgende probleemgebieden: - Activiteitstheorie en onderwijs, - Cultuurinvloeden op de ontwikkeling, - Onderzoek van onderwijsleerprocessen. In deze volgorde zal ik de voordrachten hieronder bespreken<sup>2</sup>.

### 3 Activiteitstheorie en onderwijs

De centrale vraag van dit thema is hoe de activiteit van leerlingen moet worden georganiseerd, opdat daarvan een stimulerende invloed voor de cognitieve ontwikkeling uitgaat. In een interessante analyse liet B. Fichtner (B.R.D. - *Learning and learning activity*) zien, dat de opvatting over leren op school ook een historisch veranderend idee is. Met de komst van het schrift werd het leren voor een belangrijk deel naar een aparte locatie in de samenleving verwezen en werd het leren in versterkte mate opgevat als het

leren reciteren van geschreven teksten. De overgang naar een meer produktieve vorm van leren (leeractiviteiten) waarbij het subject actief zijn kennis ontwikkelt, is historisch gezien vrij laat. De aanzet daartoe laat Fichtner bij Von Humboldt beginnen. In feite - zo zouden we nu kunnen stellen - zitten we nog midden in de overgang van het reproductieve leren naar de leeractiviteiten<sup>3</sup>.

J. Lompscher (D.D.R. - *Formation of learning activity - a fundamental condition of cognitive development through instruction*) bepleit ook de ontwikkeling van de leeractiviteiten op school als essentiële factor in de cognitieve ontwikkeling. De leerlingen moeten leren hun activiteiten aan de hand van theoretische modellen te organiseren en de tendens tot mechanisch leren overwinnen. Daarbij moet speciaal acht geslagen worden op de ontwikkeling van de zelfstandigheid. Echter, één van de problemen van dit soort onderwijs is - zo laat Lompscher zien - dat het paradoxaal van karakter is: aan de ene kant moeten we erop toezien dat de leerlingen *zelf* de relevante leerhandelingen uitvoeren en zelf hun eigen leerproces beheren, aan de andere kant moeten we de leerling van buitenaf sturen om hem op een hoger ontwikkelingsniveau te brengen. Aan de hand van onderzoekingen uit zijn team en van de sovjetpsychologen schetst Lompscher een model waarin de ontwikkeling van de leeractiviteit op gang gezet kan worden. De voornaamste kenmerken daarvan zijn het ontwikkelen van een algemene oriënteringsbasis uitgaande van een probleemsituatie. Het gebruik van modellen, reflecteren, coöperatie tussen leerlingen zijn wezenlijke aspecten van een dergelijk leerproces.

C. van Parreren (*Development through instruction*) kwam voor een belangrijk deel tot dezelfde bevindingen als Lompscher, waar het het belang van zelfstandigheidsontwikkeling, coöperatie, reflectie en theoretisch denken betreft. Maar Van Parreren detailleerde de problematiek nog wat verder en maakte hem daardoor beter hanteerbaar. Aan de ene kant hebben we te maken met de wat-vraag d.w.z. de vraag naar de aard en hoeveelheid van concepten/principes, strategieën en attitudes. Maar aan de andere kant is daar nog de voor de praktijk wezenlijke vraag naar het *hoe*. De leerkracht staat eigenlijk steeds in een veld van dilemma's, waarvan sommige -

zoals Lompscher al liet zien – zelfs paradoxaal zijn. Met zijn richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs introduceerde Van Parreren een aantal onderscheidingen die het ideaal van het ontwikkelend onderwijs wat dichter bij het uitvoeringsniveau van de onderwijspraktijk brengen<sup>4</sup>.

De voordrachten van Fichtner, Lompscher en Van Parreren hebben gemeen, dat ze alle een bewuste, productieve vorm van leren voorstaan, waarbij het er dus in het onderwijs op aankomt het subject *zelf* de gewenste kennis te laten voortbrengen. De problemen die daar nog mee zijn kwamen in de discussies ook steeds naar voren. Ten aanzien van de vraag naar het *wat* van het onderwijs moeten we de praktische functie van kennis mee in het oog houden (nl. de mogelijkheid om daarmee de wereld te veranderen). Theorieën die zich alleen op bewustzijnsontwikkeling richten zijn om die reden dan ook problematisch. Fichtners keuze voor Von Humboldt als leidraad komt hiermee ook in een wat moeilijke positie. Probleemgerichte en coöperatieve onderwijsvormen zijn wellicht belangrijke methoden om leerlingen tot leeractiviteit te brengen, maar waarschijnlijk niet altijd en overal te gebruiken. Bij elke interventie in het onderwijs moet afgewogen wat de objectieve eisen zijn die we aan leerlingen stellen en wat de subjectieve kwaliteiten van de leerlingen zijn die daarbij (moeten) worden aangesproken. Maar de vraag is dan met welke analysemiddelen we deze kunnen bepalen. Een zwaarwegend probleem dat aan al deze vraagstukken nog toegevoegd moet worden is dat van de selectie in het onderwijs. Beslissingen ten aanzien van de onderwijshoudens, methoden, middelen van diagnostiek etc. zijn altijd selectief. De vraag hoe we de selectieve functie van het onderwijs in de hand kunnen houden bleef als een netelig probleem overeind staan.

#### 4 Cultuurinvloeden op de ontwikkeling

Cognitieve ontwikkeling is sterk afhankelijk van de aard en omvang van het handelingsrepertoire dat bij kinderen ontwikkeld wordt. Door de cultuurgebondenheid van handelingen en daarop gestoelde leerprocessen wordt dus ook de cognitieve ontwikkeling zelf cultuurafhankelijk.

J. Zimmer (U.S.A. – *Rules, representations and images: developmental and cultural influences*) ondersteunde deze gedachte met zijn onderzoeksgegevens. Hij beschreef onderzoek naar de aard van wiskundige kennis van kinderen (hun wijze van regelgeving, symbolische representatie en voorstelling) in afhankelijkheid van leeftijd en cultuur. Door cross-culturele vergelijking van Amerikaanse en Taiwanese kinderen kwam bijvoorbeeld aan het licht dat Taiwanese kinderen meer gebruik maken van een voorstellingsmatige oplossingswijzen (*imagery*) van wiskundige problemen, daar meer affiniteit toe hebben en op dat punt ook sneller ontwikkelen dan Amerikaanse kinderen. Wellicht doet hier een cultuurverschil zich gelden. Of we hieraan nu ook de conclusie moeten verbinden, dat Taiwanese kinderen nu in het onderwijs zo benaderd moeten worden dat hun 'iconische' aanpak van wiskundige problemen een kans krijgt, werd door Zimmer helaas niet verder besproken. Natuurlijk hoeft een geometrische aanpak niet inferieur te zijn ten opzichte van een meer formele, maar zoals Seeger (zie par. 5) liet zien is het wel van belang voor de ontwikkeling van het wiskundig inzicht erop toe te zien, dat de voorstellingen een adequate symbolische functie in het denken gaan vervullen.

Beïnvloeding van de cognitieve ontwikkeling door onderwijs roept naast technische problemen (wat? hoe?) ook moreel-ethische problemen op. Een dergelijke beïnvloeding wekt vrijwel altijd ook een spanning op tussen de nieuwe (school-)cultuur, de daarmee verbonden wijzen van denken enerzijds en de aanwezige, oorspronkelijke cultuur en alledaagse denkwijzen. Dit probleem doet zich ook op pregnante wijze voor in de derde wereldlanden die mede door verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs hun sociaal-economische problemen willen aanpakken. In vrijwel alle gevallen betekent dit voor het betreffende land aanpassing aan de westerse cultuur. In boeiende voordrachten zijn Feuerstein en Cole juist op deze problematiek ingegaan.

R. Feuerstein (Israël – *Education in the third world and the theory of structural cognitive modifiability*) betoogde, dat het mogelijk is om elke ontwikkeling door adequate interventies van haar voorspelde verloop te

doen afwijken zonder daarbij te moeten veronderstellen dat erfelijke factoren e.d. zonder invloed zijn! Deze mogelijkheid duidt hij aan als 'modifiability' en, zo stelde hij: 'Modifiability' is the slogan of education in general'. Binnen deze mogelijkheid wordt het basale probleem voor de derde-wereldlanden hoe de adaptatie aan de dominante cultuur verwezenlijkt moet worden. Feuersteins antwoord op die vraag kunnen we vermoeden: voorkom culturele deprivatie, laat mensen niet vervreemden van hun eigen, oude cultuur, maar spoor die cognitieve operaties op die essentieel zijn voor de adaptatie aan de nieuwe cultuur en welke ontbreken in het repertoire van de betrokken samenleving in de derde wereld. Deze operaties moeten we die mensen leren ('instrumental enrichment' noemt Feuerstein dit proces). Dit vraagt weer om adequate diagnostische methoden. Zoals bekend is Feuersteins werk voor een groot deel gewijd aan de ontwikkeling van dergelijke methoden.

M. Cole (U.S.A. - *Education and the third world: a critical discussion and some experimental data*) ging nog verder in op de stimulering van de cognitieve ontwikkeling en de moreel-ethische problematiek die dit meebrengt. Ontwikkelingsbeïnvloeding verloopt via de taal, aldus Cole. Maar de onderwijstaal is geen onpartijdig instrument: de taal vertegenwoordigt een paradigmatische structuur (in de zin van Lurija). Als zodanig legt de taal aan het bewustzijn mogelijkere een categoriestructuur op die niet overeenstemt met de vertrouwde morfologie van het dagelijks leven. Op deze wijze kan onderwijs cultuurvervreemdend werken. De mogelijke nadelige gevolgen daarvan in de derde wereld moeten we niet onderschatten of bagatelliseren met het argument dat de nieuwe cultuur rijker of beter is en meer zekerheden verschaft. We moeten zoeken naar een evenwicht tussen de activiteit van het dagelijks leven en de daarvan gescheiden leeractiviteit. Cole maakt de toehoorders attent op de ideologie achter het door ons zo geprezen onderwijs: 'we should not confuse mastery of advanced technology with virtue, nor with a secure human future'. Cole raakt m.i. een kernpunt in de problematiek van het ontwikkelend onderwijs als hij wijst op de openheid van de menselijke geschiedenis. De vraag hoe we daar in het kader van ontwik-

kelend onderwijs rekenschap van kunnen geven, daar kwam Cole helaas niet aan toe.

De keiharde realiteit van de onderwijskundige problemen van het onderwijs in derde-wereldlanden werd op indringende wijze naar voren gebracht door G. Meyer (Ned. - *Bilingualism and education for cognitive development: the case of Mozambique*) en W. Verbunt (Ned. - *Problems and possibilities of preschool-education in Guiné-Bissau*). Beiden hebben in een derde-wereldland gewerkt, onderzoek gedaan en deden daar verslag van. Verbunt liet zien, dat de geforceerde introductie van het kleuteronderwijs in Guiné-Bissau mislukt is, niet zozeer door gebrek aan middelen (goede leerkrachten, didactisch materiaal, vervoermiddelen e.d.), zoals de overheid ter plaatse beweert, maar juist door volstrekt andere beginvoorwaarden waarmee die kinderen op school komen en die vaak op gespannen voet staan met de voorwaarden die verondersteld worden in een op westerse leest geschoeid kleuteronderwijs. O.a. bleken kinderen erg ingesteld op letterlijk inprenten (reproductief leren), hetgeen de cultuurafhankelijkheid van de visie op leren (vgl. Fichtner in par. 3) nog eens onderstreept. Overigens zijn ook de materiële omstandigheden waaronder onderwijs gegeven moet worden (Verbunt illustreerde dat nog met dia's) een hinderpaal voor de realisatie van naar westerse ideeën adequaat onderwijs. In een andere lezing ging Meijer in op de situatie in Mozambique. Na de zelfstandigwording werd daar voor Portugees als algemeen officiële voertaal gekozen. Dit betekende voor de meeste leerlingen een tweetalige opvoeding. Echter, niet zozeer de tweetaligheid zelf bleek daarbij het grootste probleem te zijn, maar juist het feit dat de nieuwe taal een ander type taalgebruik en denken veronderstelde.

In verschillende discussies werd de relatie tussen cultuur - cognitieve ontwikkeling verder aan de orde gesteld, waarbij de problematiek van de derde wereldlanden breed werd uitgemeten. Het is hier niet mogelijk die verspreide discussies gedetailleerd weer te geven. In grote lijnen komen de voornaamste problemen toch steeds weer neer op de vraag naar de mogelijkheid en/of wenselijkheid van integratie van verschillende (sub)culturen en de daarin verankerde denkwijzen en taalgebruik, of hegemonie van één cultuur

met als gevolg kolonialisering (in de zin van Habermas) van de leefwereld van de derde wereld door onze westerse cultuur. Feuerstein suggereert – zoals in de discussies werd opgemerkt – dat zijn diagnostisch instrumentarium culture-free is; in hoeverre kan dat worden volgehouden? Kunnen vreemde elementen wel zo maar in een cognitieve structuur uit een andere cultuur worden ingebouwd – zoals de instrumentaal enrichment methode suggereert? De discussies op dit terrein bleven hoofdzakelijk op het technische vlak, de kritische opmerkingen van Cole ten spijt. Wellicht hadden de discussies aan scherpere, breedte en diepte gewonnen wanneer de optiek van de sociologische handelingstheorie (o.a. Habermas) daarin betrokken was. Maar zoals we hiervoor (zie par. 2) reeds aangaven was deze benadering op het congres vrijwel afwezig.

### 5 Onderzoek van onderwijsleerprocessen

In verschillende paperpresentaties werden pogingen besproken om vanuit de handelingstheoretische optiek onderzoek te doen in de klas. Een belangrijk thema daarin is de motivatie-ontwikkeling van leerlingen. Op deze problematiek werd ingegaan door S. Thyssen (Denemarken – *Motivation and activity in early school age*) en P. Hakkarainen (Finland – *Learning motivation and instructional intervention*). In de lijn van Leont'ev – El'konin – Markova bepleitten beiden de ontwikkelbaarheid van motivatie door onderwijs. De inhoud en structuur van de leeractiviteiten zijn volgens deze opvatting bepalend voor de motivatie-ontwikkeling. Leren moet dan als een sociaal en probleemgericht proces gebaseerd op theoretische middelen worden opgevat, waarbij leerlingen elkaar persoonlijk kunnen aanspreken op oplossingsmethoden en veronderstellingen. Thyssen vond in zijn onderzoek bevestiging voor deze veronderstellingen: in de loop van een aantal jaren coöperatief onderwijs ontwikkelden leerlingen een grotere betrokkenheid bij de leerstof, aandacht voor de methode van handelen en zelfsturing.

In de overige voordrachten stond de kwaliteit van de leer- en denkprocessen in het onderwijs centraal. H. Osser (Canada – *Students' cognitive resources and classroom-*

*tasks*) liet aan de hand van zijn onderzoek zien dat de verschillen tussen leerlingen wat betreft schoolprestaties niet zozeer of niet uitsluitend liggen op het gebied van de vakinhoudelijke kennis of sociale cognitie, maar vooral op gebied van metacognitie en de persoonlijke interpretaties van de leerlingen van de leerstof. De diagnostiek van deze kwaliteiten is echter nog verre van optimaal.

Door vele sprekers werd naar voren gebracht dat een wezenlijk element in de ontwikkeling van het theoretisch denken erin bestaat leerlingen te leren theoretische modellen als handelingsinstrument te hanteren (zie ook par. 3). Onderzoek naar de eisen die aan die modellen gesteld moeten worden en naar de aard van de leerresultaten die bereikt kunnen worden met verschillende modellen is in dat kader zeer belangrijk. F. Seeger (B.R.D. – *Two aspects of mathematical learning activity in proportional reasoning*) rapporteerde over onderzoek waarin gebleken was dat de aard van de in het leerproces gebruikte grafische modellen van invloed is op de kwaliteit van het ontwikkelde inzicht. Grosso modo zou gesteld kunnen worden, dat modellen die als een machine gericht zijn op de produktie van specifieke externe resultaten (die, anders gezegd, algoritmisch handelen uitlokken met het oog op het oplossen van specifieke problemen) minder vruchtbaar zijn dan modellen met symboolkarakter die relaties blootleggen in functie waarvan de leerling zijn eigen handelen probeert te organiseren. Seeger verbindt het onderscheid in verschillende modellen met het onderscheid interiorisatie – exteriorisatie, maar zoals in de discussies ook al bleek is dit theoretisch nog niet helder. Mijns inziens is het beter om de onderscheiden modellen te relateren aan het door Vygotskij reeds gemaakte onderscheid tussen werktuig en teken en dus aan de wijze waarop het handelen georganiseerd wordt door het subject.

In het kader van de leerplanontwikkeling rapporteerden M. Hedegaard & Y. Engeström (Denemarken/Finland – *Teaching theoretical thinking in elementary school: the use of models in history and biology*) over hun pogingen om in de vijfde klas van de basisschool een leerplan te ontwikkelen op basis van Davydovs ideeën: de leerstof organiseren vanuit een kiem van algemeen naar bijzonder en opklimmen van het abstracte

naar het concrete<sup>5</sup>. Het leerplan en de aard van de gebruikte modellen werden vrij uitgebreid besproken. Het onderzoek zelf is nog in volle gang; over de evaluatie daarvan kon nog weinig gezegd worden. Het feit dat genoemde onderzoekers zich gewaagd hebben aan het leergebied geschiedenis/biologie verdient hier apart vermelding, omdat zulks nog vrij zeldzaam is in het kader van het op Davyoviaanse leest geschoeide leerplanonderzoek. Wel blijft het de vraag of de basis van één kiem dat hele leerstofgebied zodanig georganiseerd kan worden dat dit de wetenschappelijke verworvenheden volledig dekt. In hoeverre binnen zo'n leerplanstructuur ook voldoende recht gedaan kan worden aan de eigen (primitieve) interpretaties van leerlingen t.a.v. het betreffende gebied blijft ook vooralsnog duister en kon ook in de discussie niet opgehelderd worden.

Voor het leergebied Algemene Technieken deed R. de Jong (Ned. - *The influence of structuring the learning environment on technical problem-solving*) verslag van zijn onderzoek waarin hij drie verschillende instructiemethoden (algoritmisch, heuristisch, zelf-ontdekkend) vergeleek op hun effect op de ontwikkeling van de vaardigheid tot het oplossen van technische problemen. Duidelijke conclusies daarover bleken op basis van dit onderzoek nog niet mogelijk.

I. Koskinen (Finland - *Learning problems of bright children in mother-tongue classes*) beschreef ten slotte enige van haar observaties waaruit naar voren kwam dat het traditionele onderwijs onvoldoende activerend is en geen recht kan doen aan de creatieve inbreng van de leerlingen zelf. Zelfs begaafde leerlingen kunnen daardoor leerproblemen krijgen. Deze constateringen van de spreker waren niets nieuws. Ten aanzien van de aanpak van deze problematiek bleef zij helaas onduidelijk. De discussie over deze problematiek kwam echter niet op gang (wellicht was iedereen te moe na deze laatste lezing van het congres?).

Toch - zo kunnen we achteraf stellen - raken we hier weer aan een kernpunt van ontwikkelend onderwijs. Indien we ernst maken met ontwikkelend onderwijs voor *alle* leerlingen kunnen we niet voorbijgaan aan de problemen van de begaafde leerlingen. Op zichzelf is het niet zo'n probleem om het onderwijs op hen in te stellen, maar dit gaat ongetwij-

feld ten koste van de minder begaafden. Niveau-differentiatie heeft ook zijn technische, sociale en moreel-ethische problemen<sup>6</sup>. Op het congres kwam men niet verder dan het constateren en beamen van de problematiek. Zoals dat heet: verder onderzoek is gewenst.

## 6 Nabeschuwing

Van het congres zullen 'Proceedings' worden uitgegeven waarin alles nog eens rustig en meer in detail valt na te lezen<sup>7</sup>. Ongetwijfeld zullen dan meer problemen aan het licht komen dan hier konden worden aangestipt. Reeds nu laten zich evenwel enige pregnante open vragen aanwijzen. Op het congres werd herhaaldelijk gevraagd naar verscherpte definities van begrippen als 'reflectie'/'metacognitie', 'motivatie', 'interventie', 'bewustzijn', meestal met de intentie om het bijzondere van de handlingspsychologie ten opzichte van de 'cognitive science' helder te krijgen. Waarschijnlijk is het geen vruchtbare weg om deze verschillen alleen door definities of operationalisaties duidelijk te maken, hoewel dat natuurlijk goede uitgangspunten kunnen zijn. De werkelijke verschillen worden pas goed zichtbaar indien beide benaderingen in hun respectieve wetenschapstradities geplaatst kunnen worden. De discussie daarover zou in de toekomst zeker gevoerd moeten worden.

Zoals reeds werd vastgesteld zijn er echter ook onder handelingstheoretici allerlei verschillende standpunten. Ook de discussie daarover zal waarschijnlijk wat helderheid kunnen scheppen in de uitgangspunten van de handelingstheoretische benadering van de mens. Deze onderlinge verschillen waren op het congres heel concreet merkbaar: de poging om een International Association of Activity Psychology op te richten strandde op te grote meningsverschillen over uitgangspunten, doelstellingen, naamgeving. De oprichting van zo'n vereniging is zeker nuttig maar voorlopig blijft het bij een informele internationale gemeenschap die vooral gebonden wordt door een bepaald theoretisch taalgebruik en een zekere affiniteit tot de cultuurhistorische theorie van Vygotskij.

Inhoudelijke problemen zijn er natuurlijk ook (of: juist?) na dit congres te over. Naast

de al genoemde: zoals de paradox waar Lompscher op wees, de curriculumproblematiek, de vraag 'ontwikkeling, waarheen?' (Cole) etc., zijn er nog tal van problemen die op het congres niet of nauwelijks aan de orde geweest zijn. In zijn slotwoord wees Bol daar ook op. Hij noemde de problematiek van de specifieke technische, sociaal-economische condities waaronder gehandeld wordt en hun invloed op leer- en ontwikkelingsprocessen. Het is niet moeilijk het aantal uit te breiden. Men denke aan: leerkrachtgedrag in het kader van ontwikkelend onderwijs (Van Parreeren heeft reeds een aanzet daartoe gegeven), persoonlijkheidsontwikkeling en de invloed daarvan op leer- en ontwikkelingsprocessen, de ontwikkelingspsychologische inbedding van leerprocessen, de problematiek van de stabilisering van het handelen (ontwikkeling van instellingen), de problematiek van de mechanisering van het denken, zowel intern door vorming van adequate automatismen, als extern door gebruik van computer e.d., etc., etc. Gelukkig komt er een volgend congres, dat volgens afspraak in het voorjaar van 1986 gehouden zal worden in West-Duitsland. Misschien komen we dan wéér een stapje verder.

#### Noten

1. Voor verslag van eerder congres zie R. v.d. Veer, Theoretisch denken in het onderwijs: een congres te Helsinki (kroniek). *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 183-185.

2. De voordrachten waren voor een deel een voortzetting van onderzoek waarover op voorgaande congressen reeds gerapporteerd was. Zie: M. Hedegaard & P. Hakkarainen (Eds.), *Teaching and learning on a scientific basis*. Aarhus: 1984.
3. De door Fichtner behandelde problematiek is in het kader van de cultuurhistorische theorie erg actueel. Davydov (1983) benoemt de tegenstelling als dressuur vs. leeractiviteit. Zie: V.V. Davydov, Istoričeskie predposylki učebnoj dejatel'nosti. (Historische voorwaarden voor de leeractiviteit). In: *Razvitie psichiki škol'nikov v processe učebnoj dejatel'nosti*. Moskou: 1983.
4. De door Van Parreeren besproken richtlijnen zijn ook terug te vinden in zijn 'Richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs'. In: E. De Corte (red), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen*. Harlingen: Flevodruk, 1982.
5. Voor nadere bespreking van Davydovs opvattingen zie J. Haenen & B. van Oers (red.), *Begrippen in het onderwijs*. Amsterdam: Pegasus, 1983.
6. Voor de begaafdheidsproblematiek vanuit de optiek van het ontwikkelend onderwijs zie S. Blom & W. Wardekker, Hoogbegaafdheid, geen vanzelfsprekend begrip. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 220-229.
7. Het congresboek is uitgegeven door S.V.O.: E. Bol, J. Haenen & M. Wolters (Eds.), *Education for cognitive development. Third International Symposium on Activity Theory*. Selecta Reeks. S.V.O., 1985.

B. van Oers  
 Vakgroep Onderwijskunde  
 Vrije Universiteit, Amsterdam

---

H. Freudenthal, *Appels en peren/wiskunde en psychologie*. Gebundelde opstellen. Van Walraven, Apeldoorn, 1984, 110 pagina's, f 14,90, ISBN 90 6049 392 3.

---

Onlangs hoorde ik van een collega dat haar twee dochters van twaalf en veertien er zeker van waren dat wiskunde niet te begrijpen is, dat ze voor wiskunde als meisjes geen aanleg hadden en dat wiskunde een vervelend rot vak is. Ik raadde haar aan om de laatste bundel van Freudenthal te lezen. In deze bundel, een verzameling van reeds in binnen- en buitenlandse vakbladen gepubliceerde opstellen, maakt Freudenthal namelijk duidelijk dat er, vooral in veel leerboeken, nog steeds een geformaliseerde schoolwiskunde bestaat die inderdaad – ook voor meisjes – moeilijk te begrijpen is, niet in het minst vanwege de vergaande verschraving van de inhoud van deze leerprogramma's.

Tegelijkertijd laat Freudenthal zien dat er ook nog een andere wiskunde bestaat. Niet die van de cirkels, rechthoeken, loodlijnen en  $a^2 + b^2$ , maar de wiskunde die zich – misschien wel dagelijks – voordoet als verhoudingsprobleem (plattegrond, foto's, modellen e.d.), als meetprobleem (hardheidsschaal, kiezen voor een maateenheid), als oppervlakteprobleem (relatie omtrek en oppervlakte), als telprobleem (appels en peren mag je wél optellen maar niet aftrekken) etc. Terwijl de wiskunde als basis vaak begrijpelijke taal kent, giet men echter in het onderwijs de wiskunde zonder enige reden, onnodig en te snel in de formele, afstandelijke taal der regels en algoritmen. In plaats van te kijken naar wat er precies gebeurt in 'handelingstaal', zoekt de psycholoog liever naar formele abstracties, die de kinderen al op jonge leeftijd moeten leren, zo betoogt Freudenthal. Hij laat overtuigend zien – en juist daarom kan deze bundel aanbevolen worden aan ouders van schoolgaande kinderen – dat wiskunde als menselijke activiteit leuk is, dat wiskunde, in principe althans, te begrijpen is, dat wiskunde te leren is en vooral dat wiskunde ook te onderwijzen is.

Ik heb met deze inleidende woorden eigenlijk – in een notedop – ook al de inhoud van de meeste opstellen geschetst. In het vervolg van deze bespreking zal ik voornamelijk aandacht besteden aan de meest kritische en opiniërende bijdragen in de bundel, te weten Freudenthals visie op de kleuterwiskunde, op de vakdidactiek en de cognitieve ontwikkeling.

De auteur bekritiseert in het eerste hoofdstuk een aantal Nederlandse en buitenlandse kleuter(wiskunde)programma's. Met deze programma's wordt beoogd kinderen begrippen bij te brengen en hun taal en intelligentie te bevorderen. Ik vroeg me even af of de bespreking van het boekje 'Schoolrijp maken' van Langedijk niet teveel eer was aan deze auteur, maar Freudenthal weet op directe wijze, trefzeker het kaf van het koren te scheiden: 'Het valt me moeilijk, het doet me echt pijn er iets kwaads over te zeggen. Immers het boekje straalt een beminnelijke, hartroerende, ontwapenende naïviteit uit, zoals die zelden op je afkomt' (p. 16). Kort samengevat komt zijn kritiek op 'zulke aimabele boekjes' hierop neer. Ze bevorderen slechts het individueel werken op werkblaadjes en dit is antiverbaal. Het gaat in die werk- of toetsbladen telkens om goed of fout. De wiskunde wordt zeer verbrossend gepresenteerd en het aanleren van vocabulaire wordt gezien als taalontwikkeling. Tot besluit van dit opstel geeft de auteur een aantal suggesties wat er wél moet of kan met kleuters. Bijvoorbeeld het scheppen van contexten waarin wiskundige en verbale activiteiten zich kunnen ontplooiën. Freudenthal vindt dus niet, zoals sommige werkgroepen van kleuterleidsters en -pedagogen per abuis steeds vermoeden en beweren, dat kleuters zich 'natuurlijk' zouden ontwikkelen. Elders in het boek spreekt hij in dit verband over het bevorderen van de *bewustmaking* van 'verhouding' en het opdoen van 'theoretische ervaringen' van jonge kinderen.

In het vierde opstel worden 'wiskundig didactische principes' besproken die de leerkracht ter harte kan nemen. Het is beslist te voorkomen dat zelfs volwassen mensen eenvoudige wiskunde niet kunnen toepassen. Dit laatste komt vaak voor wanneer eerst formele en abstracte methoden onderwezen werden en achteraf pas toegepast. Een juistere volgorde is het mathematiseren van rijke contexten. Een ander principe dat Freudenthal noemt, is het 'voortuitwijzend leren', dat de voorkeur verdient boven 'het keurslijf van systematisme' (p. 50). *Voortuitwijzend leren* vindt bijvoorbeeld plaats door het aanbieden van de getallenlijn, omdat die niet alleen natuurlijke getallen maar ook negatieve, gebroken, irrationele etc. getallen bevat. De getallenlijn kan het exploreren met deze getallen uitlokken. Ik licht dit principe eruit omdat het – en dit is niet de enige keer in Freudenthals werk – zo'n opvallende overeenkomst vertoont met Vygotskij's idee om in het onderwijs op de ontwikkeling van kinderen *voortuit* te lopen. Een volgend voor het wiskundeonderwijs waardevol principe kan makkelijk mis-



verstaan worden als men afwijkt van Freudenthals nauwkeurig gekozen formulering; daarom citeer ik: 'Van de informele strategieën van kinderen om problemen op te lossen zou men moeten profiteren om ze de meer formele strategieën te laten leren en gebruiken' (p. 52). Dit betekent, zegt de auteur, dat men kinderen tegemoet moet komen en het oplossen in eigen stijl zelfs moet aanmoedigen. Ik vraag me hier af of je een kind steeds tegemoet komt door zijn eigen stijl aan te moedigen. Elke onderwijzer zal kunnen beamen dat sommige informele - eigen stijl - oplossingen van kinderen soms totaal geen perspectief bieden, zodat het gebruik van die oplossingen nauwelijks aanmoediging verdient. Freudenthal gaat hier te makkelijk voorbij aan de spanning die er in het onderwijs steeds is tussen het *tolereren* van de eigen aanpak (als die ergens toe leidt) en het *stimuleren* van een andere aanpak (als de eigen aanpak geen perspectief biedt). Het is belangrijk om deze spanning scherp in het oog te houden omdat hierin de kern schuilt van de differentiatieproblematiek. Freudenthals aanmoediging van de eigen stijl kan er in de praktijk toe leiden dat de eigen, individuele inbreng en ontwikkeling begripvol geaccepteerd wordt, waar het stimuleren van wellicht minder eigene, maar kwalitatief wel rijkere oplossingen de voorkeur verdiende.

In het laatste opstel vraagt de auteur zich af hoe het komt dat ontwikkelingspsychologen de 'cognitieve ontwikkeling' voortdurend interpreteren als wiskundige ontwikkeling, getalbegrip, logisch begrip e.d. Dat komt doordat ontwikkelingspsychologen zich verbeelden dat dit allemaal makkelijk is te toetsen, terwijl hun toets- en onderzoeksmethoden - dwarsdoorsnede-onderzoeken genoemd - in feite volstrekt ongeschikt zijn om kinderen in hun psychische ontwikkeling buiten het laboratorium te volgen en te observeren. Hoe verloopt de cognitieve ontwikkeling? Freudenthal verklaart de cognitieve ontwikkeling niet empiristisch, anders gezegd, hij ziet de cognitieve ontwikkeling niet als een opeenstapeling van talloze ervaringen; kinderen hebben plotseling iets door, ze generaliseren, trekken conclusies etc. De ontwikkeling is niet continue, wordt niet bepaald door kleine stapjes van steeds maar oefenen en ervaring opdoen; de ontwikkeling is discontinu. Niet door middel van dwarsdoorsnede-onderzoek, maar door longitudinaal onderzoek krijgen we inzicht in de kinderlijke ontwikkeling. Hoewel de suggestie dat beide methoden van onderzoek elkaar uitsluiten naar mijn mening aanvechtbaar is, kan de kritiek op de vele kunstmatige, kortdurende, voor kinderen misleidende, 'hard-metende' psychologische of onderwijskundige laboratorium-onderzoeken, die meestal geïsoleerd van elke sociale context plaatsvinden, niet serieus genoeg worden genomen.

Tot slot. De auteur heeft de bundel geschreven

in heldere taal, terwijl de wiskunde meestal eenvoudig is gehouden. Geïnteresseerde ouders, maar vooral ook ontwikkelaars, onderzoekers op het gebied van de vakdidactiek en de onderwijspsychologie kunnen in *Appels en peren, wiskunde en psychologie*, genoeg van hun gading vinden.

Appels en peren mag je optellen, of je ook wiskundigen en psychologen aan zo'n operatie kunt onderwerpen blijft een moeilijk te beantwoorden vraag.

J. M. C. Nelissen

---

J. Vedder. *Oriëntatie op het beroep van leraar*. Praktische vorming en reflektieren aan het begin van de lerarenopleiding. Swets en Zeitlinger, Lisse, 1984, IX + 213 pag., f39,35, ISBN 90 265 0582 5.

---

Onderwerp van deze dissertatie is een formatief evaluatie-onderzoek van een deel van het curriculum (de zg. 1-1 lessen) voor studenten wiskunde van de universitaire lerarenopleiding aan het Pedagogisch Didactisch Instituut (PDI) te Utrecht. Gedurende 7 à 8 weken geeft één student één uur per week les aan één leerling. De opzet is te vergelijken met het geven van bijles, maar nu structureel in het opleidingscurriculum ingebouwd. Bovendien is de begeleiding beter georganiseerd; tijdens de 1-1 voert de student een aantal activiteiten uit, zoals het vastleggen van de lessen op geluidsbanden, het bijhouden van een dagboek en het bespreken van de les met een medestudent en - indien mogelijk - een begeleider. Hiermee worden de 1-1 lessen voor de studenten object van reflectie. Onderzocht is welke leereffecten volgens studenten bij henzelf optreden wanneer zij gedurende een bepaalde periode aan één leerling individuele hulp geven bij het vak wiskunde (p. 58). De bedoeling is de verkregen gegevens te gebruiken om beslissingen te nemen over eventuele wijzigingen van de 1-1.

In deel I (Inleiding), hoofdstuk 1, wordt de ontstaansgeschiedenis van het project geschetst. De ervaring dat het schoolpracticum (SP) voor studenten vaak te complexe leersituaties bevat en dat studenten het opleidingsprogramma als te theoretisch ervaren leidde binnen het PDI o.a. tot de beslissing (leren) reflecteren centraal te stellen en 1-1 lessen in te voeren.

In deel II (Informatie), hoofdstuk 2, worden de doelen en opzet van het project beschreven en geplaatst in het licht van het totale opleidings-

curriculum. In hoofdstuk 3 en 4 wordt, als een verantwoording achteraf, het curriculum een meer theoretisch fundament gegeven. Vanuit een analyse van de zg. praktijkschok van leerkrachten worden vier principes geformuleerd voor het opleidingscurriculum: een opbouw van makkelijk naar moeilijk; leren door doen; een begeleidersrol die tijdens het programma evolueert van meer directief naar meer non-directief; een intensief contact tussen instituut en school. Vanuit een opleidingsvisie, gekarakteriseerd als een open oriëntatie t.a.v. het opleidingscurriculum met vrijheid voor studenten zelf een visie te formuleren op het onderwijs waarvoor wordt opgeleid, wordt het verwerken van reflectieve vaardigheden in de opleiding en van het reflecteren op opgedane ervaringen gepostuleerd en gelegitimeerd. In hoofdstuk 5 wordt reflecteren gerelateerd aan de 1-1: de 1-1 wordt beschouwd als een middel om bepaalde opleidingsdoelen te realiseren; doelen die bereikt worden door reflecteren (cognitief niveau) en doelen die gelegen zijn in het reflecteren zelf (meta-cognitief niveau).

Deel III (Empirie) start met hoofdstuk 6, waarin de onderzoeksvraag wordt geformuleerd (zie boven). Het onderzoek wordt getypeerd als goal-free, naturalistisch en zowel kwalitatief als kwantitatief van aard. Hoofdstuk 7 beschrijft het gebruikte onderzoeksinstrumentarium: dagboeken en cassettebandjes, een open interview naar de leerervaringen van studenten en een speciaal ontwikkelde uitsprakenlijst over leereffecten. In hoofdstuk 8 wordt uiterst gedetailleerd verslag gedaan van de ontwikkeling van een categorieën-systeem en de wijze waarop met behulp daarvan de gegevens uit de dagboeken en het open interview zijn geanalyseerd. De door studenten gerapporteerde leerervaringen gaven aanleiding als basismodel voor het categorieën-systeem de didactische driehoek te kiezen, met als componenten de leerkracht, de leerling en de leerstof. Binnen dit basismodel werden vervolgens gebieden getraceerd, waarin ook uitspraken over leerervaringen betrekking hebbend op twee of drie componenten konden worden ondergebracht. Aldus ontstond een achttal categorieën: A jezelf, B de leerling, C de leerstof, AB omgaan met de leerling, AC omgaan met de leerstof, BC omgaan van de leerling met de leerstof, ABC lesgeven. Een aparte categorie bleek nodig voor de component school (D). Binnen de categorieën werden vervolgens onderwerpen onderscheiden, met behulp waarvan leerervaringen inhoudelijk beschreven konden worden en waarbinnen de leereffecten van de studenten konden worden gescoord. In hoofdstuk 9 worden de resultaten hiervan besproken. De 1-1 blijkt vooral leerervaringen op te leveren in de categorieën omgaan met leerlingen (bijv. ruimte geven/initiatief nemen) en lesgeven (bijv. het over-

dragen van de leerstof). Relatief weinig leerervaringen werden gerapporteerd in de categorieën (wiskunde)leerstof en de school. Verder bleken bij navraag studenten, begeleiders en leerlingen overwegend positief te staan tegenover de 1-1.

Deel IV (Afsluiting) bevat hoofdstuk 10, met daarin een discussie en aanbevelingen voor opleiding en onderzoek.

Het onderzoek en de rapportage ervan zijn op een aantal punten positief te waarderen. Zo is bij het onderzoek gestreefd naar een zorgvuldige opzet. Triangulatie speelt een belangrijke rol. Triangulatie als ondersteuning van de resultaten blijkt evenwel te zijn mislukt, als gevolg van de ongelijksoortigheid van de gegevens, verkregen uit dagboeken en interviews enerzijds en de uitsprakenlijst anderzijds (p. 134). De vraag is dan wel of de term triangulatie in dit verband terecht is gehanteerd. Triangulatie als versteviging en aanvulling van de onderzoeksgegevens heeft positiever uitgedaan, met als gevolg dat de resultaten tamelijk uitgebreid zijn en de beoordelingsbetrouwbaarheid van het categorieën-systeem tamelijk bevredigend lijkt. Positief te waarderen is ook de zorgvuldigheid waarmee het onderzoek kritisch onder de loep wordt genomen en voor opvallende zaken uitgebreid naar mogelijke verklaringen wordt gezocht. Verder is het analyseproces van de leerverslagen van de studenten zeer helder en inzichtelijk beschreven. De vraag blijft evenwel of andere onderzoekers voor eenzelfde categorieën-systeem hadden gekozen. Het lijkt nogal evident dat leerervaringen van studenten in opleidingssituaties betrekking hebben op leerling, leerkracht en leerstof. De basis voor het categorieën-systeem wordt daarmee wel een heel eenvoudige. De welhaast mathematische uitbouw van het systeem is op zich echter interessant, maar doordat het basismodel geen ruimte laat voor bijvoorbeeld interactie tussen leerlingen onderling, lijkt de gebruikswaarde voor opleidingssituaties met meer dan één leerling niet groot. Een belangrijk punt van kritiek betreft het feit dat in het formatief evaluatie-onderzoek niet is nagegaan welke treatment activiteiten in welke mate hebben bijgedragen aan de gerapporteerde leereffecten. Inspectie van de data laat bijvoorbeeld zien dat de categorie A (jezelf) voor ca. 25% gevuld is met leereffecten op het gebied van spreekvaardigheid. Het is niet onwaarschijnlijk dat dit een artefact is van het gebruik van cassettebandjes. Wanneer nu op basis van de verzamelde gegevens beslissingen moeten worden genomen over eventuele wijzigingen in de 1-1, lijkt dat zonder informatie over de afzonderlijke onderdelen in relatie tot de leereffecten niet goed mogelijk. Duidelijke aanwijzingen voor bijstellingen vinden we in het werk dan ook niet terug, of het moeten de – toch wel heel algemene – aanbevelingen voor de opleiding (hoofdstuk 10)

zijn. In dat verband kan ook gewezen worden op een belangrijk nadeel van het hier gehanteerde One-Group Posttest-Only design (p. 60). Daardoor is de meerwaarde van de 1-1 ten opzichte van bijvoorbeeld het reguliere bijles geven niet aantoonbaar. Hoewel deze vraag in het kader van een formatief evaluatie-onderzoek niet in het geding is, komt het mij voor dat ook andere treatments aan het begin van de opleiding een goede oriëntatie op het beroep van leraar kunnen bieden. Het door Vedder zelf genoemde mini-SP of een methode als microteaching, lijken minstens zo geschikt, daar hierbij ook leerervaringen kunnen optreden als gevolg van de interactie met en tussen meerdere leerlingen. Rest mij tenslotte een brandende vraag, namelijk die naar de consequenties van dit (deel)curriculum voor de mate waarin aldus opgeleide studenten bij hun intrede in de beroepspraktijk een praktijkschok zullen ervaren. Aan die praktijkschok zijn immers de principes voor dit opleidingscurriculum ontleend (zie boven). Een extra aanbeveling voor vervolgonderzoek?

A. H. Corporaal

---

Th. Jansen en A. R. Wertheim, *Buiten de orde*; dilemma's in de ontwikkeling van open projectonderwijs, SUN, Nijmegen, 1984, 268 pag., f28,50, ISBN 90 61 68223.

---

'Buiten de orde' van Theo Jansen en Anne-Ruth Wertheim is een verrassend boek over onderwijsvernieuwers. Het is een boek over een groep leraren, die 10 jaar strijd voeren voor open projectonderwijs op het Wagenings Lyceum. Het verloop van die strijd kent gewenste en ongewenste ontwikkelingen. De afloop is er een van gedeeld succes: succes voor zowel de groep vernieuwende leraren als hun tegenstanders. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen was scheidsrechter bij deze afloop. Door de manier waarop de auteurs de grote hoeveelheid gegevens van die 10 jaar hebben geordend en door hun kritische reflecties op de gebeurtenissen, reikt dit verslag verder dan alleen de Wageningsse situatie. De beschrijving is geordend volgens een vijftal dilemma's. De 10 jaar vernieuwing wordt ingedeeld in een opbouw-, een strijd- en een experimentfase.

Het eerste dilemma 'Tussen disciplineren en vrijblijvendheid' betreft het moeizame leerproces van leraren om hun traditionele disciplinerende rol af te leren, omdat deze niet strookt met project-

principes zoals zelfvervend leren en grotere beslisvrijheid voor leerlingen. In het zoeken naar een nieuwe rol dreigt het gevaar van een laissez-faire opstelling bij de leraren en vrijblijvendheid bij de leerlingen. Door discussies te voeren over de consequenties voor het leren van de leerlingen en over elkaars lespraktijken wordt een structurerende rol van projectleraren ontwikkeld. De kritische reflecties van de auteurs op dit leerproces zijn van betekenis voor andere vernieuwingen waarin de rol van leraren in het geding is.

Het tweede dilemma 'Tussen puur isolement en verwaterde grootschaligheid' betreft de groei van de projectgroep. Aan de orde komen de positie van de initiatiefnemers in het lerarencorps, de positie en motieven van latere deelnemers of afhakkers, en het zichtbaar maken van de vernieuwing als strategie om steun en nieuwe deelnemers te verwerven. Zonder veel moeite is de beschrijving generaliseerbaar naar andere, ook minder ingrijpende vernieuwingen. Bij elke vernieuwing is het immers belangrijk, dat initiatiefnemers een zeker aanzien hebben binnen de school en dat gezorgd wordt voor een breder draagvlak door uitbreiding van het aantal deelnemers. Ook geldt altijd de rol van de schoolleiding, die stimulerend maar ook belemmerend kan werken op het continueren van een vernieuwing. Als steunverwervingsstrategie maakt de Wageningse groep open projectonderwijs zichtbaar door o.a. te werken met 'kijkers' en 'zijdellingse participatie'. Daarmee zien collega's dat de vernieuwing ook werkelijk uitvoerbaar is. Bovendien is het mogelijk open projectonderwijs in zijn oorspronkelijke bedoeling te laten zien. Deze werkwijze levert nieuwe deelnemers op. Echter, de instroom van deze leraren betekent tevens een kans op verwatering van de principes van open projectonderwijs. Zonder faciliteiten blijkt het praktisch onmogelijk èn de inscholing te verzorgen van de latere deelnemers, die naar hun kenmerken zo sterk verschillen van de oorspronkelijke groep, èn ontwikkelwerk te doen om open projectonderwijs verder vorm te geven. Bovendien moest de projectgroep een aantal belemmerende condities bestrijden, die in het derde en vierde dilemma uitvoerig aan de orde komen.

Het derde en vierde dilemma liggen op het terrein van de schoolorganisatie. De auteurs analyseren de processen die plaatsvinden binnen en buiten een groep vernieuwers, die zich bedreigd voelt binnen de bestaande schoolsetting. In het derde dilemma 'Tussen koude zakelijkheid en beklemmende saamhorigheid' komen processen aan de orde als fractievorming en loyaal willen blijven met niet-vernieuwers, polarisatie in het lerarencorps, het verdeeld raken van de schoolleiding en de afbraak van het onderlinge vertrouwen tussen de vernieuwers, omdat aantijgingen van tegenstanders effect sorteren. In die situatie ontstaan subciv-

cuits in de groep van vernieuwers, die steeds autonomer gaan functioneren. Versnippering van de projectgroep, en ondermijning van het gemeenschappelijk werk is het gevolg. Met name de politiek geïnspireerde projectleden onderkennen de noodzaak van een gemeenschappelijk toekomstperspectief. Zij ontwikkelen naar ideeën van het 'Team-Kleingruppen Model', het zogenaamde 'stroommodel'.

Hoe belangrijk een organisatorische structuur is voor de voortgang van een vernieuwing, maken de auteurs duidelijk in het vierde dilemma 'Tussen geconcentreerde inspiratie en gespreide vervlaking'. Een organisatorische structuur is, zo analyseren zij, nodig om essentiële ideeën en ervaringen gemeenschapsgoed te maken en om een projectgroep niet ten onder te laten gaan aan verborgen agenda's, slechte spreiding van taken en onderlinge strijd om de macht en het verboden leiderschap. Duidelijk wordt dat het werken aan onderwijsvernieuwing niet zonder een organisatorische inbedding kan, wil de inhoudelijke ontwikkeling van een vernieuwing ook na de initiatiefase mogelijk blijven.

'Buiten de orde' begint en eindigt met de politieke context rondom het open projectonderwijs. Beschreven wordt de onderwijs-politieke beweging in het onderwijsveld in de zestiger en begin zeventiger jaren. Hoe verdeeld die beweging ook was, zij heeft projectonderwijs in zijn oorspronkelijk pedagogisch-didactische opzet een politiek-ideologisch fundament gegeven. Tien jaar later lopen over dat fundament de conflicten binnen en buiten het Wageningen Lyceum hoog op. De strijd om een vernieuwing, die de heersende ideologie van het onderwijs aantast, wordt uitgevochten tot op het hoogste niveau: het parlement en het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. En daar wordt open projectonderwijs speelbal van partijpolitiek getouwtrek. In 'de kieren van de school' krijgt het open projectonderwijs op het Wageningen Lyceum uiteindelijk bestaansrecht in de vorm van een ontwikkelingsexperiment. Onder curatele van een zware begeleidingscommissie kan het werken aan open projectonderwijs worden voortgezet.

'Buiten de orde' gaat over leraren die nieuw onderwijs ontwikkelen en uitvoeren. Vanuit het perspectief van de onderwijsvernieuwers analyseren de auteurs wat 10 jaar vernieuwen betekent voor leraren, die dit naast hun normale dagtaak en met geringe faciliteiten hebben aangegaan. De analyses en interpretaties verstevigen de auteurs met verwijzingen naar inzichten die elders zijn opgedaan met fundamentele onderwijsvernieuwingen. De oriëntatie op de Duitstalige literatuur overheerst, maar dat is verklaarbaar. Traditioneel wordt in Duitstalige literatuur eerder aandacht besteed aan de politiek-ideologische setting van

het onderwijs dan in de Engelstalige literatuur. In voetnoten lichten de auteurs hun verwijzingen toe. Deze toelichting maakt de verwijzingen functioneel. Helaas ontbreekt een literatuurlijst, zodat je - geïnteresseerd in een bepaalde bron - deze moet terugzoeken via de omslachtige weg van het herlezen van de voetnoten.

'Buiten de orde' beschrijft op verhelderende wijze wat wel of niet mogelijk is in de praktijk van onderwijsvernieuwing.

T. van der Meer  
Vakgroep Onderwijskunde  
Rijksuniversiteit Utrecht

---

Swart, H. A. P. *Over het begrijpen van menselijk gedrag*. Boom, Meppel, 1982, 192 p. (incl. literatuur, noten, register), f28,50, ISBN 90 6009 523 5.

---

Welke methoden staan ons in de menswetenschappen (psychologie, sociologie, historische wetenschap) ter beschikking om tot een betrouwbaar inzicht in menselijk gedrag te komen? Onderscheiden deze methoden zich van die van de natuurwetenschappen? Over deze gewichtige vragen handelt Swarts boek en zijn antwoord daarop - hoewel niet origineel - is duidelijk en daarom de moeite van het kennen en analyseren waard. Wat Swart uiteindelijk met zijn boek wil bereiken is evenwel niet zozeer de methoden zelf in detail beschrijven, doch de *kwaliteitseisen* blootleggen waaraan methoden voor het begrijpen (= verklaren!) van menselijk gedrag moeten voldoen.

Onomwonden poneert de auteur (hoofdstuk 1) de *hypothese* van het methodologisch monisme, welke inhoudt dat er géén wezenlijk verschil is tussen de natuurwetenschappelijke en menswetenschappelijke methoden van onderzoek. Voor beide gelden dezelfde eisen van 'methodologische correctheid': beide moeten:

1. *verklaren*, d.w.z. een redeneervorm aanbieden waarin het explanandum als conclusie wordt afgeleid uit een algemene wetmatigheid en de feitelijke beginvoorwaarden;

2. *toetsen*, d.w.z. de houdbaarheid van de in de verklaring vervatte theorie bepalen door via observatie de empirische waarheid vast te stellen van een uitspraak welke beschouwd kan worden als een bijzondere implicatie van een algemene hypothese (p. 21-24).

De argumentatie die Swart vervolgens in zijn boek ontvouwt ter staving van zijn hypothese is

orthodox Popperiaans van methode en komt er kortweg op neer alle bekende pogingen om de hypothese van het methodologisch monisme te onkrachten als ondeugdelijk te weerleggen. Zo bekritiseert Swart het 'Verstehen' (Dilthey), de taalspeltheorie (Wittgenstein, Winch), de hermeneutische methode (Gadamer) en de fenomenologische benadering (Husserl, Strasser). Andere critici van het methodologische monisme (zoals bijv. Habermas) worden door Swart apodictisch en zonder vorm van betoog uitgerangeerd (zie p. 177).

Verbluffend is de spitsvondigheid die de auteur aan de dag legt om met behulp van soms macabere, vaak ook al te gezochte en triviale, voor de menswetenschappen weinig zeggende voorbeelden, de aanval te pareren van genoemde theorieën op het methodologische monisme. Op deze wijze worden uiteindelijk alle critici van het methodologisch monisme in de hoek gezet als 'verspreiders van intellectuele mist', zodat tenslotte zijn eigen hypothese glansrijk en met het aureool van aannemelijkheid overeind blijft staan.

We zouden nu eigenlijk Swarts pretenties nader moeten onderzoeken door zijn weerleggingen van genoemde theorieën wat gedetailleerder te bekijken, maar die ruimte ontbreekt hier. Ik volsta slechts met te constateren dat een aantal van zijn kritiekpunten zeker aannemelijk is (bijv. de kritiek op Dilthey, Winch, de fenomenologische benadering) en voor een deel ook reeds door andere geformuleerd. Aan de andere kant is zijn weergave van opvattingen soms wat eenzijdig of gestoeld op discutabele interpretaties. De argumentatie overtuigt daardoor niet altijd. Ook andere recensenten van Swarts boek hebben daar al op gewezen; we hoeven dat hier niet te herhalen (zie: van Strien, *Kennis & Methode*, 1983, nr. 4). We zouden nu ook de methode moeten analyseren waar Swart zelf sympathie voor heeft. We komen dan uit bij *functionele verklaringen* (hij spreekt over een 'plausibele theorie over de structuur van gedragsverklaringen', p. 41), waarin het concept van het zelf-regulerend systeem een belangrijke rol vervult. Een discussie over dit gedragsmodel kunnen we hier ook weer niet voeren. Wel moeten we weer vaststellen dat de beschrijvingen van Swart in dit kader gebaseerd zijn op analytische uitspraken en zo algemeen zijn, dat zijn benadering zich nauwelijks laat weerleggen. Wat in te brengen tegen sylogistische redeneringen als:

'Iedereen in situatie S zal A doen  
N.N. was in situatie S

N.N. deed A'

?

Nergens echter geeft Swart een voorbeeld van een algemene wetmatigheid ontleend aan de huidige menswetenschappen waarop de discussie zich zou kunnen toespitsen. Steeds weer worden voorwetenschappelijke, alledaagse en banale voorbeel-

den opgevoerd. Het woord van Holzkamp lijkt hier treffend van toepassing: 'Das immer gleich gültige ist immer das Gleichgültige'. Maar ook hier hoeven we niet langer over uit te weiden omdat dit punt ook door een andere recensent al besproken is (Van Zetten, *Alg. Ned. Tijdschr. v. Wijsbegeerte*, 1984, nr. 1).

Buigen we ons tenslotte over Swarts hypothesen zelf en zijn wijze van onderzoek. De auteur doet het voorkomen alsof de waarde van een hypothese alleen gelegen is in zijn succes (i.e. het doorstaan van falsificatiepogingen), alsof een hypothese een geïsoleerd incident is, een deus ex machina. Sinds de analyses van Lakatos en Laudan weten we echter beter. Een hypothese wordt nooit belangeloos geopperd, maar verwijst altijd terug naar een theorie die men wil versterken, uitbreiden. Het wekt – op zijn zachtst gezegd – bevreemding dat Swart zo gemakkelijk voorbijgaat aan de opvattingen van Lakatos/Laudan en geen poging doet om de herkomst en bedoelingen van zijn hypothese in een methodologische theorie te funderen. Met Bertrand Russel (een filosoof die misschien wél op wat krediet kan rekenen bij Swart) zouden we dan ook kunnen zeggen: 'he has achieved by theft what he should have earned with honest toil'. Maar Swart neemt niet alleen een loopje met de wetenschapsfilosofie. Ook de moderne psychologie blijkt hij slecht te kennen of zonder nader commentaar aan de kant te schuiven. Zoals ik al zei: geen enkel voorbeeld wordt ontleend aan de moderne psychologische theorievorming. Het nomothetische ideaal zoals Swart dat voor ogen lijkt te hebben wordt tegenwoordig door vele menswetenschappers ter discussie gesteld. De kritiek vanuit de cultuurhistorische theorie op het methodologisch monisme en op het daarmee gerelateerde mechanistische gedragsmodel is de auteur kennelijk volledig ontaant, evenals de cultuurhistorische visie op het begrijpen van menselijk gedrag. Deze ideeën werden in de jaren twintig al geformuleerd door Vygotskij en later verder uitgewerkt door Leont'ev en vele anderen. Ook Swart had op deze visies in moeten gaan als hij werkelijk ernst had gemaakt – zoals een waardig falsificationist betaamt – met het zo streng mogelijk toetsen van zijn hypothese. Maar Swart heeft zich nooit serieus verdiept in (cultuur)historische benaderingen van menselijk gedrag. Op p. 115-116 van zijn boek interpreteert hij n.a.v. Gadamer 'historische bepaaldheid' in microgenetische zin en gaat volstrekt voorbij aan de gedachte dat het er in de historische benadering juist om gaat de historiciteit van de algemeenheden zelf (de 'wetmatigheden') te benadrukken. Gadamers begrip van de 'Wirkungsgeschichte' moet veeleer in die richting begrepen worden dan op de wijze waarop Swart het historische principe uiteindelijk hanteert. Overigens wil ik hier niet beweren, dat Gadamers historiciteitsopvatting volle-

dig gedeeld wordt door alle aanhangers van de cultuurhistorische theorie. Wat hier minstens blijkt is, dat Swart de historische benadering van het gedrag onjuist interpreteert. Het handhaven van de hypothese van het methodologisch monisme is alleen denkbaar bij weerlegging van deze historische benaderingen van gedrag.

Mijn glossen bij Swarts boek leiden mij tot de volgende conclusie. Swarts pleidooi voor het methodologische monisme en daarmee voor een bepaalde methode voor het begrijpen van menselijk gedrag is wat mij betreft niet erg overtuigend. Zijn redeneringen blinken vooral uit door spitsvondigheid en niet doordat ze gaan over zaken die menswetenschappers vandaag de dag bezig houden. Het begrijpen van menselijk gedrag blijft natuurlijk een centrale activiteit van menswetenschappers en daarom zal het boek misschien de aandacht trekken. Maar de argumentatie zelf is wat al te gemakzuchtig en zal daarom vermoedelijk argwaan wekken, zelfs bij de menswetenschappers bij wie het methodologisch monisme zelf nog wel enige sympathie geniet en die de discussies daarover gevolgd hebben. In één opzicht blijft Swarts boek voor mij een eminent geschrift. Het heeft namelijk op perfecte wijze voldaan aan zijn opdracht. Swart geeft aan zijn boek de opdracht mee: 'Voor Jasper, ter beantwoording van de vraag wat een vogelverschrikker is' (p. 8). Volgens mij is juist een vogelverschrikker de concretisering van de bluf met als functie: ongenode gasten op afstand houden puur op grond van uiterlijk vertoon; een Nomen Nescio; een dode kraai aan een touwtje. Dit boek is Swarts vogelverschrikker voor het terrein van de menswetenschappen.

B. van Oers

---

M. de Vroede (red.) *Arbeid en Onderwijs in België en Nederland in de 19de en 20ste eeuw*, Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, Gent, 1984, XI + 105 pag., Bfrs. 150,— D/1984/1610/1.

---

De bundel is voortgekomen uit een colloquium van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Onderwijs en Opvoeding (Leuven, 21 november 1981). Bij elkaar gebracht zijn vijf lezingen die gaan over het technisch onderwijs.

De vraag die alle auteurs zich stellen, zij het vanuit verschillende thematieken, betreft de relatie

tussen economie en onderwijs. E. Mulder, die de bundel opent met een artikel over 'Arbeid en onderwijs in de 19de en 20ste eeuw: 'Beroepsbequaamheid' en 'beroepszedelijkheid' geeft op deze vraag het weinig verrassende antwoord dat van een eenduidige relatie tussen deze beide maatschappelijke sectoren geen sprake is. Mulder laat bijv. aan de hand van vergelijkende cijfers zien dat alfabetisering niet overal het gevolg was van industrialisering. Niet alleen voor het lager onderwijs, ook voor het beroepsvoorbereidende onderwijs op secundair niveau laat zich geen eenduidige relatie aanwijzen tussen economische behoeften op grond van voortschrijdende industrialisering en een daarop inspelend onderwijs.

M. D'hoker en F. Decock behandelen het technisch onderwijs voor jongens in België in de periode 1830-1914 (D'hoker) en 1914-1933 (Decock). Ook hier weer ontstond het technisch onderwijs 'niet zozeer vanuit directe economische of sociale noden, doch eerder vanuit de verlichtingsidee dat utilitaire kennis de economische en maatschappelijke vooruitgang bevorderde'. (p. 26) Ook Decock concludeert dat het tot stand komen van de technische school in de 19de eeuw (het verdwijnen van het 'leerlingenwezen') en de verdere uitbouw in de 20ste eeuw te wijten is aan 'de algehele maatschappelijke evolutie' (p. 58), die overigens van regio tot regio sterk verschilde.

P. de Rooy schetst de 'Hooflijnen van de geschiedenis van het nijverheidsonderwijs voor meisjes in Nederland, 1750-1940'. Ook hij is op zoek naar de relatie tussen de opkomst van dit type onderwijs en de economische ontwikkelingen en hij moet constateren: het is een zwakke en weinig directe relatie (p. 68), zeker met betrekking tot de leerlingen: de meisjes werden niet voor deelname aan het productieproces opgeleid, maar voor hun toekomstige gezinstaken.

Ten slotte P. Vanthournout met een verhaal over 'Het tekenonderricht in het Belgische lager onderwijs voor de Eerste Wereldoorlog'. Het waren hier de pedagogen zelf die zich verzetten tegen een te mechanisch op verondersteld economisch nut afgestemd meetkundig tekenonderwijs en de algemeen vormende doelen naar voren schoven.

Het boekje met de wel erg pretentieuze titel frustreert de lezer op een even vriendelijke als zakelijke manier: vele en zeer uiteenlopende maatschappelijke factoren en ontwikkelingen, zowel op macro- als op lokaal niveau bepalen het gezicht van het (technisch) onderwijs. Deze bevinding wordt met veel feitenmateriaal geadstrueerd. De schrijvers beklemtonen de noodzaak tot verder onderzoek en geven daarmee in zekere zin te kennen dat zij zelf niet helemaal tevreden zijn met hun bevindingen. Bij mij rees de vraag of de discrepantie tussen gedetailleerde feiten (in alle artikelen op grond van hun beperkte omvang vooral uit de uit-

gebreide noten herkenbaar) en algemene conclusies niet mede te wijten is aan een onspecifieke probleemstelling. Immers, in complex gedifferentieerde en daardoor geïntegreerde maatschappijen kan het niet anders dan dat er veelzijdige wederzijdse beïnvloeding plaats vindt. Interessant is de

specificiteit van de dynamiek van deze ontwikkeling. Die was misschien duidelijker naar voren gekomen wanneer men van meer uitgewerkte theoretische standpunten was vertrokken.

*M. du Bois-Reymond*

# Mededelingen

---

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogische Tijdschrift*  
10e jaargang, nr. 4, 1985

### Betrokkenheid bij vernieuwingen

Het betrokkenheidsmodel: op enkele aspecten nader bekeken, door R. van den Berg. Innovatie in het moderne vreemde-talenonderwijs – niet alleen als 'vak'probleem, door T. M. P. Saris

Het gebruik van instrumenten bij het betrokkenheidsmodel in het onderzoek ter evaluatie van het activeringsproces basisschool, door B. Span en G. A. van Veldhuizen

Het implementatieproces bij kleuterleidsters in het kader van het project ervaringsgericht kleuteronderwijs, door F. Laevers, R. Vandenberghe, V. de Keyser en E. Hawinkel

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
10e jaargang, nr. 2, 1985

Inhoudelijke en statistische analyse van een leestoets, door E. Bol en N. D. Verhelst  
Speed and Precision in Intelligence Tests: Facts on Artefacts? door A. L. van den Wolvenberg

### Notities en Commentaren

De empirische samenhang van sociometrische scores: een analyse op twee niveau's, door J. J. Hox en J. M. Willemse

Artificiële intelligentie en onderwijs: een kritiek op 'Groeidend inzicht' van H. F. M. M. Verstralen (1984), door J-A. C. Sandberg en Y. F. Barnard

Leerpunten van een extern evaluatie-onderzoek, door A. H. Boon van Ostade

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
24e jaargang, nr. 4, 1985

Op weg naar een orthopedagogische handelings-theorie (II), door J. Rispens en R. E. Bosman

Modificeren van probleemgedrag op school door zelfinstructietraining, door F. de Fever

Gezinssocialisering, sexe en lom-onderwijs, door M. Luttenberg en G. W. Meijnen  
Ouderschap: motieven en reacties; verslag van de studiedag O. en A., 24-11-1984, door J. M. A. M. Janssens  
Reaktie: 'Zo reken ik ook' door K. Blakenburg

## Ontvangen boeken

Abbenhuës, K. & G. A. van der Borg, *Counseling en kinderen*. Een onderzoek naar de invloed die uitgaat van een counsellende leerkracht op de houding van de LOM-leerlingen in het onderwijsleerproces, (Typoscript nr. 7), Uitgeverij Sassenheim, Haren 1985, f15,—.

Best, K. de, *Basisbegrippen uit de psychologie* (reeks Sociale wetenschappen voor managementopleidingen, nr. 2), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f41,50.

Epskamp, K. (Ed.), *Education and the development of cultural identity*, CESO, 's-Gravenhage, 1984.

Franssen, H. & C. van Vilsteren (red.), *Schoolwerkplanontwikkeling als praktische opgave*, Uitgeverij Bekadidact, Baarn, 1985, f29,50.

Leij, A. van der (red.), *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*, Intro, Nijkerk, 1985.

Lubbers, R. (red.), *Hermeneutische diagnostiek en probleemoplossing. De mens als tekst*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1985, f29,50.

Meijer, W., J. A. Verboon & H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*, Uitgeverij De Ruiter, Gorinchem, 1984, f29,75.

Oudenhoven, J. P. van, *De groep onder de loep. Een inleiding in de groepsdynamica*, (reeks Praktische gedragswetenschappen, nr. 3), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f23,75.

Peiris, K., *Tiny sapling, sturdy tree. The inside story of primary education reforms of the 1970s in Sri Lanka*, CESO, 's-Gravenhage, 1984.

Schmidt, H. G. & M. L. de Volder (Eds.), *Tutorials in problem-based learning. A new direction in teaching the health professionals*, Van Gorcum, Assen, 1985, f45,—.



# Gezinsuitbreiding

Een kwalitatieve voorstudie naar veranderingen in de relatie tussen eerstgeboren kind en zijn ouders\*

---

M. H. VAN IJZENDOORN

S. VAN VLIET-VISSER

Vakgroep Wijsgerige en Empirische

Pedagogiek Rijksuniversiteit te Leiden

---

## Samenvatting

*In dit artikel worden enige resultaten beschreven van een 'kwalitatieve' en exploratieve longitudinale studie naar de effecten van de geboorte van een tweede kind op de interacties tussen de overige gezinsleden. In vijf gezinnen werden de interacties van het eerstgeboren kind met zijn vader, moeder en (later) zijn broertje of zusje wekelijks gedurende ongeveer 8 maanden geobserveerd. De gegevens van de participerende observatie werden via een inhoudsanalyse, geïnspireerd door de benadering van de cultureel-antropoloog Spradley, verwerkt tot gezinsprofielen. De kwaliteit van de gehechtheidsrelaties werd voor en na de komst van een tweede kind middels een aangepaste versie van de Strange Situation procedure vastgesteld.*

\* Het hier gerapporteerde onderzoek is uitgevoerd in het kader van het deelproject 'Gezinsuitbreiding' van het Leidse onderzoeksprogramma 'Vroegkinderlijke Opvoeding'. Onderzoekers/projectleiders in dit deelproject zijn M. M. Vergeer, M. H. van IJzendoorn en L. W. C. Tavacchio. Vanwege haar werkzaamheden t.b.v. een proefschrift over de kwantitatieve aspecten van het Gezinsuitbreidingsonderzoek kon mw. Vergeer alleen een bijdrage leveren aan het verzamelen van de 'kwalitatieve' gegevens, waarvoor wij haar bijzonder erkentelijk zijn. Tevens danken wij haar dat we gebruik konden maken van de resultaten van de Strange Situation procedure. Ook danken we drs. J. Swaan en mw. M. Lambermon voor hun medewerking aan dit onderzoek, en dr. K. Kreppner en drs. S. Miedema voor hun constructieve opmerkingen over een eerdere versie van dit artikel.

*De geboorte van een broertje of zusje bleek moeilijk te verwerken voor de eerstgeborene en agressieve reacties tegenover ouders en/of baby op te roepen. Een veilig gehechtheidsnetwerk vóór de komst van het tweede kind was niet altijd een garantie voor een flexibele aanpassing aan het gewijzigd gezinssysteem. Een intensievere deelname van de vader aan de opvoeding bleek niet onverenigbaar met een verbetering van de kwaliteit van het gehechtheidsnetwerk.*

## 1 Inleiding

De geboorte van een tweede kind heeft voor de overige gezinsleden nogal wat ingrijpende gevolgen die tot nu toe nauwelijks zijn bestudeerd. Structureel gezien betekent de gezinsuitbreiding een aanzienlijke toename van het aantal mogelijkheden tot interactie en relatievorming tussen de gezinsleden. Kreppner, Paulsen & Schuetze (1982) lieten bijvoorbeeld zien dat door de overgang van een 'triadisch' naar een 'tetradisch' gezinssysteem het aantal dyadische en triadische constellaties met drie wordt vergroot. Het eerstgeboren kind interageert niet meer uitsluitend met vader en moeder, en reageert niet meer alleen op de interacties tussen beide ouders; het moet na de geboorte van een broertje of zusje daarenboven ook omgaan met de baby en reageren op de interacties tussen de nieuwkomer en beide ouders.

Er ontstaat zo een ingewikkeld netwerk van relaties waarin zowel ouders als eerstgeborene hun plaats moeten leren vinden. De ouders zullen doorgaans via een min of meer radicaal gewijzigde taakverdeling de extra belasting moeten verwerken. Het is dan voorstelbaar dat met name de buitenshuis werkende vader zich op huishoudelijk en/of pedagogisch vlak actiever zal moeten opstellen dan voorheen (Kreppner, 1983). Het oudste kind zal op zijn beurt moeten wennen aan de idee dat de voor interactie beschikbare tijd en energie van de ouders met de baby

moet worden gedeeld. Dat gebeurt vaak in een periode waarin het kind een hechte en stabiele relatie met zijn ouders denkt te hebben opgebouwd. Veranderingen hierin zullen niet ongemerkt aan hem voorbij kunnen gaan. Heftige jaloeziegevoelens die soms in agressie tegenover de baby tot uitdrukking komen, geven de mate aan waarin de eerstgeborene zich door de 'indringer' bedreigd voelt (Dunn & Kendrick, 1982).

In deze exploratieve studie proberen we wat meer inzicht te krijgen in de gevolgen van een gezinsuitbreiding voor de opvoeding en ontwikkeling van het eerstgeboren kind. Anders dan Dunn & Kendrick (1982) zijn we daarbij niet hoofdzakelijk in de moeder-baby-kind triade geïnteresseerd, maar betrekken we beide ouders op gelijke wijze in het onderzoek. De kans is immers groot dat juist de rol van de vader in het gezin, en zijn relatie met het oudste kind zich sterk wijzigt onder invloed van de komst van de baby. Anders dan Kreppner en zijn collega's - die met Dunn & Kendrick op dit terrein het schaarse recente onderzoek voor hun rekening hebben genomen - zijn we niet zozeer geïnteresseerd in de wijze waarop een ideaaltypisch gezinssysteem onder stressvolle omstandigheden functioneert en zich aan nieuwe eisen aanpast. Onze belangstelling gaat juist uit naar verschillen tussen gezinnen voor en na de gezinsuitbreiding in samenhang met (veranderingen in) de kwaliteit van de gehechtheidsrelaties tussen kind en beide ouders.

Het theoretisch kader waaraan we de vragen voor dit onderzoek ontleen is de gehechtheidstheorie van Bowlby (1971; 1973; 1980). De belangrijkste vraag luidt welke veranderingen in het gehechtheidsnetwerk plaatsvinden in een periode van (aanpassing aan) gezinsuitbreiding, en met welke veranderingen in de gezinsinteracties de veranderingen in het gehechtheidsnetwerk samenhangen. Daarbij staan behalve veranderingen in taakverdeling tussen de ouders, ook wijzigingen in frequentie en aard van de interactie tussen het kind en de overige gezinsleden centraal. Ook gaat onze aandacht uit naar veranderingen in pedagogische maatregelen van de ouders en hun samenhang met de kwaliteit van de gehechtheidsrelaties met het kind. Hierbij is de 'stuurbaarheid' van de kinderlijke aanpassing aan radi-

caal gewijzigde omstandigheden in het geding. Voorts staat een tweetal meer concrete vragen, c.q. verwachtingen centraal. Uit de gehechtheidstheorie kan ten eerste afgeleid worden dat een actievare rol van de vader in het gezinsleven de kwaliteit van het gehechtheidsnetwerk van het oudste kind onder bepaalde condities betreffende de kwaliteit van de interacties, positief beïnvloedt (Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens & Vergeer 1985). Ten tweede kan worden vermoed dat een veilig gehechtheidsnetwerk voorafgaand aan de gezinsuitbreiding tot een soepeler aanpassing van het eerstgeboren kind aan de veranderde omstandigheden leidt dan een netwerk met één of meer angstige relaties. Deze vooronderstelling is afgeleid uit de hypothese dat veilig gehechte kinderen over het algemeen een beter adaptatievermogen hebben dan angstig gehechte kinderen (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Het is in deze studie overigens niet de bedoeling, hypothesen aan een 'beslissende' toetsing te onderwerpen. Het gaat er ons eerder om de houdbaarheid van bovengenoemde globale verwachtingen te exploreren, c.q. te nuanceren (descriptie van tegenvoorbeelden), en nieuwe verwachtingen en hypothesen te ontwikkelen (heuristiek). In zoverre is deze studie exploratief van aard, en zullen de kwalitatieve methoden van dataverzameling en -analyse met sterker gestandaardiseerde methoden moeten worden aangevuld. De onderzoeksopzet weerspiegelt de twee genoemde functies. Er is gekozen voor een onderbroken tijdreeksdesign met enkele replicaties ( $n = 5$ ), waarbij de hier gerapporteerde resultaten vooral berusten op participerende observatie als methode van dataverzameling, en op inhoudsanalyse van de gegevens, gebaseerd op het werk van de cultureel-anthropoloog Spradley (1979; 1980). Een dergelijke aanpak zal door sommigen ongetwijfeld louter als case-study worden gezien, door anderen misschien als een volwaardig kwalitatief of fenomenologisch alternatief voor de vigerende 'kwantificerende' benadering. Wat ons betreft hebben beide partijen ongelijk. De gekozen 'kwalitatieve' benadering kan een kijkje in de uiterst complexe keuken van intenties, belevingen en interacties van de proefpersonen geven, en daardoor tot 'falsificatie' van al te simpele causale veronderstellingen leiden of tot nieuwe hypothe-

sen. In zoverre vormt de studie een waarschuwing tegen premature kwantificatie en modelconstructie. Maar een generalisatie van de bevindingen naar een populatie is niet mogelijk voor zover het om de distributies van proefpersoonkenmerken gaat. In die zin is sprake van idiografische beschrijvingen die met grootschaliger empirisch onderzoek dienen te worden aangevuld.

## 2 Methoden

### De proefpersonen

De proefpersonen voor dit langlopende tijdreeksonderzoek werden via de bemiddeling van een aantal verloskundigen geworven. Vijf gezinnen uit diverse sociale lagen bleken bereid mee te doen aan een onderzoek met ongeveer 35 wekelijkse observaties van ongeveer 1½ uur rond de avondmaaltijd. In Tabel 1 is een schematisch overzicht gegeven van enkele achtergrondvariabelen, zoals leeftijd en sekse van de kinderen. In feite participeerden 20 proefpersonen aan de studie, 4 per gezin.

### De onderzoeksofzet

De hiervoor beschreven gezinnen werden zoals gezegd meer dan een half jaar lang wekelijks ongeveer 1½ uur bezocht. De observaties vingen ruim vóór de geboorte van het tweede kind aan, zodat hier sprake is van een zg. 'interrupted time series', met enkele replicaties waarbij de 'interventies' op verschillende tijdstippen plaatsvonden; dit ten einde zoveel mogelijk potentiële contaminerende factoren onder controle te houden (zie Cook

& Campbell, 1979). Omdat een controle-groep zonder gezinsuitbreiding ontbreekt – evenals trouwens in de studies van Dunn & Kendrick (1982) en van Kreppner et al. (1982) – moet bij het formuleren van causale hypothesen de nodige voorzichtigheid worden betracht. De invloeden van 'rijping' en van de gezinsuitbreiding zijn strikt genomen niet goed te scheiden. Overigens is als aanvulling op dit tijdreeksonderzoek ook een meer traditionele pretest-posttest controle-groep opzet (n = 66) gerealiseerd waarin deze invloeden beter gescheiden kunnen worden (Vergeer, in prep.).

De start van de observaties en de geboorte van het tweede kind vonden op verschillende tijdstippen in 1982 plaats. Ook het aantal meetpunten voor en na de bevalling verschilde per gezin. In Figuur 1 is het design weergegeven.

De observatoren die ieder steeds 1 of 2 dezelfde gezinnen voor hun rekening namen, bezochten deze gezinnen rond de avondmaaltijd. Taken van de observatoren waren:

- informatie verzamelen via participerende observatie;
- gedurende de avondmaaltijd gedrag scoren met behulp van een 'eventrecorder' (t.b.v. het kwantitatieve onderzoek naar de effecten van gezinsuitbreiding, dat hier verder buiten beschouwing blijft).

De belangrijkste karakteristiek van de participerende observatie is, dat de observator een blik gegund wordt in het alledaagse leven van de onderzochten. De observator verzamelt zijn data niet met technische hulpmiddelen maar door deelname aan het leven van

Tabel 1 Achtergrond-informatie over de deelnemende gezinnen

Variabele	Gezin 1	Gezin 2	Gezin 3	Gezin 4	Gezin 5
Beroep vader	technicus	employé	onderwijzer	student	havenarbeider
leeftijd vader	35	35	29	30	28
Beroep moeder <sup>2</sup>	studente	groepsleidster	onderwijzeres	danseres	gezinsverzorgster
leeftijd moeder	32	25	29	30	27
Leeftijd kind <sup>3</sup>	15	21	12.5	13.5	17.5
sekse kind	m <sup>1</sup>	m	m	m	v
Geboorte baby	0482	0482	0582	0582	0682
sekse baby	v <sup>1</sup>	v	v	v	v

<sup>1</sup> m = mannelijk; v = vrouwelijk

<sup>2</sup> beroep moeder in het verleden; tijdens het onderzoek zijn de moeders full-time huisvrouw

<sup>3</sup> leeftijd in maanden op 1-1-1982

Figuur 1 *De opzet van de tijdreeksstudie*

Gezin 1 <sup>1</sup>	0000000000000000X000000000000000
Gezin 2	00000000000000X 000000000000000000000000
Gezin 3	0000000000000X000000000000000000000000000000
Gezin 4	000000000000X000000000000000000000000000000
Gezin 5	0000000000000X0000000000000000
1982	jan. feb. mrt. apr. mei, juni, juli, aug. sept. okt. nov.

<sup>1</sup>0 = observatie      X = geboorte

de onderzochten. Door bijvoorbeeld interacties met het kind niet uit de weg te gaan vervult de observator een zo 'natuurlijk' mogelijke rol als 'kennis' van het gezin. De data verkregen door observatie werden aangevuld met gegevens die de ouders spontaan of als antwoord op vragen van de observatoren vertelden. Aan het eind van het onderzoek hielden de observatoren tevens een afsluitend interview met de ouders.

De participerende observatie, waartoe we in het vervolg ook de mondelinge informatie van de ouders rekenen, verliep semi-structureerd. De observatoren hadden een lijst met aandachtspunten, die gebruikt werd bij het maken van de observatieverslagen. De aandachtspunten waren afgeleid van onze vraagstelling en betroffen de interacties tussen ouders, kind en baby, de interactie tussen de observator en de gezinsleden, de interacties van ouders en kind met bezoekers, de ouderlijke perceptie van gedrag en ontwikkeling van het kind, hun percepties van de rol van de observator en specifieke ontwikkelingsproblemen van het kind zoals trage taalontwikkeling, slaapproblemen, etc. De observatoren moesten incidenten en situaties beschrijven, die volgens hen typerend waren voor sfeer en gang van zaken in het gezin. Verder werd informatie verzameld over opvoedingsdoelen en -intenties, de geschiedenis van het gezin, taakverdeling en ideeën van ouders over de toekomst van hun kind. De observatieverslagen die telkens direct na het bezoek aan de gezinnen geschreven werden, kregen wat de structuur betreft een tamelijk gelijk karakter, omdat per paragraaf steeds dezelfde aandachtspunten behandeld werden. Daarnaast kende echter ieder observatieverslag een algemeen gedeelte, waarin de

observatoren datgene konden vermelden wat niet als aandachtspunt op de lijst stond, maar wat in hun ogen toch belangrijk was.

Het is duidelijk dat het verzamelen van de 'kwalitatieve' gegevens niet erg streng is gestandaardiseerd. Dat heeft de nodige voordelen voor de 'rijkdom' van de observaties die niet vooraf in een strak keurslijf worden geperst (Miles, 1983). Nadelig is dat de aard van de gegevens aan subjectieve invloeden van de observatoren onderhevig kan zijn geweest. Nu is het in sociaal-wetenschappelijk onderzoek nauwelijks mogelijk het object van onderzoek niet te beïnvloeden. Wel kunnen de hierdoor ontstane 'vertekeningen' soms worden getraceerd als op gestandaardiseerde wijze te werk gegaan wordt. Kwalitatief onderzoek schiet hier noodgedwongen enigszins tekort. Dit type onderzoek onderscheidt zich immers juist van kwantitatieve benaderingen door de minder gestructureerde wijze van verzamelen van gegevens (waarbij de overgang natuurlijk vloeiend is, vgl. De Corte, 1984). Wij menen dat dit tekort alleen toelaatbaar is als kwalitatief onderzoek exploratief van aard is of onderdeel uitmaakt van een brede onderzoeksstrategie waarin langs verschillende wegen naar convergerende resultaten wordt gezocht, en geen enkele benadering op zichzelf beschouwd voldoende fundament voor conclusies biedt (triangulatie).

### 3 Procedure

#### *Inhoudsanalyse*

Bij de analyse van de ruwe gegevens is het werk van de cultureel-antropoloog Spradley (1979; 1980) een belangrijke inspiratiebron

geweest. Spradley onderscheidt daarbij drie stappen. Eerst wordt een 'domein analyse' uitgevoerd, waarin de observaties in brede domeinen worden gecategoriseerd. Bijv. eten uit de mond halen, een kaars pakken, op blote voeten naar buiten lopen, lucifers pakken, aardappelpuree in een beker melk stoppen, over de rand van de trap hangen, er met een pen vandoor gaan, rommel maken, ook een koekje willen hebben, speelgoed op de grond gooien, niet willen dat de ouder hem aankleedt... zijn allemaal 'gedragingen van het kind die tot een opvoedingsmaatregel leiden'. Vervolgens kan per domein een 'taxonomische analyse' worden toegepast. Evenals een domein analyse heeft een taxonomische analyse tot doel kleinere categorieën onder grotere te groeperen. Daardoor krijgt een globaal domein structuur. In Tabel 2 is een voorbeeld van een gedeeltelijke taxonomie gegeven.

Ten slotte kan een 'componentiële analyse' worden verricht om inzicht te krijgen in de contrasten tussen de observaties in de verschillende taxonomische subcategorieën. In onze studie hebben we in plaats hiervan geprobeerd de contrasten tussen de 5 gezinnen op de taxonomische dimensies te beschrijven. (Zie Van Vliet-Visser, 1984 voor overeenkomsten en verschillen tussen Spradley's benadering en de onze).

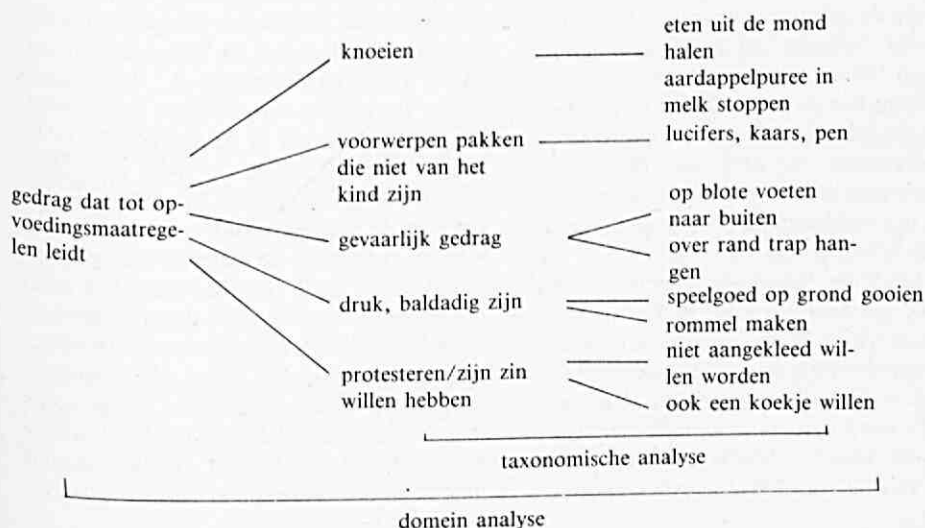
#### Intercodeur-betrouwbaarheid

Allereerst moesten alle gegevens worden ge-

categoriseerd. Bij semi-gestructureerde data-verzameling zijn een aantal categorieën al bekend, omdat ze als aandachtspunten voor de observaties fungeerden. Uiteindelijk werden 4 hoofdcategorieën gekozen: attachment; gezinsuitbreiding; interactiepatroon; observatortoeffecten. De keuze van de eerste 3 hoofdcategorieën ligt voor de hand, omdat het per slot van zake om een onderzoek gaat naar de invloed van de komst van een tweede kind (gezinsuitbreiding) op de interacties (interactiepatroon + attachment) tussen opvoeders en kind. De vierde hoofdcategorie, observatortoeffecten is van belang voor de bepaling van de invloed van bijvoorbeeld de rol van de observator in het gezin op de gegevens. Uit deze analyse kwamen vier rollen naar voren, te weten de rol van student, kennis van de moeder, deskundige, en kennis van de vader (Van Vliet-Visser, 1984).

Deze 4 hoofdcategorieën (attachment, gezinsuitbreiding, interactiepatroon in het gezin en observatortoeffecten) werden vervolgens op basis van de gegevens gedifferentieerd in een aantal subcategorieën. De hoofdcategorie attachment viel bijv. uiteen in de subcategorieën: angst van het kind in vreemde situaties; liefdevol gedrag van ouders jegens het kind; attachmentgedrag van het kind; de geschiedenis van attachment. Alle subcategorieën kregen vervolgens een letter: a, b, c, etc. Na de opstelling van dit categorieënsysteem werden de observatieverslagen gecoördineerd. Bij iedere zin of alinea waarin een ge-

Tabel 2 Voorbeeld van een domein- en taxonomische analyse



beurtenis, interactie of gegeven vermeld stond, werd de letter geplaatst van de subcategorie waaronder de desbetreffende gebeurtenis viel. Bijv.: de vader loopt op het kind toe en aait het kind over de bol. Deze gebeurtenis werd in de kantlijn gemerkt met een b (liefdevol gedrag van ouders jegens het kind).

Na het categoriseren van de verslagen werd de intercodeur-betrouwbaarheid bepaald. Deze heeft betrekking op de mate van overeenstemming tussen twee onafhankelijke codeurs bij de toepassing van het categorieënsysteem. Een toetsing van de betrouwbaarheid m.b.t. de dataverzameling is zoals gezegd in ons onderzoek achterwege gebleven. Wel kan achteraf worden vastgesteld dat de variatie in aantallen observaties tussen twee gezinnen van een observator doorgaans groter was dan die tussen de twee observatoren die ieder twee gezinnen voor hun rekening namen. Dit is een indicatie voor het feit dat niet zozeer de observator als wel het gezin oorzaak van verschillen in aantallen observaties was.

De vaststelling van de intercodeur-betrouwbaarheid geschiedde aan de hand van een aselechte streekproef van 16 verslagen, hetgeen 9% is van het totaal aantal observatieverslagen (= 178). De tweede codeur kreeg na een training in het toepassen van het categorieënsysteem, de steekproef voorgelegd met de opdracht de tekst te coderen met de categorie-letters. Vervolgens werden de door beide codeurs gecategoriseerde verslagen vergeleken. De intercodeur-betrouwbaarheid voor 470 observaties was 76%. Voor de categorie 'attachment' was dit 83%; voor 'reacties op gezinsuitbreiding' 91%; voor 'interactiepatroon' 89%; en voor 'observatoreffecten' 93%. Op het niveau van de subcategorieën varieerde de intercodeur betrouwbaarheid van 66% tot 100%. Een aantal subcategorieën werd als gevolg van de te lage betrouwbaarheid niet geanalyseerd. Bijv. 'de houding van de ouders t.o.v. het oudste kind' en 'gevoelens van de ouders m.b.t. de gezinsuitbreiding' bleken te complexe categorieën, er was althans onvoldoende overeenstemming tussen de beide codeurs.

Na deze globale categorisatie ('domein analyse') werd een 'taxonomische analyse' uitgevoerd waarbij tevens de frequenties waarin van de verschillende subcategorieën

sprake was, afzonderlijk voor de periode voorafgaand aan en na de gezinsuitbreiding werden vastgesteld. De vijf gezinnen werden vervolgens op deze frequenties met elkaar vergeleken, en een profiel van ieder gezin werd samengesteld. Waar nodig werd voor informatie over het verloop van de gebeurtenissen tijdens de periode vóór of na de bevaling teruggegrepen op de observatieverslagen. De frequentie-tabellen lenen zich niet voor kwantitatieve analyse – daarvoor zijn er teveel ongelijksoortige gegevens in ondergebracht en is ook het verzamelen van de gegevens ervoor onvoldoende gestandaardiseerd zoals we hiervoor hebben gezien. Wel zijn de tabellen een handig geheugensteuntje bij de samenstelling van de gezinsprofielen, en maken ze de stap van ruwe gegevens naar resultaten enigszins doorzichtig. De onderzoeker wordt attent gemaakt op scherpe contrasten tussen gezinnen en tussen de observatieperiodes, en dit kan aanleiding zijn tot een nadere analyse van de observatieverslagen en soms ook tot bijstelling van een eerste ruwe profielschets. Van een volstrekt logische overgang van frequentietabellen naar profielen kan geen sprake zijn.

### *De Strange Situation*

Ter vergelijking van de uitkomsten van het kwalitatieve onderzoek met de kwaliteit van de gehechtheidsrelaties van eerstgeboren kind met beide ouders werd een gemodificeerde Strange Situation procedure toegepast. Twee maanden vóór en na de geboorte van het tweede kind werden beide ouders met hun eerstgeboren kind uitgenodigd voor een onderzoek in de spelkamer. De procedure die werd gevolgd bestond uit 7 episodes van ongeveer 3 min. (Ainsworth et al., 1978; Lamb, 1976). In de eerste episode zijn vader, moeder en kind samen in de spelkamer. In de tweede episode verlaat de vader de spelkamer; in de derde episode keert de vader terug. In de vierde episode gaat de moeder weg, en ze komt in de volgende episode weer terug; in de zesde episode vertrekken beide ouders en ze laten het kind alleen achter in de spelkamer; in de laatste episode ten slotte komen ze beide tegelijk terug. De interacties werden op video opgenomen en gescoord met de interactieve schalen van Ainsworth en haar collega's: nabijheid zoeken, contact handhaven, vermijden en afweren.

Intercodeur-betrouwbaarheid voor deze schalen was .88 tot .99 voor de vaders, en .82 tot .97 voor de moeders. In navolging van Waters, Wippman & Sroufe (1979) werd ook de mate van 'affectieve uitwisseling' tussen ouders en kind in de préseparatie-episodes vastgesteld. Intercodeur-betrouwbaarheid voor deze schaal was 93% voor de vaders, en 80% voor de moeders. Op basis van de scores op de interactieve schalen en op 'affectieve uitwisseling' werden de kinderen geclassificeerd in vier attachment categorieën: angstig-vermijdende (A), veilige (B), angstig-afhankelijke (B4), en angstig-afwerende (C) gehechtheid (zie Ainsworth et al., 1978; Van IJzendoorn et al., 1985). Er was 100% overeenstemming tussen 2 codeurs over deze classificaties. (Voor details over de gemodificeerde versie van de Strange Situation, zie Vergeer en Van IJzendoorn, 1984.) De 'kwalitatief' onderzoekers waren uiteraard niet op de hoogte van de uitkomsten van deze gestandaardiseerde meting.

#### 4 Resultaten

##### *De taxonomische analyse*

Hier kan slechts een gedeelte van de resultaten worden gerapporteerd. Het betreft ongeveer 1000 observaties die behoren tot de thema's 'interactiepatronen tussen ouders en eerstgeborene' en 'gezinsuitbreiding'. Na de categorisatie van de 1000 observaties in de globale categorieën, 'reacties van het kind op de gezinsuitbreiding', 'interacties tussen ou-

ders en kind die niet gericht pedagogisch van aard zijn', en 'opvoedingsmaatregelen' werden in de taxonomische analyse verdere verfijningen aangebracht. Uitgangspunt voor deze verfijningen was steeds een domein analyse. De analyse van het domein 'reacties van het kind op de gezinsuitbreiding' resulteerde in een inventarisatie van 211 observaties. Bijvoorbeeld: 'gaan zeuren als de vader de baby op schoot heeft', 'het flesje van de baby proberen af te pakken' etc. Deze observaties konden in de taxonomische analyse vervolgens worden gegroepeerd rond een negental subcategorieën, zoals 'aandacht trekken', 'knuffelen', 'agressie', etc. De subcategorieën zijn een opbrengst van dit onderzoek, geen uitgangspunt. Vervolgens werd een frequentietelling gemaakt, die in Tabel 3 is weergegeven. Hierbij is geen onderscheid gemaakt tussen vader-kind en moeder-kind interacties. Wel is de hierover voorhanden informatie mede gebruikt om de mate van participatie van de vader in de opvoeding van de oudste te bepalen. Dit wordt in de 'Gezinsprofielen' beschreven.

De subcategorieën kunnen als volgt omschreven worden. Onder 'aandacht trekken' wordt verstaan dat het kind zich mengt in de interactie tussen ouder en baby, bijvoorbeeld door met de baby te gaan spelen als die gevoed wordt of door te huilen zodra de moeder aandacht aan de baby schenkt. Onder 'interactie' worden min of meer spontane, alledaagse contacten van het kind met de baby verstaan, bijvoorbeeld spelen met de baby als ze in haar eentje op de wipstoel zit. Onder

Tabel 3 *Reacties van het kind op de gezinsuitbreiding*

Gezin Gedrag kind	1	2	3	4	5	Totaal
- aandacht trekken	9	8	24	8	13	62
- interactie	2	15	11	8	9	45
- knuffelen	2	4	5	2	0	13
- troosten	0	1	3	0	0	4
- imitatie	4	3	0	4	2	13
- praten over	0	9	0	1	10	20
- agressie	2	5	2	4	2	15
- afgunst	3	0	4	2	0	9
- niet reageren	2	1	9	11	7	30
Totaal	24	46	58	40	43	211
Aantal meetpunten	15	28	29	25	14	

Tabel 4 *Interacties tussen ouders en kinderen, voor en na de gezinsuitbreiding*

Interactie periode	Gezin 1		Gezin 2		Gezin 3		Gezin 4		Gezin 5		Totaal
	vb	nb	vb	nb	vb	nb	vb	nb	vb	nb	
- verbale contacten	3	3	5	26	2	7	?	3	5	5	59
- spel	1	5	8	14	1	4	8	7	5	1	54
- kinderl. participatie	2	0	3	12	0	7	1	1	5	6	37
- haperende interactie	4	1	0	5	1	3	0	0	0	2	16
- indirecte interactie	2	0	1	1	0	6	2	1	0	0	13
- overige	3	1	0	3	0		1	7	3	2	21
Totaal	15	10	17	61	4	28	12	19	18	16	200
Aantal meetpunten	15	15	13	28	13	29	12	25	14	14	

vb = voor de bevalling nb = na de bevalling

'knuffelen' vallen gedragingen zoals de baby aaien, kusjes geven e.d.; er mag geen sprake zijn van een gelijktijdige interactie ouders-baby. Onder 'troosten' wordt verstaan dat het kind op z'n eigen houtje de alleen liggende baby probeert op te beuren bijvoorbeeld door te praten of de huilende baby speelgoed te geven. Onder 'imitatie' vallen gedragingen waarmee het kind de baby of de interactie tussen ouders en baby probeert na te doen, bijvoorbeeld door te zeggen 'dat hij ook een baby is'. Onder 'praten over de baby' wordt indirecte aandacht voor de baby verstaan. Onder 'agressie' wordt gebruik van lichamelijk geweld tegen de baby verstaan, zoals slaan, in de ogen prikken, etc.; hierbij is de 'intentie' van het kind niet in het geding. Onder 'afgunst' valt gedrag waaruit blijkt dat het kind de baby bepaalde zaken zoals speelgoed of voedsel niet gunt en voor zichzelf opeist. Onder 'niet reageren' ten slotte wordt opzettelijk niet-interageren bedoeld in situaties waarin dit wel van het kind verwacht kan worden, bijvoorbeeld niet reageren als de baby huilt.

De tweede categorie 'interacties tussen ouders en kind die niet gericht pedagogisch van aard zijn' omvatte 200 waarnemingen. In de taxonomische analyse kwamen zes subcategorieën naar voren die in Tabel 4 zijn aangegeven, voorzien van de aantallen observaties die per gezin voor en na de bevalling erin ondergebracht konden worden.

De subcategorieën kunnen als volgt omschreven worden. Onder 'verbale contacten' vallen de alledaagse, 'niet-belerende' gesprekken en klanken die ouders en kind uitwisselen; hieronder is niet de bewuste sti-

mulering van de taalontwikkeling begrepen. Bij 'spel' staat spelen centraal in de interactie, en niet de uitwisseling van affectie door stoeien e.d.; dan is sprake van een andere subcategorie, nl. attachmentspel. Onder 'kinderlijke participatie' worden zaken als huishoudelijke bezigheden, en andere gezamenlijke activiteiten verstaan die in de recreatieve sfeer vallen zonder spel te zijn, bijvoorbeeld samen naar buiten kijken. Bij 'haperende interacties' stelt één partij, ouders of kind, de interactie niet op prijs, bijvoorbeeld het kind weigert aan de handen van de ouders te lopen. 'Indirecte interacties' betekenen vooral dat de ouders in de nabijheid van het kind commentaar leveren op zijn gedrag zonder zich tot het kind te richten.

De derde categorie 'opvoedingsmaatregelen' heeft betrekking op reacties van ouders op 'storend', baldadig of gevaarlijk gedrag van het kind, zoals weigeren te eten, zijn zin willen doordrijven, knoeien, agressie, etc. De 587 observaties konden ondergebracht worden in negen subcategorieën waarvan de frequenties in Tabel 5 weergegeven zijn.

De subcategorieën kunnen als volgt getypeerd worden. Onder 'inconsequent reageren' valt gedrag van de ouder dat tegenstrijdig is aan de straf die zojuist is gegeven. De straf en de inconsequente handeling worden gezamenlijk onder deze subcategorie gesorteerd. 'Niet reageren' betreft zowel intentioneel als onbewust negeren van het kind hoewel zijn gedrag om een reactie lijkt te vragen. Een voorbeeld is de uitspraak van de moeder dat 'het 't beste is om maar helemaal niet op de dwarse bui te reageren'. 'Toestaan' is het kind zijn gang laten gaan, zijn zin laten krij-



Tabel 5 *Opvoedingsmaatregelen, voor en na de gezinsuitbreiding*

Opvoeding periode <sup>1</sup>	Gezin 1		Gezin 2		Gezin 3		Gezin 4		Gezin 5		Totaal
	vb	nb	vb	nb	vb	nb	vb	nb	vb	nb	
- inconsequent reageren	0	0	0	6	2	4	2	1	1	0	16
- niet reageren	0	1	0	2	1	19	3	3	5	5	39
- toestaan	10	6	3	22	3	10	12	32	7	20	125
- afleiden	2	4	4	7	1	2	3	5	3	2	33
- stimuleren	12	17	8	39	3	23	9	25	22	20	178
- straffen verbaal	2	4	9	28	9	12	6	9	6	4	89
- straffen fysiek	0	3	1	7	2	9	1	1	2	4	30
- straffen overig	0	0	4	7	1	11	1	7	9	9	49
- preventie	0	2	0	5	2	4	2	8	4	1	28
Totaal	26	37	29	123	24	94	39	91	59	65	587
Aantal meetpunten	15	15	13	28	13	29	12	25	14	14	

vb = voor de bevalling nb = na de bevalling

gen als het iets doet of wil, bijvoorbeeld niet meer aandringen als het kind weigert te eten. 'Afleiden' duidt op handige manoeuvres om het kind van ongewenst gedrag af te brengen, bijvoorbeeld het kind tijdens Sesamstraat voeren. 'Stimuleren' betreft het aanleren van gewenst gedrag, bijvoorbeeld leren lopen, praten, zelf eten, e.d. 'Straffen' betekent dat de ouders optreden tegen 'ongewenst' gedrag van het kind, verbaal via berispingen, fysiek via een tik, isolatie of iets dergelijks, en op andere wijze bijvoorbeeld door boos te kijken. 'Preventie' duidt op pogingen van de ouders bepaalde gebeurtenissen te voorkomen bijvoorbeeld iets verplaatsen om een ongelukje te voorkomen.

#### *De gezinsprofielen*

Nu het onderzoeksterrein door de taxonomische analyse is gestructureerd in een aantal categorieën en subcategorieën kunnen de gezinnen systematisch worden beschreven. Ter beperking van de omvang van dit artikel, worden de profielen van slechts twee gezinnen gepresenteerd. Bij het samenstellen van de profielen is vooral gelet op subcategorieën die goed differentiëren tussen de gezinnen en de observatieperioden - vóór en na de gezinsuitbreiding. Ook is af en toe van globaal geanalyseerde categorieën gebruik gemaakt om de sfeer, percepties en taakverdeling in een gezin te typeren. De gezinsprofielen zijn descriptief van aard en vloeien, zoals hiervoor al is toegelicht, niet logisch uit de fre-

quentietabellen voort. Deze tabellen zijn vooral bedoeld als een eerste structurering van het onderzoeksterrein (subcategorieën zijn hierbij belangrijker dan de precieze frequenties). De tabellen dienen als handig geheugensteuntje waardoor zoveel mogelijk facetten van het gezinsleven in de profielen tot uitdrukking komen.

*Gezin 2:* De laatste twee maanden van de zwangerschap praten de ouders vaak met het kind over de baby, vooral in vraagvorm 'hoe gaat het baby'tje heten, waar gaat het slapen?'. De moeder vertelt het kind over de dingen die ze met de baby zal doen: wassen, voeden, etc. Borstvoeding is een belangrijk onderwerp want ze verwacht dat vooral dit (jaloezie-)problemen zal geven. De eerste weken na de bevalling mengt het kind zich op speelse wijze in de interacties tussen ouders en baby.

De moeder voedt de baby. Het kind komt dan 'theedrinken' spelen met de moeder. Als ze er genoeg van heeft, gaat het kind de baby 'thee' brengen. De baby smakt toevallig, zodat het net echt lijkt. Het kind: 'Nou moet je danke wel zeggen.'

Ongeveer twee maanden na de geboorte begint het kind wat meer de aandacht van de moeder te trekken als ze de baby de fles geeft, bijvoorbeeld door haar van alles te vragen of door ondeugende dingen te doen. Tegen de baby is het kind dan soms agres-

sief: het gaat er bovenop zitten, duwt met zijn voeten tegen de baby, e.d. De ouders vergoelijken dit gedrag; zo zegt de moeder herhaaldelijk: 'hij bedoelt het niet zo kwaad hoor!' Toch straffen de ouders het kind voor dergelijk gedrag; het krijgt regelmatig een tik, maar daarnaast wordt het vooral verbaal gestraft. Voor de bevalling werd het kind als 'een gewoon ventje' getypeerd, hoewel het regelmatig lastig en ondeugend was, en driftbuien heeft. Na de bevalling noemt de moeder uitsluitend negatieve aspecten: het kind heeft slaapproblemen, protesteert vaak, en wordt steeds baldadiger. De ouders staan daardoor meer ongewenst gedrag toe maar proberen het ook te reguleren, gaan meer eisen stellen aan de zelfstandigheid van het kind: het moet met bestek leren eten, en ook de zindelijkheidsstraining wordt stevig aangepakt. De moeder lijkt ervan uit te gaan dat een kind binnen een week zindelijk kan worden. Het valt haar dan wat tegen als de training meer tijd in beslag blijkt te moeten nemen. Het kind heeft door dat alles een nogal overladen programma, en misschien is dat mede een oorzaak van de stijging in het aantal haperende interacties. Het aandeel van de vader in de verzorging van het oudste kind is na de geboorte van de baby niet echt groter geworden, maar dit aandeel was al erg groot, vandaar dat de moeder stelt dat haar man 'ook niet méér had kunnen doen'. Opvallend in dit gezin is tenslotte de hoge frequentie van speelse interacties met vader en moeder. Daarbij wordt het kind soms als middel voor communicatie tussen de ouders onderling gebruikt.

Als spelletje zegt de vader tegen het kind: 'Zeg maar tegen mamma: Jij bent gek!' Het kind zegt dan lachend tegen de moeder: 'Jij bent gek'. De vader zegt: 'Zeg maar: ik geloof er niks van', etc. Het kind geniet van dit soort spelletjes maar de moeder is minder enthousiast; toch kan ze niet nalaten in een kibbelpartij met vader te zeggen: 'Zeg maar tegen pappa: Interesseert me geen malle moer!'.

*Gezin 3:* Ook in dit gezin proberen de ouders het kind zo goed mogelijk op de komst van de baby voor te bereiden. Het kind lijkt er echter weinig van te begrijpen. Na de bevalling interfereert de oudste heel vaak in de interacties tussen ouders en baby. Aanvanke-

lijk negeren de ouders het kind dan nogal eens.

De vader zit bij de baby die in de wipstoel ligt. Het kind komt naar de ouder toe en raakt hem aan. De vader zegt: 'Nee, ik ben met de baby bezig', en schuift het kind opzij. Het kind kijkt geschrokken en loopt naar de moeder in de keuken.

Later beseft de moeder dat ze het kind te weinig aandacht geeft als ze met de baby bezig is, en het oudste kind bij haar komt. Vanaf dat moment betrekken de ouders het kind meer in hun interacties met de baby; dan neemt ook de behoefte af bij het kind om aandacht te trekken. Dit heeft echter geen duidelijke samenhang met de aard van de interactie tussen kind en baby. Juist in de eerste maanden interageert het kind regelmatig en liefdevol met de baby. Als enige van de 5 eerstgeborenen troost het de baby ook af en toe. Zo lag de paar weken oude baby 'smorgens op de grond te huilen. Het kind kroop naar haar, streek met zijn lippen langs haar wang en aaide haar. Drie maanden na de gezinsuitbreiding is echter soms ook sprake van agressie en afgunst, bijvoorbeeld blijkend uit het afpakken van de fles. Over het geheel genomen vinden de ouders het kind gemakkelijk, rustig en gehoorzaam. Misschien mede door het onopvallend gedrag van het kind hebben de ouders de neiging niet erg intensief met het kind om te gaan. Zo geven ze nogal commentaar op het gedrag van het kind zonder zich rechtstreeks tot het kind zelf te wenden. Ook spelen ze weinig met het kind, en stellen ze zich op het terrein van de taalontwikkeling bijzonder terughoudend op.

Het kind praat nauwelijks, slaakt slechts diffuse kreten. De ouders doen geen pogingen de kreten te 'vertalen', en ze noemen geen woorden i.v.m. zaken waarvoor het kind aandacht heeft. Illustratief is het volgende: Aan het eind van de maaltijd zegt de vader tegen het kind: 'Wil je uit je stoel?' Het kind zegt niets, en de vader zegt dan: 'Dan moet je maar praten, anders weten we niet wat je wilt'. Na een poosje tilt de vader het kind uit de stoel.

De weinig intensieve manier van interacteren betekent niet dat de ouders een *laisser-faire* stijl hebben. Kenmerkend voor dit gezin is

Tabel 6 De kwaliteit van de gehechtheidsrelaties met vader en moeder, voor en na de bevalling

Gehechtheidsrelatie <sup>1</sup> voor en na de gezins- uitbreiding	Gezin 1	Gezin 2	Gezin 3	Gezin 4	Gezin 5
- vader voor	A	B	A	B	B
- vader na	B	B	B4	B	A
- moeder voor	B	B	C	B	B
- moeder na	B	B	C	A	B

I A = angstig-vermijnd gehecht

B = veilig gehecht

B4 = angstig-afhankelijk gehecht

C = angstig-afwerend gehecht

juist dat de ouders vaak straffen, bijvoorbeeld voor protestgedrag of het pakken van verboden voorwerpen: vóór de bevalling gebeurt dit vooral verbaal, na de bevalling wordt meer fysiek gestraft, en dat varieert van een tik op de vingers tot een pak rammel als de ouders vinden dat het kind lastig is. De moeder heeft hogere verwachtingen van haar kind, en is onzekerder over de opvoeding dan de vader. Ze eisen beiden de verantwoordelijkheid voor het oudste kind op, en hoewel ze proberen de zorg voor beide kinderen te delen, houdt de vader zich in de praktijk toch meer met de oudste bezig en de moeder met de baby. Wanneer het gezin in een nieuw huis woont hopen de ouders de zorg meer te spreiden.

#### *Het gehechtheidsnetwerk in de gezinnen*

We zullen ten slotte de uitkomsten van de gemodificeerde Strange Situation procedure weergeven, die overigens nog niet bekend waren toen de taxonomische analyse en de gezinsprofielen tot stand kwamen. In Tabel 6 is de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie van het eerstgeboren kind met vader en moeder vóór en na de gezinsuitbreiding getypeerd. Het is duidelijk dat de metingen ongeveer twee maanden na de bevalling nogal wat verschuivingen in de attachmentkwaliteit te zien geven in vergelijking tot de metingen twee maanden vóór de gezinsuitbreiding. Alleen in gezin 2 treffen we een volledig veilig gehechtheidsnetwerk aan, en in gezin 3 een compleet angstig netwerk. De drie overige gezinnen geven verschuivingen van de A→B en omgekeerd te zien. De relatie met de moeder lijkt wat vaker stabiel dan die met de vader.

#### *5 Discussie*

De 'kwalitatieve' resultaten laten in combinatie met de attachmentclassificaties de volgende tentatieve conclusies toe.

Ten eerste lijkt de hypothese van een verband tussen de mate van participatie van de vader aan de verzorging van het eerstgeboren kind en de ontwikkeling van de gehechtheidsrelatie niet ongegrond. Als deze participatie groter wordt, lijkt dit niet nadelig voor de kwaliteit van de attachmentrelatie. Vader 1 levert na de bevalling een grotere bijdrage aan de verzorging dan ervoor. De angstig-vermijnde relatie slaat om in een veilige gehechtheidsrelatie. Hetzelfde geldt voor gezin 3, als we tenminste de B4-categorie een wat gunstiger prognose toeschrijven dan A of C (zie Van IJzendoorn, Goossens, Kroonenberg & Tavecchio, 1984). Ook in gezin 4 participeert de vader meer aan de verzorging maar het kind was ook voor de bevalling al veilig gehecht aan hem, zodat een verbetering in dit opzicht niet naar voren treedt. In gezin 5 proberen de ouders de zorg voor beide kinderen gelijk te delen. De vader besteedt dus niet méér aandacht aan de eerstgeborene. Het kind is na de bevalling angstig-vermijnd gehecht, terwijl het ervoor veilig gehecht was. In gezin 2 neemt de vader al vóór de bevalling een groot aandeel in de verzorging, en dat blijft zo na de bevalling. Het kind blijft veilig gehecht aan zijn vader. Verder - kwantificerend - onderzoek naar deze hypothese is hierdoor op zijn plaats.

Een tweede hypothese betreft de samenhang tussen attachmentclassificatie en reactie op gezinsuitbreiding. Bijna alle kinderen blijken pas na enkele maanden hun problemen met de gezinsuitbreiding op de nieuwkomer af te reageren, daarvóór zijn de ouders

doelwit. Dit stemt overeen met de idee van Kreppner et al. (1982) dat pas wanneer de baby zich duidelijk gaat manifesteren en actie wordt, het eerstgeboren kind zich via concurrentie en conflict meent te moeten afzetten tegen de 'indringer'. Ongeacht de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tonen alle kinderen zich in meerdere of mindere mate onder indruk van het feit dat ze de aandacht van de ouders met de baby moeten delen. Een veilige gehechtheidsrelatie voorafgaand aan de gezinsuitbreiding is niet altijd een garantie voor afwezigheid van jalouziegevoelens t.a.v. de baby. Een dergelijke relatie geeft blijkbaar soms onvoldoende vertrouwen in de ouders om de schok van een gezinsuitbreiding makkelijk te kunnen verwerken. Wel blijven de meest heftige reacties op gezinsuitbreiding uit in gezinnen (2 en 5) waarin voorafgaand aan de geboorte een veilig gehechtheidsnetwerk bestond. Maar ook in een gezin (3) waarin het kind met beide ouders een angstige gehechtheidsrelatie heeft, lijkt de gezinsuitbreiding relatief gemakkelijk verwerkt te kunnen worden, zeker als de ouders moeite doen het kind de nodige aandacht te geven. Dit angstig gehechte kind blijkt dan van alle kinderen zich nog het meest liefdevol te kunnen gedragen tegenover de baby. Wel zoekt ook dit kind vaak een bevestiging van zijn waarde voor de ouders door toenadering te zoeken zodra ze met de baby in de weer gaan. Kortom: zelfs een vertrouwensvolle affectieve band tussen kind en ouders wordt soms op de proef gesteld door de uitbreiding van het gezin met een baby; en zelfs een angstige relatie hoeft niet altijd een belemmering te zijn voor een relatief harmonieuze inpassing van de baby in het gezin. Integendeel, wellicht ter compensatie van het gemis aan een liefdevolle band met de ouders (Dunn & Kendrick, 1982), kan juist tussen een angstig gehecht kind en zijn jongere broertje of zusje een relatief goede relatie ontstaan. Of zoals Kreppner (pers. comm.) vanuit een systeemtheoretisch gezichtspunt opmerkt: het min of meer geïsoleerde kind zoekt naar een partner om zijn positie in het angstige gehechtheidsnetwerk te verbeteren. Ook hier moet grootschaliger kwantificerend onderzoek meer duidelijkheid scheppen over de condities waaronder een veilig gehechtheidsnetwerk een betere aanpassing aan de gezinsuitbreiding bewerkstelligt dan een

angstig netwerk. Vanzelfsprekend is dit immers niet.

Opvallend is ten derde dat veilige gehechtheidsrelaties op zichzelf beschouwd niet altijd een garantie vormen voor een harmonieus interactiepatroon in het gezin. In gezin 2 is het kind op twee meettijdstippen veilig gehecht aan beide ouders. Toch percipieert moeder het kind als lastig. Het kind heeft volgens haar driftbuien, is ondeugend en een 'stijfkop'. Na de bevalling worden slaaproblemen, protest- en baldadig gedrag genoemd. Datzelfde geldt in zekere zin ook voor het kind uit gezin 1. Dit kind is na de bevalling veilig gehecht aan beide ouders, maar wordt desalniettemin met name door vader jaloers, lastiger, plakkeriger en humeuriger genoemd. Daarentegen wordt het kind uit gezin 3 met het meest ongunstige gehechtheidsnetwerk door de ouders rustig, gehoorzaam en probleemloos genoemd. De ouders zijn heel tevreden met het kind omdat het zichzelf uitstekend kan vermaken, alles goed vindt en weinig huilt. Het kind is verder erg gezeglijk en gehoorzaam, aldus de ouders. Hieruit blijkt dat een angstige gehechtheidsrelatie door de ouders zelf niet altijd als een pedagogisch probleem wordt ervaren, terwijl omgekeerd een veilig gehechtheidsnetwerk geen garantie is voor het ontbreken van problemen in de opvoeding. Het eerste gedeelte van deze conclusie kan wellicht mede verklaard worden door het gebrek aan sensitiviteit bij de betrokken ouders voor de dieperliggende emotionele problemen van het kind; dit gebrek aan sensitiviteit kan tevens hebben bijgedragen aan de totstandkoming van een angstige gehechtheidsrelatie. Dat ook in een veilig gehechtheidsnetwerk opvoedingsproblemen kunnen voorkomen wijst wellicht op de veerkracht van een dergelijk netwerk: het kind weet dat het zonder de basisveiligheid op het spel te zetten uiting kan geven aan z'n conflicten en problemen. Dit zijn echter speculatieve overwegingen die nader onderzocht moeten worden. Ook het verrassende resultaat dat angstige gehechtheidsrelaties niet altijd als problematisch worden ervaren, zou in grootschaliger onderzoek verder bekeken moeten worden. Het is daarbij met name de vraag of dit verschijnsel zich vaak voordoet en welke gevolgen dit heeft voor pedagogische 'interventies'.

Men zou overigens uit bovenstaande resul-

taten kunnen concluderen dat er nauwelijks een systematische relatie bestaat tussen de uitkomsten van de Strange Situation procedure en het kwalitatieve onderzoek. Toch is dit niet helemaal juist. Zo sluiten de ouderlijke perceptie van de band met het oudste kind en de uitkomst van de Strange Situation procedure wel heel goed bij elkaar aan. Dit is een indicatie voor de validiteit van de kwalitatieve gegevens. Zo merkt in gezin 1 de moeder op dat het kind na de bevalling een echt vaderskindje is geworden, en juist in dit gezin is sprake van een verbetering van de relatie tussen vader en kind (A→B). In gezin 3 heeft de vader het idee dat het oudste kind na de bevalling meer naar hem trekt, en ook dat stemt overeen met de verandering in relatie. In gezin 4 tenslotte correspondeert de idee van de ouders dat de eerstgeborene meer op de vader is gericht, en de moeder na de bevalling een tijdje wordt afgewezen, goed met de verschillende attachmentclassificaties: het kind heeft met moeder na de bevalling een angstig-vermijdende relatie, en met de vader een veilige. In gezin 5 is de situatie onduidelijk. De relatie met vader verandert weliswaar maar of dit overeenstemt met de ouderlijke perceptie is niet bekend. Het is overigens opvallend hoe weinig onderzoek is verricht naar de samenhang tussen ouderlijke perceptie en gehechtheidsrelatie (Van IJzendoorn et al., 1985).

Een vierde hypothese betreft de samenhang tussen attachmentclassificatie en de mate waarin de ouders met het kind spelen. Als ouders en kind vaak spelen is er doorgaans tevens een veilige gehechtheidsrelatie. Als de ouders daarentegen weinig met het kind spelen dan lijkt de attachmentrelatie ook minder goed te zijn. Het lijkt niet doorslaggevend te zijn of ouders en kind over het geheel genomen vaak of weinig met elkaar interageren, of dat ze veel of weinig met elkaar praten, maar wel of ouders en kind frequent met elkaar spelen. In gezin 1 is er na de bevalling een stijging van het aantal keren dat ouders en kind spelen, en in dit gezin verbetert met name de relatie met vader aanzienlijk. In gezin 2 waarin voor en na de bevalling sprake is van veilige gehechtheidsrelaties met beide ouders, wordt frequent met elkaar gespeeld gedurende de gehele observatieperiode. In gezin 3 speelt men weinig met elkaar, en hier doen zich dan ook de

meeste onveilige gehechtheidsrelaties voor, maar na de bevalling treedt een lichte verbetering in het spelen op, en dat lijkt te worden weerspiegeld door een lichte verbetering in de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie met de vader. In gezin 4 en 5 wordt na de bevalling minder gespeeld met de eerstgeborene, en dat gaat samen met een verslechtering van de gehechtheidsrelatie, in gezin 4 met de moeder, en in gezin 5 met de vader. Op de mogelijk cruciale rol van speelse interactie voor de kwaliteit van het gehechtheidsnetwerk is bijv. door Dunn & Kendrick (1982) en Lamb, Hwang, Frodi & Frodi (1982) gewezen. Deze hypothese lijkt voldoende gefundeerd om in kwantitatief onderzoek op de proef gesteld te worden. Van belang is dan vooral dat de causale richting van de relatie tussen spel en gehechtheid opgehelderd wordt. Hiervoor is grootschaliger longitudinaal onderzoek noodzakelijk.

Een laatste hypothese betreft de samenhang tussen opvoedingsstijl en attachmentclassificatie. De opvoedingsstijl in gezin 1 slaat na de bevalling om van *laisser-faire* naar sturen, d.w.z. er wordt meer gestraft en minder toegestaan of niet gereageerd. Het kind heeft bij de sturende stijl een betere gehechtheidsrelatie met vader. De sturende opvoedingsstijl in gezin 5 verandert na de bevalling in een *mixture* van sturen en *laisser-faire*. Het kind is dan angstig gehecht aan haar vader. Voor de kinderen uit gezin 1 en 5 geldt dus dat ze beiden veilig gehecht zijn gedurende de periode dat de ouders een sturende opvoedingsstijl ten toon spreiden, terwijl ze beiden angstig gehecht zijn aan de vader als de ouders een gehele of gedeeltelijke *laisser-faire* benadering hebben. De *laisser-faire* benadering in gezin 4 wordt vooral voorgestaan door de moeder, aan wie het kind na de bevalling angstig gehecht is. De vader aan wie het kind veilig gehecht is, probeert het langzamerhand enkele regels bij te brengen, en eisen te stellen aan gedrag en houding van het kind. Dat een sturende houding op zichzelf geen voldoende voorwaarde voor een veilige gehechtheidsrelatie vormt, laat gezin 3 zien. Hier wordt gedurende de gehele observatieperiode sterk gestuurd, en is tevens sprake van relatief ongunstige gehechtheidsrelaties. Misschien is alleen een combinatie van frequent spel en directieve stijl in dit opzicht effectief. Overigens moet

niet zonder meer een causaal verband tussen gezinsuitbreiding en verandering van opvoedingsstijl worden aangenomen. Het is niet ondenkbaar dat ongeacht de komst van een tweede kind de ouders strengere eisen stellen aan het ouder wordende eerstgeboren kind. De ouders krijgen doorgaans hogere verwachtingen van discipline en zelfstandigheid van het kind na het eerste levensjaar (Kreppner, pers. comm.). Ook hier is verder onderzoek nodig om de effecten van gezinsuitbreiding en 'rijping' te kunnen ontwarren (Vergeer, in prep.).

## 6 Conclusie

In een 'kwalitatieve' tijdreeksstudie werden vijf gezinnen wekelijks gedurende meer dan een half jaar rond de geboorte van een tweede kind geobserveerd. Hieruit is langs inhoudsanalytische weg een beeld geconstrueerd van de ontwikkelingen in interactiepatroon, het gebruik van pedagogische maatregelen, en het gehechtheidsnetwerk. Intenties en belevingen van de proefpersonen werden via participerende observatie en semigestructureerde interviews onderzocht. De kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tussen kind en beide ouders werd ruim vóór en ruim na de gezinsuitbreiding door middel van de Strange Situation procedure vastgesteld.

De resultaten van deze studie laten zien dat intensievere participatie van de vader aan het gezinsleven niet onverenigbaar is met een verbetering van de kwaliteit van het gehechtheidsnetwerk rond het eerstgeboren kind. Deze kwaliteit lijkt met name te worden bepaald door de mate waarin de ouders met het kind spelen; de frequentie van andere interacties zoals bijvoorbeeld praten, maar ook de aard van de pedagogische maatregelen vertonen nauwelijks enige samenhang met de kwaliteit van de gehechtheidsrelaties. Zo is een wat lankmoedige, 'vrije' opvoedingsstijl beslist geen garantie voor het ontstaan van een veilige gehechtheidsrelatie met het kind. Maar ook een sterk 'sturende' stijl lijkt geen doorslaggevende factor te zijn. Wel kan het stellen van gedragsregels, en het gericht stimuleren van bepaalde vaardigheden samen gaan met een verbetering van de gehechtheidsrelatie.

Met de komst van een baby hebben de kin-

deren zonder uitzondering nogal wat problemen; deze komen bijvoorbeeld in agressieve reacties tot uiting. Een veilig gehechtheidsnetwerk blijkt beslist geen garantie voor een probleemloze aanpassing aan een tetradisch gezinssysteem. De meest harmonieuze relatie lijkt zich zelfs te ontwikkelen tussen een baby en een kind dat aan beide ouders voor en na de gezinsuitbreiding angstig gehecht is. In het algemeen blijkt veilige gehechtheid zonder meer met de nodige baldadigheid en andere 'gedragsproblemen' gepaard te kunnen gaan; angstige gehechtheid daarentegen hoeft in de perceptie van de ouders geen opvoedingsprobleem te zijn. Wel blijken de ouders veranderingen in de gehechtheidsrelatie zoals gemeten via de Strange Situation goed in het alledaagse leven te kunnen waarnemen.

Methodologisch gezien is in deze voorstudie geprobeerd een kwalitatieve benadering met een kwantificerende te combineren. Naast participerende observatie e.d. is ook een gestandaardiseerde meetprocedure toegepast, waaraan de 'kwalitatieve' analyses konden worden gerelateerd. Verder is de navolgbaarheid van de kwalitatieve benadering vergroot door het verzamelen van de gegevens enigermate te structureren en door de analyse van het ruwe materiaal stapsgewijze te laten plaatsvinden, waarbij in afwijking van de 'kwalitatieve' traditie zelfs een toets op de intercodeur-betrouwbaarheid is ingebouwd. Toch is het niet mogelijk gebleken de analyses volstrekt transparant te maken door uitsluitend met de frequentietabellen te werken. Het ruwe materiaal was daarvoor - naar goed 'kwalitatief' gebruik - te weinig systematisch verzameld.

De 'kwalitatief' onderzoeker die de eis van navolgbaarheid hoog in het vaandel heeft geschreven, wordt hier met een paradox geconfronteerd. Enerzijds is hij erop gericht het onderzoeksproces door standaardisatie zo transparant en betrouwbaar mogelijk te maken. Anderzijds is hij van mening dat de toegang tot een onderzoeksterrein door standaardisatie niet al te overhaast moet worden versmald. Deze 'kwalitatieve' paradox is misschien niet oplosbaar binnen een geïsoleerd onderzoeksproject. Vandaar dat we hierboven hebben gewezen op de inbedding van ons kwalitatieve onderzoek in een bredere onderzoeksstrategie met de nodige navol-

bare kwantificerende elementen, waarvan de uitkomsten met de kwalitatieve resultaten zouden moeten convergeren. Betekent deze oplossing van de 'kwalitatieve' paradox echter dat een kwalitatief onderzoek nooit op eigen benen kan staan, maar uiteindelijk altijd op convergentie met andere benaderingen is aangewezen, of in een kwantificerende aanpak zou moeten uitmonden? Wetenschapstheoretische en methodologische reflecties op dergelijke vragen – die zich alleen helder laten formuleren aan de hand van concrete ervaringen met 'kwalitatief' onderzoek – zijn nog steeds schaars maar broodnodig.

### Literatuur

- Ainsworth, M. D. S., M. C. Blehar, E. Waters & S. Wall, *Patterns of attachment, A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1978.
- Bowlby, J., *Attachment and loss. Volume I: Attachment*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- Bowlby, J., *Attachment and loss. Volume II: Separation, anxiety and anger*. Harmondsworth: Penguin, 1973;
- Bowlby, J., *Attachment and loss. Volume III: Loss: sadness and depression*. London: Hogarth, 1980.
- Cook, T. D. & D. T. Campbell, *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally, 1979.
- Corte, E. De (1984). Kwalitatieve gegevens in onderwijsonderzoek. In: L. F. W. de Klerk & A. M. P. Knoers (red.) *Onderwijspsychologisch onderzoek. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1984*. Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 6-26.
- Dunn, J. & C. Kendrick, *Siblings. Love, envy and understanding*. Cambridge, MA.; Harvard University Press, 1982.
- IJzendoorn, M. H. van, F. A. Goossens, P. M. Kroonenberg & L. W.C. Tavecchio, *Dependent attachment. A characterization of B4-children*. Paper presented at the International Conference on Infant Studies, New York, 1984.
- IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens & M. M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1985<sup>2</sup>.
- Kreppner, K., *Family and individual development: Socializing a child within the family*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Munich, 1983.
- Kreppner, K., S. Paulsen & Y. Schuetze, *Infant and family development: From triads to tetrads. Human Development*, 1982, 25, 373-391.
- Lamb, M. E., Interaction between two-year-olds and their mothers and fathers. *Psychological Reports*, 1976, 38, 447-450.
- Lamb, M. E., C. P. Hwang, A. Frodi & M. Frodi, Security of mother- and father-infant attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and non-traditional Swedish families. *Infant Behavior and Development*. 1982, 5, 355-367.
- Miles, M. B., Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. In J. van Maanen (Ed.). *Qualitative methodology*. London: Sage, 1983, p. 117-134.
- Spradley, J. P., *The ethnographic interview*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.
- Spradley, J. P., *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
- Vergeer, M. M. (in prep.) *The effects of the sibling's birth on the attachments of the firstborn child with its father and mother*. Leiden: University of Leiden (diss.).
- Vergeer, M. M. & M. H. van IJzendoorn, *Gehechtheid van jonge kinderen aan hun vader en moeder. Een voorstudie*. Leiden: Vakgroep WEP (manuscript), 1984.
- Vliet-Visser, S. van, *Expansie in gezin en methode*. Leiden: vakgroep WEP (doctoraalscriptie), 1984.
- Waters, E., J. Wippman & L. A. Sroufe, Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 1979, 50, 821-829.

### Curricula vitae

M. H. van IJzendoorn (1952) is als hoogleraar theoretische en historische pedagogiek verbonden aan de vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden.

Adres: Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit te Leiden, Postbus 9507, 2300 RA Leiden.

S. van Vliet-Visser (1953) studeerde wijsgerige en historische pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Leiden; studeerde af in 1984, titel doctoraalscriptie 'Expansie in gezin en methode'. Zij is thans via een subsidie van het Nederlands Comité voor de Kinderpostzegels als onderzoeker gedetacheerd bij de vakgroep WEP in Leiden; is bezig met een vervolgonderzoek naar de effecten van binnenshuis en buitenshuis werken van moeder op haar kinderen in de kleuterleeftijd.

Adres: zie hierboven

Manuscript aanvaard 28-1-'85

## Summary

IJzendoorn, M. H. van & S. van Vliet-Visser. 'The birth of a second child. A qualitative pilot study on the interactions between firstborn child and its family'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 313-328.

In this article, some results of a 'qualitative' longitudinal study on the effect of the birth of a second child are described. In five families, the interactions between the firstborn child and the other family members were observed weekly during a period of about three months before, and five months after the birth of a sibling. Two months before and after the birth the quality of the attachment relationship between the firstborn child and both its parents was assessed in a modified Strange Situation procedure. The birth of a sibling troubled the firstborn children; they all reacted more or less aggressively to the baby. A network of secure attachment relationships before the birth did not guarantee a flexible adaptation to the changed family system. A more intensive participation of the father in the care of the child could very well be accompanied by an improvement of the quality of the firstborn's attachment.



# Subtypen van leeszwakke kinderen?

Een clusteranalytisch onderzoek

---

J. VINKE, P. REITSMA &

A. VAN DER LEIJ

*Paedologisch Instituut, Vrije Universiteit,  
Amsterdam*

---

## Samenvatting

*Er is een betrekkelijk groot aantal kinderen dat aanzienlijk veel moeite heeft met leren lezen. Geleidelijk aan groeit het inzicht dat de aard van de problemen met leren lezen danig kan variëren binnen de groep van zwakke lezers. Hoewel onderkend wordt dat er verschillende vormen van leesproblemen bestaan, blijkt het in het algemeen maar lastig om tot een goede onderverdeling te komen. In dit artikel worden verschillende mogelijkheden tot differentiatie besproken en de resultaten van een eigen onderzoek naar de indeling in subgroepen van zwakke lezers worden gerapporteerd.*

## 1 Inleiding

Lezen en schrijven zijn vormen van communicatie die betrekkelijk laat in de geschiedenis van de mensheid tot stand zijn gekomen. Inmiddels is dit middel om informatie te verwerven, respectievelijk over te dragen, zo algemeen en diep doorgedrongen in onze samenleving, dat iedereen die in de hedendaagse maatschappij wil functioneren de kunst van het lezen en schrijven behoorlijk meester zal moeten zijn. Daarom wordt, vooral in het lager onderwijs, gepoogd zoveel mogelijk kinderen de benodigde lees- en schrijfvaardigheid bij te brengen. Een gedeelte van de kinderen (5 à 10%) die dit onderwijs genieten, ondervindt grote moeilijkheden in het leren lezen en voor een aantal van hen lijkt het vloeiend beheersen van het lezen en schrijven helaas een nagenoeg onhaalbaar doel. Wat is er met deze kinderen aan de hand? Men heeft wel beweerd dat er leespro-

blemen zijn waaraan altijd een meer algemeen probleem ten grondslag ligt (zintuiglijke gebreken, een ontoereikend intelligentiepeil, gebrek aan motivatie e.d.). Dergelijke problemen met lezen dienen dan te worden onderscheiden van een 'specifieke leesstoornis': een stoornis die zich uit in ernstige problemen met leren lezen, ondanks een voldoende intelligentie, onderwijsvoorzieningen en sociaal-culturele mogelijkheden, enz. (zie o.a. Benton, 1978). Deze indeling wordt grondig bekritiseerd o.a. door Rutter (1978), hoewel ook deze deskundige niet ontkent dat men een groep (of misschien beter: groepen) kinderen kan aantreffen waarbij de leesmoeilijkheden tamelijk 'onverwacht' zijn. Voor deze 'onverwachte' of 'specifieke' leesproblemen wordt wel de term dyslexie (of leeszwakke) gereserveerd. Het blijkt echter moeilijk om binnen de groep kinderen die betrekkelijk ernstige problemen met het leren lezen hebben, een duidelijk onderscheid te maken tussen verwachte en onverwachte leesproblemen. Recentelijk is de discussie over deze kwestie in het Nederlandse taalgebied opgelaaaid. Onder verwijzing naar de publikatie van o.a. Dumont en Janssens (1983a, 1983b), Dumont (1984) en Van der Wissel (1983, 1984), laten we dit probleem verder buiten beschouwing om ons te concentreren op een ander probleem, het indelen van de groep leeszwakke kinderen in subtypen.

Reeds meer dan een decennium geleden heeft Applebee (1971) onderwijzers en onderzoekers gewaarschuwd dat het volkomen onjuist zou kunnen zijn te veronderstellen dat dyslexie een stoornis is met slechts één oorzaak en altijd precies dezelfde symptomen. Indien zou blijken dat leeszwakke kinderen niet een homogene maar een heterogene groep vormen, dan zou het zeker zinrijk zijn te proberen een goede onderverdeling te maken. Een heterogene samenstelling van de groep leeszwakke kinderen kan ingrijpende consequenties hebben voor de opzet van het onderzoek naar de etiologie, verschijningsvorm, prognose en/of behandelingsmoge-

lijkheden van leeszwakte en voor de interpretatie van resultaten behaald in onderzoek waarin de mogelijke heterogeniteit is veronachtzaamd. Deze overwegingen heeft een aantal wetenschappers geïnspireerd tot onderzoek naar het nader classificeren van leesproblemen.

Het onderzoek waar getracht wordt te komen tot homogene subtypen van kinderen met leesproblemen, is grofweg onder te verdelen in twee benaderingswijzen. Een *klinische* benadering en een meer recentelijk ontwikkelde benadering waarin gepoogd wordt descriptieve *multivariate classificatiemethoden* te gebruiken bij het zoeken naar zinvolle subgroepen van leesgestoorde kinderen. In de klinische benadering worden subtypen onderscheiden door a priori uitspraken te doen op grond van kennis van theorie en praktijk. Alvorens men de leeszwakte kinderen in subgroepen indeelt worden de criteria vastgesteld, die men kenmerkend acht voor de te verwachten subtypen. Deze indelingscriteria worden opgebouwd uit scorepatronen van, in de meeste gevallen, verschillende tests en/of toetsen (men zie bijv. Malatesha en Dorigan, 1982, voor een recent overzicht). De laatste tijd is er steeds meer kritiek op de klinische benadering geuit. Men heeft bezwaren tegen de onderzoeksofzet, de slecht gedefinieerde selectiecriteria, en de gebrekkige data reductietechnieken (Lyon en Watson, 1981). Verder stellen Satz en Morris (1981) vast dat de validiteit, de betrouwbaarheid en het nut van dergelijke indelingen zelden onderzocht zijn. Tevens missen zij een vergelijking tussen de leeszwakte subtypen en goede lezers. Deze vergelijking is vereist, omdat men er anders niet zeker van kan zijn dat de kenmerken van de subtypen uitsluitend gelden voor leeszwakte kinderen. Mede op grond van deze kritiek ontstond er behoefte aan meer objectieve methoden voor het classificeren van bepaalde groepen. Een alternatief wordt gevonden bij de descriptieve multivariate classificatiemethoden. Deze statistische technieken zijn de laatste jaren veel toegankelijker geworden voor mensen die geïnteresseerd zijn in onderzoek naar subtypen. Dit is mede te danken aan het feit dat het ingewikkelde rekenwerk door de computer overgenomen kan worden. Bovendien zijn deze technieken objectief en empirisch en zeer geschikt om structuur aan te brengen in

uitgebreide databestanden. Van belang lijkt echter vooral te zijn dat dankzij de geavanceerde analysetechnieken meer recht gedaan kan worden aan, of letterlijk, meer rekening kan worden gehouden met de complexiteit en (vermoedelijk aanwezige) heterogeniteit van leesproblemen.

Het onderzoek van Doehring en Hoshko (1977) is een van de eerste pogingen om te komen tot homogene subtypen van kinderen met leesproblemen met behulp van een multivariate classificatiemethode. Zij maakten gebruik van *Q-factoranalyse*, een statistische techniek die te vergelijken is met gewone factoranalyse, waarbij echter niet variabelen maar subjecten met overeenkomstige prestatieprofielen in groepen worden ingedeeld. Ze classificeerden een groep met leesproblemen en vervolgens een groep met algemene leerproblemen. De gevonden subtypen van de beide analyses werden met elkaar vergeleken. In beide groepen kwamen twee onafhankelijke subtypen naar voren, die duidelijk met elkaar overeenkwamen: een subtype met taal- / linguïstische problemen en een subtype met spraak- / fonologische problemen. De poging om de resultaten te valideren met behulp van onderwijzersoordelen mag mager worden geacht. Bovendien ontbrak een analyse van gegevens uit een controlegroep bestaande uit gewone lezers.

Petrauskas en Rourke (1979) hebben eveneens Q-factoranalyse toegepast. In tegenstelling tot Doehring en Hoshko hebben ze veel aandacht besteed aan het validatieproces. Zo betrokken ze een groep normale lezers in de analyse en verdeelden ze de onderzoeksgroep random in twee subgroepen, waardoor de (split-half) betrouwbaarheid van de subtypen bepaald kon worden. De factoranalyse leverde vijf subtypen op, waarvan er drie betrouwbaar bleken te zijn. Slechts 50% van de kinderen werd geclassificeerd in deze drie subtypen. Een kwart van het aantal kinderen had significante factorladingen op meer dan een factor. Omdat er geen objectieve regels zijn om deze kinderen in subtypen in te delen, waren ze uit het onderzoek verwijderd. Dit heeft tot gevolg dat er een vertekend beeld kan ontstaan.

Mede op grond van deze problemen, die inherent aan de gebruikte Q-techniek zijn, hebben Satz en Morris (1981) in hun onderzoek leeszwakte kinderen geclassificeerd met

behelp van *clusteranalyse*. Clusteranalyse is een statistische techniek die speciaal ontworpen is om subjecten in homogene clusters in te delen, dat wil zeggen, in klassen waarvan de subjecten binnen een klasse erg veel op elkaar lijken en waarvan subjecten uit verschillende klassen niet erg veel op elkaar lijken (Van Meurs, 1978). Als voordeel ten opzichte van de Q-techniek geldt dat in principe alle leerlingen ingedeeld kunnen worden. Het onderzoek van Satz en Morris (1981) is een weloverwogen en goed opgezette studie. Vooral mogen genoemd worden: het trekken van de steekproef uit een grote groep kinderen, de testkeuze en de zorgvuldige validering. Het betreffende onderzoek leverde veelbelovende resultaten op. Een indeling van leergestoorde kinderen in een vijftal subtypen bleek een statistisch bevredigende, maar vooral ook een inhoudelijk redelijk te interpreteren oplossing. Het voert te ver de gevonden subgroepen hier gedetailleerd te beschrijven.

Om boven reeds genoemde redenen en omdat op het moment waarop wij ons onderzoek hebben verricht geen vergelijkbare studies naar subtypen in het Nederlandse taalgebied bekend waren, hebben we getracht de mogelijkheden van multivariate classificatiemethoden te exploreren. Daarvoor is gebruik gemaakt van gegevens die in een onderzoek naar de effecten van leesmethoden (Reitsma, Komen en Kapinga, 1981) reeds waren verkregen.

## 2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

### 2.1 De onderzoeksgroep

Voor de analyse hebben we gebruik gemaakt van de gegevens van het onderzoek van Reitsma, Komen en Kapinga (1981). In dit onderzoek was uit de begin tweede klassers van 16 verschillende scholen een vrijwel aselechte streekproef (geen zittenblijvers e.d.) getrokken van 216 kinderen (117 jongens en 99 meisjes). Van al deze kinderen waren de scores op diverse testjes beschikbaar (zie voor nadere bijzonderheden en een omschrijving van de tests de oorspronkelijke publicatie, Reitsma e.a., 1981).

De leeszwakke kinderen zijn geselecteerd door gebruik te maken van de scores op een leestoets (Brus-twee-minuten test). De gemiddelde score op deze test was voor de tota-

le groep 49.2 (standaarddeviatie 25.6). Betrekkelijk arbitrair is gekozen om van leeszwakke te spreken als de score op de twee-minuten test 24 of lager was (d.i. één standaardafwijking van het gemiddelde, 49.2-25.6). In de praktijk betekent deze score dat de geselecteerde kinderen een leesachterstand hadden opgelopen van ruim een half jaar of meer. Een groep van 39 kinderen (= 13% van de totale groep) bleek aan dit criterium te voldoen.

### 2.2 De keuze van de variabelen

Het is onmogelijk alle variabelen die samenhangen met het leesproces voor de clusteranalyse te selecteren. Je kiest een aantal variabelen waarvan je verwacht dat ze het verschil tussen mogelijke subtypen maximaliseren en vooral variabelen die ook inhoudelijk relevant worden geacht voor het leesproces. Hoeveel dat er moeten zijn is een punt van discussie. We hebben gekozen voor een klein aantal vrij onafhankelijke variabelen (d.i. lage onderlinge correlaties). Dit komt o.a. de interpreteerbaarheid ten goede en vermijdt redundantie, d.w.z. het effect dat een nieuwe variabele nauwelijks enige informatie toevoegt aan de geselecteerde variabelen.

Voor de clusteranalyse hebben we gebruik gemaakt van zowel enkele taakspecifieke (d.i. inhoudelijk met het leren lezen samenhangend) als van enkele niet-taakspecifieke variabelen. De volgende *taakspecifieke* variabelen hebben we gekozen:

- Visuele woorddiscriminatie (VISDIS)
- Auditieve analyse/synthese (AUDIT)

De VISDIS is een visuele woorddiscriminatie taak waarbij een kind om tot goede prestaties te komen heel goed moet letten op de letterkenmerken en volgorde van de lettertekens. De AUDIT bestaat uit een serie opdrachten waarbij van het kind in wezen gevraagd wordt zeer actief gesproken woorden te structureren in afzonderlijke klanken; klanken, die zo goed als volledig overeenkomen met de klankeenheden waar de lettertekens naar verwijzen. De relatie met lezen behoeft o.i. geen nadere motivering. De volgende (sub)tests zijn als operationaliseringen van *niet-taakspecifieke* variabelen gekozen:

- Coderen
- Overeenkomsten
- Onvolledige tekeningen
- Cijferreeksen

Tabel 1 *Correlatietabel van de variabelen*

Cijferreeksen	.34					
Onvoll. tek.	.38	.16				
Coderen	-.04	-.07	.24			
PWS	-.29	-.16	-.21	.03		
VISDIS	.15	.25	.22	.18	-.20	
AUDIT	.32	.28	.25	.03	-.15	.18
	overeenk.	cijferr.	onv.tek.	coderen	PWS	VISDIS

- Passieve woordenschat (PWS)

De eerste vier zijn subtests van de WISC-R (Van Haasen, 1984), de laatste test is de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1965). Prestaties op de subtests Coderen, Overeenkomsten, Tekeningen en Cijferreeksen kunnen respectievelijk worden beschouwd als een indicatie van visueel-motorisch coördinatievermogen (of algemene werkefficiëntie), verbaal abstractie vermogen, (algemene) visuele discriminatie en korte termijn geheugen. Hoewel ze zeker een relatie met leesvaardigheid zullen hebben is dat hooguit een indirecte en de betreffende relatie is niet uniek voor het leren lezen, maar vermoedelijk ook aanwezig voor andere leertaken.

Ten einde de aard en samenhang tussen de zeven variabelen enigszins samenvattend te kunnen beschrijven zijn de onderlinge correlaties berekend (zie Tabel 1) en is een factoranalyse uitgevoerd (Dixon, 1981). De onderlinge correlaties zijn niet opzienbarend hoog en deze cijfers mogen als een ondersteuning worden gezien voor de stelling dat er weinig redundantie is in informatie die door de zeven variabelen worden beschreven. In de factoranalyse bleken factoren een eigenwaarde te hebben groter dan 1; deze factoren verklaren gezamenlijk 48% van de variantie. De factorladingen staan weergegeven in Tabel 2. Na inspectie van deze tabel is het mo-

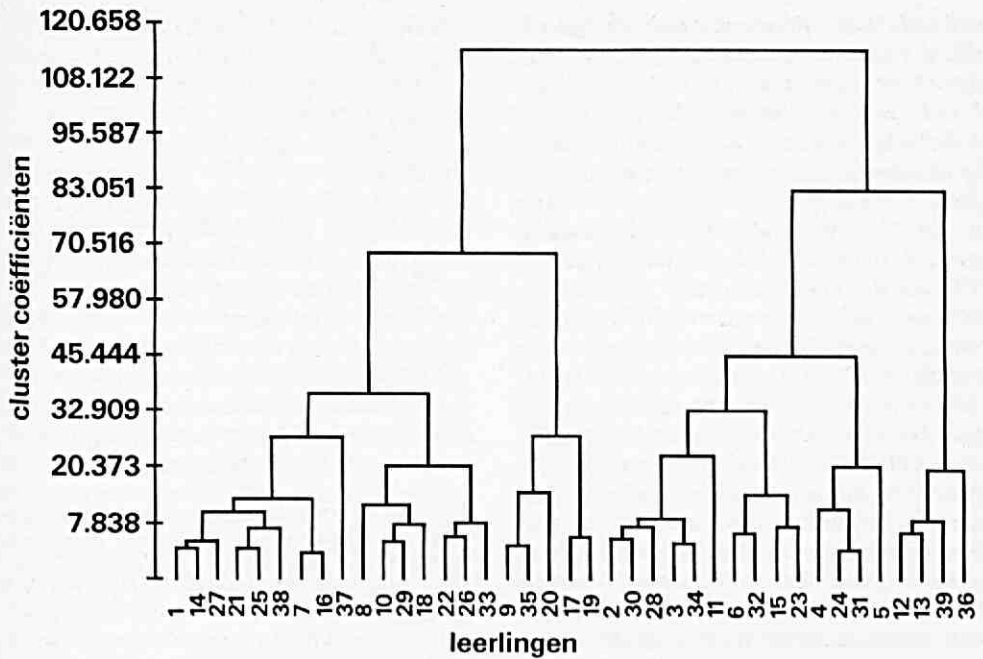
gelijk de eerste factor te omschrijven als een *auditiële* factor en de tweede als een *visuele* factor (beide omschrijvingen zijn nogal ruim en vaag, maar meer gedetailleerde omschrijvingen zijn o.i. niet goed mogelijk).

### 3 De resultaten

Er zijn verschillende methoden om clusteranalyse uit te voeren. Wij hebben gekozen voor een *hiërarchische samenvoegende methode* (verder kortweg 'hiërarchisch' te noemen) met als gelijkenismaat de Squared Euclidean Distance en als clusteralgorithme Ward's Method (Van Meurs, 1978; Everitt, 1980; Morris & Fletcher, 1984). Het groeperingsproces bestaat uit het opbouwen van homogene subgroepen door proefpersonen in stappen bij elkaar te voegen tot clusters, proefpersonen uit bestaande clusters bij elkaar te voegen en op die manier clusters samen te smelten. De procedure is aanschouwelijk te maken door een boomstructuur, een zg. dendrogram (zoals bijv. in Fig. 1). Een nadeel van hiërarchische clusteranalyse is, dat als een proefpersoon eenmaal in een cluster is ingedeeld, deze plaatsing definitief is. De mogelijkheid is echter aanwezig, dat op grond van gelijkenis een proefpersoon later in het groeperingsproces beter op zijn plaats is in een ander cluster. Deze tekortkoming kan hersteld worden door na de hiërarchische clusteranalyse en na het bepalen van het aantal clusters een *relocatie* methode toe te passen. Deze methode biedt de mogelijkheid om een proefpersoon met zijn eigen cluster en met de andere clusters te vergelijken en eventueel over te plaatsen, met het doel te komen tot een minimale binnengroepen variantie en een maximale tussengroepen variantie. Wij hebben onze analyse gedaan met behulp van het computerprogramma CLUSTAN-IC (Wishart, 1975). De resulta-

Tabel 2 *Factorladingen op de eerste twee factoren na varimax rotatie*

variabele	factor 1	factor 2
Overeenkomsten	.73	.14
Cijferreeksen	.67	-.01
PWS	.52	-.12
AUDIT	.63	.09
Coderen	-.29	.84
Onvoll. tekeningen	.40	.62
VISDIS	-.32	.53



Figuur 1 Het dendrogram waarin het groeperen van leeszwakke kinderen volgens de methode van Ward wordt afgebeeld.

ten van deze hiërarchische clusteranalyse zijn in Figuur 1 weergegeven in de vorm van een dendrogram en in Tabel 3 staan de betreffende clustercoëfficiënten. De clustercoëfficiënt is een eenheid die gerelateerd is aan de mate van variantie of gelijkheid die berekend wordt voordat een volgende stap in het clusterproces plaats vindt. Het komt voor dat de clustercoëfficiënt onevenredig toeneemt, als het ware een sprong maakt. Dat duidt erop dat het aantal clusters voor de 'sprong' vrij homogeen is en dat de clusters een lage binnengroepvariantie hebben. Na bestudering van zowel het dendrogram als de tabel met clustercoëfficiënten lijkt een indeling in vier clusters het meest aannemelijk.

Vervolgens hebben we een relocatie methode toegepast. Als de experimentele groep uit minder dan 50 proefpersonen bestaat, beveelt Wishart (1975, p. 10) aan om te starten bij tien clusters en vanaf dat moment met het eventueel herindelen van proefpersonen te beginnen. Het resultaat was dat 6 proefpersonen van cluster veranderden.

De interne validatie van de resultaten is uitermate belangrijk. Zonder deze procedure zouden de clusters op volledig toeval kunnen berusten. Derhalve is het strikt noodzakelijk

de clusters met behulp van objectieve criteria te valideren. De interne validatie duidt op de evaluatie van de resultaten van het clusterproces op zich zelf (Dubes & Jain, 1979).

Ten eerste is de validiteit van de clusteroplossing bepaald door de vier clusteroplossing van Ward's Methode te vergelijken met de vier clusteroplossing van de Avarage Linkage en de Complete Linkage methode. De T-Rand maat (Rand, 1971) bedroeg .98 voor een vergelijking tussen Ward's methode en Complete Linkage en .80 voor een vergelijking tussen Ward's methode en Avarage Lin-

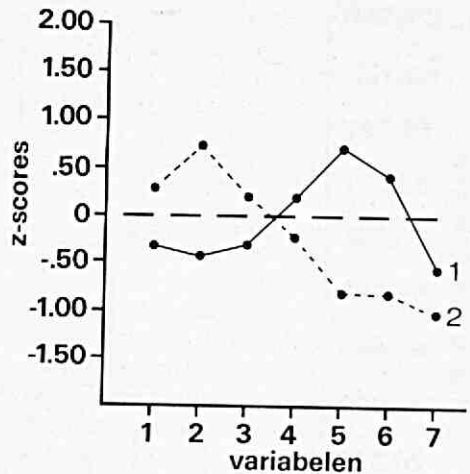
Tabel 3 Clustercoëfficiënten van de hiërarchische clusteranalyse (Ward's Method)

aantal clusters	clustercoëfficiënten
10	20.51
9	22.44
8	26.77
7	27.05
6	32.43
5	36.69
4	44.56
3	68.55
2	82.03
1	114.96

kage. Uit deze cijfers kunnen we concluderen dat er voldoende overeenstemming is tussen de drie clustermethoden m.b.t. de verdeling van de proefpersonen over de vier clusters.

Vervolgens hebben we een split-half analyse uitgevoerd. De proefpersonen werden random verdeeld in twee subgroepen ( $n = 20$  en  $n = 19$ ). Vervolgens zijn voor beide subgroepen apart exact dezelfde analyses uitgevoerd als voor de totale steekproef. Het doel van deze analyse is om de mate van overeenstemming te meten tussen de indeling van de proefpersonen in de hoofdanalyse en de indeling in de twee sub-analyses. Het resultaat was dat 87% van de kinderen in hetzelfde cluster bleek te zitten als in de oorspronkelijke analyse. Na de relocatie-procedure was dit percentage opgelopen tot 92%. Dit wordt in het algemeen een zeer bevredigend resultaat geacht. Mede gezien het feit dat Morris (1982) in zijn onderzoek 70% als aanvaardbaar minimum neemt is het resultaat van deze analyse een bevestiging van het feit dat de indeling van de betrokken groep kinderen in vier clusters behoorlijk stabiel is.

Ten slotte hebben we voor de validatie van de resultaten de groep leeszwakke kinderen vergeleken met normale lezers (38 kinderen uit de overgebleven groep van 177 kinderen – dus met een brusscore van 25 of hoger – zijn op grond van sekse en klas geselecteerd). De twee groepen werden bij elkaar gevoegd en op exact dezelfde wijze geanalyseerd als de oorspronkelijke leeszwakke groep. De clusteranalyse van de geselecteerde groep leeszwakke kinderen tezamen met de als controle groep fungerende normale lezers leverde na bestudering van het dendrogram en de clustercoëfficiënten een indeling in zeven clusters op. Een nauwkeurige vergelijking tussen deze zeven subgroepen en de vier subgroepen van de oorspronkelijke analyse bracht aan het licht dat slechts twee subgroepen leeszwakke kinderen opnieuw als zodanig geselecteerd konden worden. De resterende twee leeszwakke subgroepen verspreiden zich over de overige vijf clusters (en onderscheiden zich dus niet meer op enigerlei wijze van normale lezers). Uit deze gegevens dient dan ook de conclusie te worden getrokken dat slechts twee van de vier subgroepen over voldoende validiteit beschikken om als een specifiek leeszwak subtype beschouwd te worden.



Figuur 2 De gemiddelde z-scores van de twee subtypen op de zeven clustervariabelen: 1 = overeenkomsten, 2 = cijferreeksen, 3 = PWS, 4 = onvull. tekeningen, 5 = coderen, 6 = VISDIS en 7 = AUDIT

Hoe zijn deze specifieke subgroepen te beschrijven? De nu volgende karakteristieken van deze twee subtypen zijn gebaseerd op hun scorepatronen op de zeven clustervariabelen. Het profiel is in Figuur 2 grafisch weergegeven door de relatieve z-scores voor de betreffende groep.

– *Subtype 1:* Deze groep bestaat uit 14 kinderen, 7 jongens en 7 meisjes. De gemiddelde leesscore is 17.4. Als we de prestaties van de kinderen van dit subtype vergelijken met die van de andere kinderen (gemiddeld is de z-score nul), dan blijkt dat het verbaal abstractievermogen (zoals gemeten door de subtest Overeenkomsten) en het korte termijn geheugen (Cijferreeksen) relatief nogal matig ontwikkeld te zijn. Hun passieve woordenschat is laag en hun vaardigheid in actieve structurering van gesproken woorden (AUDIT) is ruim onder het gemiddelde. De prestaties op de subtest Coderen (visueel-motorische coördinatie; en werkhouding?) en hun visueel discriminerend vermogen voor afbeeldingen (Plaatjes aanvullen) en voor lettermateriaal (VISDIS) daarentegen is boven het gemiddelde. Als we het profiel van dit type nader beschouwen dan blijken deze kinderen laag te presteren op die variabelen die in de factoranalyse de eerste factor vormen. Deze factor is reeds omschreven als een auditieve factor. Met enige voorzichtigheid kan dus geconstateerd worden dat deze kin-

deren een achterstand hebben of althans moeilijkheden vertonen in een aantal aspecten van de beheersing van gesproken taal.

- *Subtype 2*: Deze groep bestaat uit 10 kinderen, 9 jongens en 1 meisje. De gemiddelde leesscore is 16.1. Als de prestaties van dit subtype vergeleken worden met de prestaties van de andere kinderen, dan blijkt o.a. dat bij deze groep de prestaties op de subtest Coderen ver beneden het gemiddelde ligt. Dat geldt eveneens voor het gemak waarmee met de klankcomponenten van de gesproken taal kan worden gestoeid (de AUDIT-prestaties). Verder valt te constateren dat VISDIS en in mindere mate de subtest Plaatjes aanvullen beneden het gemiddelde zitten (beide te beschouwen als vormen van visueel discriminerend vermogen). De passieve woordenschat is redelijk en hun verbaal abstractievermogen en hun onmiddellijk geheugen functioneren gemiddeld. Als het profiel van dit subtype nader wordt beschouwd (in Figuur 2), dan valt op dat vooral laag gescoord wordt op die variabelen die de tweede factor vormden in de factoranalyse. Deze factor werd door ons gedefinieerd als een visuele factor. Dit subtype zou dus omschreven kunnen worden als een groep die vooral visueel-perceptuele problemen heeft.

#### 4 *Discussie en conclusies*

Om te beginnen kan worden vastgesteld dat ook dit onderzoek heeft aangetoond dat er bepaald sprake is van *heterogeniteit* binnen een groep kinderen met problemen in (leren) lezen. De heterogeniteit is niet onverwacht gezien de aard van het leesproces, een complex samenspel van verschillende soorten deelprocessen. In het hier beschreven onderzoek konden twee subgroepen van leeszwakke kinderen op betrouwbare wijze worden onderscheiden, een groep met auditieve of linguïstische tekorten en een groep met visueel-ruimtelijke deficiënties. Deze indeling in twee groepen komt ook in de literatuur vrij regelmatig voor. De eerste groep wordt door Boder (1973) aangeduid met dysfonetische dyslexie en door Johnson en Myklebust (1967) met auditieve dyslexie. Mattis, French en Rapin (1975) spreken van een groep met een algemene taalachterstand. Bakker (1979) noemt het fenomeen van een

L-type. Doehring en Hoshko (1977) beschrijven een groep met een linguïstisch tekort. En ten slotte komen Petrauskas en Rourke (1979) en Morris, Blashfield en Satz (1981) eveneens een dergelijk type tegen. De tweede groep kinderen met leesproblemen wordt door Boder (1973) beschreven als de dyseidatische dyslexie. Ook Johnson en Myklebust (1967) hebben het over kinderen die tekorten hebben van visuele aard. Mattis e.a. (1975) spreken van een visueel-ruimtelijke waarnemingstoornis. Bakker (1979) heeft het over het P-type en ook bij de resultaten van het onderzoek van Morris e.a. (1981) komt men dit type tegen. Ondanks het feit dat ons onderzoek is uitgevoerd bij kinderen die in het begin van de tweede klas zaten en daarom een generalisatie naar alle kinderen met leesproblemen slechts met een flink aantal slagen om de arm kan geschieden, is er dus een treffende overeenkomst tussen de resultaten van onze studie en de gegevens zoals vermeld in de literatuur omtrent oudere kinderen (10-12 jaar) met ernstige leesproblemen.

Het feit dat de indelingen vrijwel steeds variaties op het thema auditief-visueel blijken te zijn, mag te denken geven. De aard van de leestaak speelt hier ongetwijfeld een cruciale rol: lezen is het verwerken van geschreven taaltokens, die in een beregelde relatie met de gesproken taal staan. Terwijl het aanvankelijke lezen vooral gekenmerkt wordt door het successievelijk verklanken van lettertekens en het samensmelten van de losse klanken tot een gehele woordklank (de 'auditieve' kant van lezen), is een belangrijk onderdeel van het leren lezen ook het leren herkennen van woordspecifieke lettercombinaties (de 'visuele' kant). In wezen is de gevonden groepering dan ook nauwelijks 'onverwacht'.

Niet te verontachtzamen is echter dat in ons onderzoek een vrij groot deel van de zwakke lezers, namelijk 15 van de 39 (= 37%), nogal ernstige problemen heeft met leren lezen, maar zich niet duidelijk onderscheiden van normale lezers in de prestaties op de zeven afgenomen tests. Ook in de literatuur worden dergelijke proporties 'niet-classificeerbare' probleemlezers of zelfs hogere gemeld. Nu kunnen er vanzelfsprekend verschillen zijn in andere dan de gemeten aspecten. Indien er meer en andere tests in

dit onderzoek waren opgenomen, dan zouden er wellicht toch verschillen tussen de leeszwakke en normale kinderen gevonden kunnen worden. Het gevaar is echter levensgroot aanwezig dat dergelijke resultaten weinig betrouwbaar blijken te zijn en weinig meer met leesproblemen hebben te maken. Deze nuchtere overwegingen en de constatering dat classificatie van kinderen met leesproblemen vaak uiteindelijk toch neerkomt op een tweedeling die inhoudelijk met de aard van het leesproces samenhangt, brengt ons er toe op te merken dat het eigenlijk heel merkwaardig is dat onderzoek naar typen leesproblemen zich nagenoeg uitsluitend baseert op de aard van geassocieerde stoornissen of tekorten en niet op de aard van het leesprobleem zelf. Naar onze mening is een dergelijke oriëntatie onontbeerlijk zowel voor het verkrijgen van meer theoretisch inzicht betreffende de aard van leesproblemen als voor het verkrijgen van kennis en ideeën omtrent mogelijke behandelingswijzen (zie o.a. Reitsma, 1983).

Aansluitend op dit laatste punt willen we enige opmerkingen maken over de stand van zaken in het onderzoek naar de therapeutische waarde van indelingen in subtypen op basis van vaardigheden van taakspecifieke en niet-taakspecifieke (vooral cognitieve en neuropsychologische) aard. Het aanpassen van de instructie aan de relatieve sterkte van de ontwikkeling van meer auditieve resp. visuele vaardigheden heeft waarschijnlijk onder invloed van het eerder genoemde boek van Johnson en Myklebust (1967) (vergelijk te onzent o.a. Den Dulk en Van Goor, 1974; Dumont, 1976) een zekere populariteit gekregen. Onderzoek volgens het ontwerp van de Aptitude-Treatment Interaction (ATI) heeft echter weinig of geen steun gegeven aan de opvatting dat leerlingen instructie zouden moeten krijgen die aansluit op hun voorkeur voor het auditieve dan wel visuele kanaal (vergelijk o.a. Tarver en Dawson, 1978). Er zijn echter in het ATI-onderzoek tekortkomingen van methodologische aard geconstateerd, o.a. door Cronbach en Snow (1977) (bijv. het gebruik van invalide en/of onbetrouwbare instrumenten, onvoldoende differentiatie tussen de groepen en de toegepaste instructiemethoden, niet vergelijkbare controlegroepen). In eigen land slaagde Van den Bos (1984) er niet in om significante verschil-

len aan te tonen tussen de subtypen die Boder (1973) op grond van taakspecifieke kenmerken onderscheidt, wanneer de betreffende kinderen de opdracht krijgen letterparen te vergelijken. Van der Leij (1983) meent, na onderzoek gedaan te hebben naar het therapeutisch belang van een taakspecifieke indeling in 'raders' en 'spellers', die enige overeenkomst vertoont met de indeling in auditief-zwakke leerlingen en visueel-zwakke leerlingen, resp. het L- en P-type van Bakker, dat het onjuist zou zijn om voor kinderen met ernstige leesproblemen programma's in de zin van ATI toe te passen. Bakker, daarentegen, die zijn indeling baseert op een niet-taakspecifieke maat voor hemisfeerdominantie (rechts meer dominant is P-type ('perceptueel'), is meer spellend; links dominant is L-type ('linguaal'), is meer radend) heeft op grond van zijn onderzoeksresultaten kunnen aantonen dat aangepaste instructie therapeutisch kan werken (Bakker en Vinke, 1985). Een belangrijk punt is dat zijn therapeutische ingrepen niet instructie via de relatief sterke modaliteit betreffen, zoals in het overzichtsartikel van Tarver en Dawson (1978) beschreven staat, maar juist via remediëring van de zwakke modaliteit via aanbiedingen van stimuli die direct de betreffende 'zwak ontwikkelde' hersenhelft 'attaqueren' (verg. ook Bakker, 1980).

Het laatste woord over de relevantie van behandeling van subtypen volgens de kenmerken 'visueel zwak'/'auditief sterk', resp. 'visueel sterk'/'auditief zwak', lijkt nog lang niet gesproken. In de Verenigde Staten is de laatste tijd weer enig optimisme te bespeuren t.a.v. de mogelijkheden in de zin van ATI (zie o.a. Carbo, 1983). Het zou zinnig zijn om in onderzoek twee vragen nader te exploreren: 'welk verband is er tussen indelingen op basis van resp. neuropsychologische, cognitieve en taakspecifieke kenmerken?' En, gesteld dat er op valide en betrouwbare wijze subtypen te onderscheiden zijn op basis van een combinatie van de genoemde kenmerken: 'is het zinvoller om de instructie op de sterke dan wel zwakke modaliteit te richten ('compenseren') resp. 'remediëring', verg. Salomon, 1972)?'

Ten slotte is het o.i. van belang om het onderzoek naar de eerste, diagnostische georiënteerde, vraag uit te voeren met een uitgebreide steekproef van leerlingen uit basis- en



buitengewoon onderwijs, ten einde de generaliseerbaarheid van de resultaten zo groot mogelijk te maken. Gegeven de onderzoeksresultaten, hier beschreven, en de resultaten van andere onderzoeken, is het zinnig om cognitieve en neuropsychologische variabelen als differentiërende kenmerken te nemen. Maar het meest essentiële lijkt naar onze mening toch te zijn dat de classificatie van kinderen met leesproblemen zich in eerste instantie baseert op een registratie van processen of vaardigheden die een onderdeel van de leestaak vormen of die direct aan de leestaak ontleend zijn. Een dergelijk grootschalig en tegelijk diepgaand onderzoek zou kunnen bijdragen aan het inzicht in de verschillende verschijningsvormen van leesproblemen. Vervolgens zou uitgezocht kunnen worden welke therapeutische consequenties hierop gebaseerd kunnen worden.

#### Literatuur

- Applebee, A. N., Research in reading retardation: Two critical problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1971, 12, 91-113.
- Bakker, D. J., Hemisfeer-specifieke dyslexiemoellen in therapeutisch perspectief. In: J. de Wit e.a. (Red.), *Psychologen over het kind*, deel IV. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Bakker, D. J., *Schrift grift en ook gepraat vergaat niet*. Inaugurale rede, VU. Amsterdam, 1980.
- Bakker, D. J. & J. Vinke. Effects of hemisphere-specific stimulation on brain activity and reading in dyslexics. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 1985.
- Benton, A. L., Some conclusions about dyslexia. In: A. L. Benton & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia*. New York: Oxford University Press, 1978.
- Boder, E., Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1973, 15, 663-687.
- Bos, K. P. van den, Letter processing in dyslexic subgroups. *Annals of Dyslexia*, 1984, 34, 179-193.
- Carbo, M., Research in reading and learning style: implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 1983, 49, 486-494.
- Cronbach, L. J. & R. E. Snow, *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington Publishers, 1977.
- Dixon, W. J., *BMDP Statistical Software*, Berkeley: University of California, 1981.
- Doehring, D. G. & I. M. Hoshko, Classification of reading problems by the Q-technique of factor analysis. *Cortex*, 1977, 13, 281-294.
- Dubes, R. & A. K. Jain, Validity studies in clustering methodologies. *Pattern Recognition*, 1979, 11, 235-254.
- Dulk, C. den, & R. van Goor, *Inleiding in de orthodidactiek en in de remedial teaching van het dyslectische kind*. Nijkerk: Callenbach, 1974.
- Dumont, J. J., *Leesstoornissen* Deel 1 en 2, Rotterdam: Lemniscaat, 1976.
- Dumont, J. J., *Lees- en spellingsproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat, 1985.
- Dumont, J. J. & J. M. A. M. Janssens, De discrepantiehypothese getoetst. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1983(a), 22, 256-268.
- Dumont, J. J. & J. M. A. M. Janssens, De discrepantiehypothese vrijblijvend verworpen? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1983(b), 22, 619-620.
- Dunn, L. M., *Expanded manual for the Peabody Picture Vocabulary Test*. Minnesota: A.G. S., 1965.
- Everitt, B., *Cluster analysis*. London: Heinemann Educational Books Ltd. 1980.
- Haasen, P. van, e.a., *Wechsler Intelligence Scale for Children Revised*. Nederlandstalige uitgave. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Johnson, D. J. & H. R. Myklebust, *Learning disabilities*. New York: Grune & Stratton, 1967.
- Leij, A. van der, *Ernstige leesproblemen*. Lisse: Swetz & Zeitlinger, 1983.
- Lyon, R. & B. Watson, Empirically derived subgroups of learning disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 1981, 14, 256-261.
- Malatesha, R. N. & D. R. Dorrigan, Clinical subtypes of developmental dyslexia. In R. N. Malatesha & P. G. Aaron (Eds.), *Reading disorders. Varieties and treatments*. New York: Academic Press, 1982.
- Mattis, S., J. H. French & J. Rapin, Dyslexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1975, 17, 150-163.
- Meurs, A. van, *Clusteranalyse*. Utrecht: Geografisch Instituut, 1978.
- Morris, R., *The developmental classification of learning disabled children using cluster analysis*. Ph. D.-thesis, University of Florida: 1982.
- Morris, R., R. Blashfield & P. Satz, Neuropsychology and cluster analysis. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 1981, 3, 79-99.
- Morris R. & J. M. Fletcher, *Classification in neuropsychology: Practical application of multivariate procedures*. Paper at the INS conf., 1984.
- Petrauskas, R. J. & B. P. Rourke, Identification of subtypes of retarded Readers: A neuropsychological, multivariate approach. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 1979, 1, 17-37.
- Rand, W. M., Objective criteria for the evaluation of clustering methods. *Journal of American Statistical Association*, 1971, 66, 846-850.

- Reitsma, P. *Phonemic and graphemic codes in learning to read*. Academisch proefschrift, Amsterdam: 1983.
- Reitsma, P., N. Komen & T. Kapinga, Methoden voor aanvankelijk lezen: een vergelijking van leesresultaten na een jaar. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 174-189.
- Rutter, M., Prevalence and types of dyslexia. In: A. L. Benton & D. Pearl (Eds), *Dyslexia*. New York: Oxford University Press, 1978.
- Salomon, G., Heuristic models for the generation of aptitude-treatment interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 1972, 42, 327-343.
- Satz, P. & R. Morris, Learning disability subtypes: A review. In: Pirozzolo, F. J. Wittrock, M. C. (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York: Academic Press, 1981.
- Tarver, S. G. & M. D. Dawson, Modality preference and the teaching of reading: a review. *Journal of Learning Disabilities*, 1978, 11, 17-29;
- Wishart, D. R., *Clustan IC User Manual*. London: Computer Center, University of London, 1975.
- Wissel, A. van der, De discrepantiehypothese vrijblijvend getoetst? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1983, 22, 617-618.
- Wissel, A. van der, *Schooluitval*. Academisch proefschrift, Groningen: 1984.

#### *Curricula vitae*

*P. Reitsma* en *J. Vinke* zijn respectievelijk als psycholoog en pedagoog verbonden aan het Paedologisch Instituut van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

*A. van der Leij* is als hoogleraar verbonden aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogie van de Vrije Universiteit te Amsterdam (werkenheid 'speciaal onderwijs').

*Adres:* Paedologisch Instituut Vrije Universiteit, Koningslaan 22, 1075 AD Amsterdam

*Manuscript aanvaard 15-1-'85*

#### **Summary**

Vinke, J., P. Reitsma & A. van der Leij, 'Subtyping reading disabled children by clusteranalysis.' *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 329-338.

The purpose of this study was to classify poor readers at normal elementary schools in subtypes by using a multivariate statistical technique i.e. cluster analysis. From a group of 216 second graders (mean age 7.6) 39 children were classified as poor readers (29 boys and 10 girls). The scores on two reading related tests and five cognitive tests were analyzed. The clusteranalysis resulted in four subtypes. After validation two subtypes appeared to be specific for poor readers. The first subtype (7 boys and 7 girls) could be characterized as having difficulties with lingual information and the second (9 boys and 1 girl) as having difficulties with visual information. These present findings are consistent with quite a lot of studies in the research of subtyping children with reading problems. Suggestions were given for future research.

# Interactie en instructie in het conservatie-experiment

E. ELBERS

*Vakgroep Psychonomie, Afdeling  
Theoretische Psychologie Rijksuniversiteit  
Utrecht*

## *Samenvatting*

*Welke verwachtingen over de interactie met de proefleider hebben jonge kinderen die als proefpersoon deelnemen aan een experiment? Het antwoord dat in dit artikel gegeven wordt luidt, dat het kind verwacht een onderwijzende volwassene tegenover zich te zullen vinden. In de klassieke conservatieproef van Piaget worden de verwachtingen van het kind beschaamd, omdat de proefleider zich niet houdt aan de regels van de leraar-leerling interactie. In onderzoek waarin conservatievaardigheden worden onderwezen, houdt de proefleider zich wel aan die regels, maar de waarde van dit onderzoek wordt ingeperkt door een exclusieve aandacht voor de prestaties van de proefpersoon, in plaats van voor de cognitieve processen tijdens de training.*

## *1 Probleemstelling*

Van de vele experimenten, die Piaget gebruikte om de overgang van het pre-operationele naar het concreet-operationele denken te onderzoeken, zijn de conservatieproeven wel de bekendste. Als voorbeeld kan de conservatie van aantal dienen. In aanwezigheid van de proefpersoon worden twee rijen gevormd met een gelijk aantal voorwerpen, schijfjes bijvoorbeeld, die in één-één correspondentie worden gelegd. Daarna stelt de proefleider de vraag: 'In welke rij liggen meer schijfjes, of liggen er in allebei evenveel?'. Als de proefpersoon vastgesteld heeft dat de aantallen in de twee rijen gelijk zijn, schuift de proefleider de schijfjes in een van de rijen uit elkaar of juist naar elkaar toe,

zodat de perceptieve overeenstemming van de rijen wordt verstoord. Daarna wordt de conservatievraag opnieuw gesteld. Behalve aantal, testte Piaget de conservatie van hoeveelheid, volume, gewicht, lengte, etc. Het falen van kinderen tot 5 à 6 jaar bij deze proeven schreef Piaget toe aan een karakteristiek van hun denken, namelijk dat zij niet de beschikking hebben over reversibele operaties, waarmee zij de transformatie van het stimuluspatroon in gedachten weer ongedaan kunnen maken.

Piagets conservatie-experimenten zijn veelvuldig, en vanuit allerlei theoretische oriëntaties, gekritiseerd en geherinterpreteerd. Volgens sommigen is niet het ontbreken van operaties, maar onbekendheid met de gebruikte terminologie, of de onrijpheid van de waarnemings- en aandachtsfuncties de oorzaak van het falen van kinderen bij de conservatietaken (vgl. Siegel & Hodkin, 1982). Anderen doen om de resultaten van de conservatieproeven te verklaren een beroep op andere ontwikkelingsfactoren, zoals de overgang van iconische naar symbolische representatie (Bruner, 1973), of het ontstaan van begrip voor de mogelijkheid een maat-eenheid te benutten bij de vergelijking van twee stimuli (Bower, 1979). Weer anderen beweren dat de redeneervaardigheden die bij conservatie van belang zijn niet het uitvloeisel zijn van een nieuw stadium in de cognitieve ontwikkeling, maar via gerichte trainingsprocedures aangeleerd kunnen worden (Engelmann, 1971; Van Parreren & Carpay, 1980).

De interpretatie van Donaldson (1978, 1982; McGarrigle & Donaldson, 1974) verschilt van deze standpunten, doordat zij behalve cognitieve ook sociale factoren aanvoert ter verklaring van de antwoorden van de kinderen. Volgens Donaldson zijn jonge kinderen in tegenstelling tot oudere kinderen en volwassenen nog niet in staat taaluitingen los van de handelingscontext te begrijpen: 'it now looks as though he (= het kind) first makes sense of situations (...) and then uses *this* kind of understanding to help him to

make sense of what is said to him' (1978, p. 59). In de conservatieproeven rijzen misverstanden omdat het kind getuige is van een door de proefleider uitgevoerde handeling (de verstoring van de perceptieve overeenstemming van twee stimuli) die volstrekt irrelevant is met betrekking tot de vraag die vervolgens wordt gesteld. Om de vraag goed te beantwoorden moet het kind in staat zijn de woorden van de proefleider zelfstandig te begrijpen, onafhankelijk van wat deze doet. Maar omdat hun aandacht wordt gericht op de transformatie, begrijpen sommige kinderen de bedoelingen van de proefleider op de voor de hand liggende manier en interpreteren diens vraag daarom verkeerd. Bij een probleem van de conservatie van aantal bijvoorbeeld, vatten ze de vraag naar de aantallen schijfjes op als een vraag naar de lengte van de rijen.

Om deze theorie te toetsen bedachten McGarrigle & Donaldson (1974) een experiment waarin de transformatie toevallig en buiten de wil van de proefleider om geschiedt (of: lijkt te geschieden). Als de verandering van de stimuli niet door de proefleider bedoeld is, zo redeneerden ze, wordt een conflict tussen de bedoelingen van de proefleider en de conservatievraag vermeden. Tachtig kinderen (tussen 4;2 en 6;3 jaar) kregen een aantal conservatietaken uit te voeren zowel t.a.v. aantal als lengte. Bij de helft van de opdrachten werd de klassieke procedure van Piaget gevolgd, in de andere helft werd de transformatie uitgevoerd door een (door de proefleider gehanteerde) 'ondeugende teddybeer' die plotseling uit een doos ontsnapte en een van de twee stimuli veranderde. Bij een streng criterium conserveerden 13 van de 80 proefpersonen in de klassieke procedure (16,25%), terwijl 50 van dezelfde kinderen (62,50%) in de experimentele procedure conserveerden.

McGarrigle & Donaldson concluderen dat de klassieke procedure van Piaget leidt tot een onderschatting van de redeneervermogens van kinderen. Ze veronderstellen dat in de normale interactie tussen volwassene en kind handelingscontext en taaluitingen met elkaar in overeenstemming zijn. In dit opzicht is de procedure van Piaget volgens deze onderzoekers kunstmatig en gebrekkig van ecologische validiteit. De overgang van het pre-operationele naar het concreet-

operationele denken is, denken zij, meer uitdrukking van een groeiend vermogen taal en situatie te scheiden dan van een omslag in het redeneervermogen.

Donaldson heeft weliswaar sociaal-psychologische elementen in haar verklaring van de conservatietaak geïntroduceerd, haar analyse is toch onbevredigend, omdat zij zich te weinig rekenschap geeft van het experiment als interactiesituatie. Met name heeft zij de rol die de proefleider speelt en de verwachtingen die het kind er over de interactie op na houdt onvoldoende onderzocht. Zij benadrukt wel dat het kind de bedoelingen van de proefleider afleidt uit diens gedrag en dat de perceptie van die bedoelingen gevolgen heeft voor de verwachting van het kind over de vragen die de proefleider stelt. Maar zij houdt er geen rekening mee dat het kind al a priori, bij het aangaan van de interactie, verwachtingen heeft over het gedrag van de proefleider. Kortom: Donaldson geeft geen concepten die bruikbaar zijn om de relatie tussen kind en proefleider te bestuderen als interactiesituatie. Door te onderzoeken met welke verwachtingen het kind de experimentele situatie binnentreedt, wil ik proberen de gedragingen van kinderen in het conservatie-experiment beter te begrijpen.

## 2 *Interactie en metacontract*

De Noorse communicatietheoreticus Rommetveit (1978, 1979) dringt aan op onderzoek naar de vooronderstellingen die de deelnemers aan een gesprek er op na houden en naar de invloed van die vooronderstellingen op het verloop van de interactie. In elke conversatie gelden volgens Rommetveit regels en stilzwijgende afspraken die het gedrag van de gesprekspartners in banen leiden. Dergelijke communicatieregels, die Rommetveit aanduidt met de term 'metacontract', bepalen in zekere zin welke verwachtingen de gesprekspartners koesteren over elkaars motieven, voorkennis en gedragingen. Het metacontract schept een ruimte, waarbinnen onderhandeld wordt en 'contracten' worden gesloten over het onderwerp van gesprek, de manier waarop daarover gesproken wordt, de achtergrondkennis die van belang is en de precieze betekenis van termen. Vaak zijn dergelijke metacontracten traditioneel of insti-

tutioneel vastgelegd. In de communicatie tussen student en docent gelden nu eenmaal andere regels en treden andere verwachtingen op, is er met andere woorden sprake van een ander metacontract, dan wanneer deze personen elkaar als gelijkwaardige partners toevallig op straat tegenkomen.

Of de gesprekspartners elkaar begrijpen, of zij, zoals Rommetveit zich uitdrukt, erin slagen hun privé werelden te overstijgen en tijdelijk een gedeelde, sociale wereld te scheppen, hangt ervan af of zij zich aan de regels van het metacontract houden. Is dat niet het geval, dan treden misverstanden op en is wat Rommetveit noemt een 'toestand van vervreemding' het gevolg.

Deze denkbeelden kunnen worden toegepast op de interactie tussen proefleider en kind in de experimentele situatie. Rommetveit (1978) meent dat de interactie in zulke situaties wordt gereguleerd door het metacontract van de leraar-leerling relatie. Immers: de aanwezige volwassene geeft leiding aan de interactie, hij of zij is degene die het probleem formuleert en die bepaalt welke handelingen moeten worden uitgevoerd. Bovendien weet het kind dat de proefleider de vragen niet uit nieuwsgierigheid stelt. De proefpersoon zal de situatie daarom opvatten als een instructiecontext.

Het is niet mogelijk Rommetveits bewering te toetsen door kinderen eenvoudigweg te vragen wat ze denken dat hun in het experiment te wachten staat. De resultaten van onderzoeken waarin kinderen moesten reflecteren op de situatie en op hun handelingen zijn niet zo bevredigend, dat een empirische benadering van dit probleem bij voorbaat de beste lijkt. Bijvoorbeeld, sommige onderzoekers vonden dat jonge kinderen niet in staat waren aan te geven welke strategie ze gebruikt hadden bij het oplossen van een probleem (Siegel & Hodkin, 1982; Neilson, Dockrell & McKechnie, 1983). In dit artikel zal ik de bruikbaarheid van Rommetveits idee daarom op een andere manier proberen aan te tonen, en wel door te laten zien dat het een integratie van verschillende interpretaties van de conservatietaak mogelijk maakt en door te beschrijven hoe verrassend goed de resultaten van vele conservatie-experimenten passen binnen het kader dat Rommetveits suggestie biedt.

Maar eerst moet Rommetveits stelling ge-

mendeerd worden. De karakterisering van de experimentele situatie met behulp van het metacontract van de leraar-leerling verhouding is niet specifiek genoeg. De rollen van leraar en leerling worden aangetroffen van kleuterschool tot universiteit, en hun inhoud kan naar gelang de context nogal verschillen. We moeten Rommetveits idee daarom aanpassen en op zoek gaan naar de interactie tussen kind en onderwijzende volwassene, zoals die kenmerkend is voor de leeftijdsgroep die participeert in de conservatie-experimenten. Deze specificering die in het vervolg van deze paragraaf zal worden uitgevoerd zal, zoals we zullen zien, een correctie op Rommetveits bewering nodig maken: in de experimentele setting houdt het kind zich wel, en de volwassene zich niet aan het metacontract van de volwassene-kind interactie in een instructiecontext.

Om Rommetveits idee toe te passen op de leeftijdsgroep van kinderen van 4 tot 7 of 8 jaar, zal ik nu een aantal conclusies van het onderzoek naar volwassene-kind interactie in instructiesituaties weergeven. Wanneer we de kenmerken van volwassene-kind interactie in zulke situaties kennen, kunnen we conclusies trekken over de verwachtingen waarmee kinderen aan zulke interacties beginnen. In het bijzonder baseer ik me op twee bronnen: 1. Studies van Wertsch (1979, in press, Wertsch, McNamee, McLane & Budwig, 1980) en Wood, Bruner & Ross (1976) waarin een volwassene en een kind bij een probleemoplossingstaak geobserveerd worden. Hoewel de taken in beide gevallen in het laboratorium werden uitgevoerd, werd geprobeerd een natuurlijke interactiesituatie te benaderen. 2. Studies voortkomend uit het project 'Language at Home and at School' van de universiteit van Bristol (Wells, 1981, 1983; MacLure & French, 1981). In dit project werden de verbale uitwisselingen tussen kinderen en volwassenen in natuurlijke contexten bestudeerd.

In de onderzoeken van Wertsch en van Wood moest een kind samen met een volwassene een puzzel oplossen. Bij Wertsch moest een legpuzzel in overeenstemming met een gegeven model (een vrachtwagen) worden gemaakt, bij Wood et al. moesten 21 blokken tot een pyramide in elkaar gepast worden. Beide onderzoeksgroepen gebruikten kinderen van ongeveer 3, 4, en 5 jaar oud. Wertsch

instrueerde de moeder haar kind ertoe te brengen de puzzel te maken en het kind te helpen wanneer zij dacht dat dit nodig was. Bij Wood et al. hielp de proefleider zelf het kind bij het uitvoeren van de taak. De proefleider handelde daarbij volgens een eenvoudig schema: wanneer het kind niet verder kwam, gaf hij eerst een verbale aanwijzing, en pas als het kind deze niet kon opvolgen, intervieerde hij meer direct.

Ondanks het bezwaar dat Wood et al. geen spontane interactie bestuderen, is hun artikel erg waardevol omdat zij de hulp van de volwassene nauwkeurig trachten te analyseren. Zij spreken van een 'scaffolding process', dat hierin bestaat dat de volwassene de taak zo structureert dat het kind zijn of haar capaciteiten maximaal kan benutten. Wood en zijn collega's onderscheiden een aantal 'scaffolding functions', waarvan de belangrijkste als volgt kunnen worden samengevat:

- De volwassene leidt de interactie bij het uitvoeren van de taak. Hij of zij brengt het kind ertoe aan de taak te beginnen en de daarbij geldende regels in acht te nemen. De volwassene zorgt dat het einddoel niet uit het oog verloren wordt en specificeert subdoelen. Bij het onderverdelen van de taak in deeltaken houdt de volwassene rekening met de capaciteiten van het kind. Het kind krijgt taken toebedeeld die het zelf kan uitvoeren; andere die de competentie van het kind te boven gaan worden door de volwassene gedaan.

- De volwassene vestigt de aandacht van het kind op relevante aspecten van de probleemsituatie en maakt attent op fouten. De volwassene legt uit hoe fouten vermeden kunnen worden. Soms doet de volwassene voor hoe het moet. Dikwijls wordt een door het kind gemaakte fout als aanleiding gebruikt om de goede oplossing te demonstreren.

Het onderzoek van Wertsch bevestigt de bevindingen van Wood et al.: de moeder structureert de taak in subtaken, geeft uitleg en wijst op fouten. Zijn onderzoek levert daarenboven nog een tweetal nieuwe gezichtspunten op. Wertsch observeerde dat de moeders hun aanwijzingen gedurende de interactie aanpassen en vereenvoudigden, tot dat de kinderen ze begrepen. In de interactie met haar kind van 3 jaar gebruikte een moeder aanvankelijk contextgebonden informa-

tie om de taak te beschrijven, in dit geval sprak zij van 'de wielen'. Maar toen het kind dit niet begreep volgden aanwijzingen, waarbij niet langer naar de afbeelding verwezen werd; zij sprak dan van 'rondjes' of 'cirkels'. Uiteindelijk werden alleen nog deiktische verwijzingen gebruikt (aanwijzen of spreken in termen van, 'dit' of 'die'). Een tweede interessante observatie van Wertsch is dat kinderen die een instructie niet begrepen niet vroegen om een toelichting maar gewoon maar wat deden. De moeder moest dan indirect, uit foute handelingen, opmaken dat het kind haar niet begrepen had. Dat kinderen niet om uitleg vragen als zij iets niet begrepen hebben, werd ook geconstateerd door Donaldson (1978) bij voorlezen, en door Siegel & Hodkin (1982) bij het geven van een instructie voorafgaande aan een experiment.

De tweede groep van studies (van Wells en zijn collega's) heeft tot doel bij te dragen aan de theorievorming over verschillen en overeenkomsten in de verbale communicatie thuis en op school. De onderzoekers registreerden een groot aantal interacties met kinderen van 2 tot 6 jaar in allerlei sociale situaties. Het blijkt dat er bij interacties waarbij een volwassene een kind helpt een taak uit te voeren geen wezenlijke verschillen zijn tussen school en thuis. Zulke situaties van door de volwassene geleide interactie zijn op school regel, maar worden thuis afgewisseld en vermengd met andere interactiewijzen. Met name de open, spontane interactie op basis van wederkerige interesse en waartoe kind en volwassene beide het initiatief nemen komen op school weinig voor. Maar de interactieschema's van school zijn thuis goed voorbereid, en voor een samenvatting van de verbale interacties in een instructiecontext hoeven we dan ook geen onderscheid te maken tussen thuis en school.

1. Vraag-en-antwoord sequenties hebben meestal een drievoudige structuur: de volwassene stelt een vraag, het kind antwoordt en de volwassene geeft een evaluatief oordeel over het antwoord. De gestelde vragen zijn gewoonlijk z.g. pseudo-vragen: het kind moet laten zien dat het over kennis beschikt die de volwassene al bezit. De vragen worden zorgvuldig ingebed in een context, waarbij de aandacht van het kind wordt gericht op de aspecten die van belang zijn. Soms gebeurt dit door aanwijzen (bv. bij het gezamenlijk

bekijken van een prentenboek), soms alleen verbaal, of door een combinatie van de twee.

2. De reacties van volwassenen op fouten vallen in twee categorieën uiteen: 'other corrections', waarbij de volwassene het kind corrigeert door zelf het juiste antwoord te geven, en 'invitations to self-correct', waarbij de volwassene duidelijk maakt dat het antwoord verkeerd was en het kind uitnodigt het antwoord te herzien. Het blijkt dat 'other corrections' vooral op school weinig voorkomen. Pas wanneer het kind, na een aantal uitnodigingen het antwoord te herzien, het nog niet weet, brengt de volwassene de oplossing.

Na deze beschrijvingen van het normale verloop van de communicatie in instructiecontexten kunnen we terugkeren naar de experimentele situatie. We kunnen nu de verwachtingen waarmee het kind aan de interactie met de proefleider begint als volgt reconstrueren. Het kind verwacht in interactie te zullen treden met een volwassene die een onderwijzende rol vervult en die hem of haar een probleem zal voorleggen. De proefleider zal vanzelfsprekend het initiatief nemen gedurende de interactie, het kind voorbereiden op het probleem en hulp bieden bij het vinden van de oplossing. Het kind verwacht 'pseudovragen' te moeten beantwoorden en een duidelijke reactie van de proefleider op de antwoorden te krijgen. Het vertrouwt erop dat de proefleider op belangrijke aspecten zal wijzen en bij fouten tot herziening van het antwoord zal uitnodigen of zal corrigeren. Wat de proefleider zegt zal aangepast zijn aan het niveau van het kind en eventueel zal de proefleider zelf delen van de taak op zich nemen.

### 3 Twee conversatiestudies

Nu we in beeld hebben gebracht hoe de communicatie tussen volwassene en kind in situaties van instructie normaliter verloopt en met welke verwachtingen het kind aan de interactie in een experimentele context begint, kunnen we overgaan tot de analyse van enige ontwikkelingspsychologische experimenten. Om mijn bedoelingen duidelijk te maken zal ik eerst twee conversatiestudies behandelen, waarin aan een kind ambigue informatie wordt verstrekt. De tegenstrijdige resultaten

van deze experimenten kunnen gemakkelijk worden opgelost, wanneer we aannemen dat het kind verwacht in interactie te treden met een hulpvaardige volwassene. Daarna zal ik mij zetten aan de veel moeilijker taak de communicatie in de conservatie-experimenten te begrijpen.

Hughes & Grieve (1983) stelden kinderen vragen als 'is rood zwaarder dan geel?' (waarbij een categoriefout wordt gemaakt) en vragen waarbij essentiële informatie ontbreekt zoals: 'Twee mensen stonden bij een bushalte te wachten. Toen kwam de bus eraan. Wie stapte er nu het eerste in?' De onderzoekers merkten dat de proefpersonen (tussen 5 en 7 jaar) heel serieus op deze vragen ingingen. De auteurs menen dat de kinderen blijkbaar hun best doen om de vragen van de proefleider betekenis te verlenen, of tenminste veronderstellen dat die vragen betekenis hebben. Donaldson, Grieve & Pratt (1983) schrijven in een commentaar bij dit experiment dat hier weer eens blijkt hoe ingenieus kinderen absurde situaties zinvol kunnen maken. Maar het is absoluut niet nodig te veronderstellen dat deze situaties voor het kind absurd zijn. De antwoorden van de kinderen lijken opmerkelijk, maar ze zijn dit alleen omdat de communicatie beroofd is van zijn normale sequentiële structuur. De proefleider zei op het antwoord van het kind slechts 'waarom?', gaf geen enkele feedback, maar kwam direct daarna weer met een nieuwe vraag. Zoals we zagen, is het niet gebruikelijk dat het kind op een onbegrepen vraag met een verzoek om opheldering reageert. Het geeft een serieus antwoord, in goed vertrouwen dat de proefleider iets zinnigs bedoelt en wel met nieuwe informatie zal komen, of, indien het antwoord fout is, zal corrigeren. Zelfs oudere kinderen die hun verbazing niet konden onderdrukken gaven antwoord. Veel kinderen formuleerden hun reactie in de vraagvorm, daarmee de proefleider uitnodigend meer mededelingen te doen. De kinderen maken niet zozeer een absurde situatie zinvol, maar anticiperen op meer informatie van de proefleider, die in een normaal gesprek ook was gekomen.

Campbell & MacDonald (1983) lazen kinderen van drie of vier jaar oud verhaaltjes voor waarin woorden waren opgenomen die hetzelfde klinken, maar twee betekenissen hebben, een veel voorkomende en een min-

der frequente, zoals hair/hare, boy/buoy, wing. Bijvoorbeeld: 'That afternoon, Jane and her Mummy and Daddy went for a picnic in the car. As they were driving along they saw a hare run across a field.' (p. 119). Gevraagd om 'a hare' te tekenen, tekenden veel kinderen een haar, of een hoofd met haar. Donaldson et al. becommentariëren: 'We must therefore acknowledge that, alongside the desire to make sense of things, there may also be observed in children a certain capacity to accept and tolerate the nonsensical.' (p. 115) – een uitspraak tegengesteld aan hun interpretatie van het experiment van Hughes & Grieve. Ook hier ligt de verklaring in de verwachtingen van het kind en de verstoring van de structuur van de dialoog door de proefleider. Natuurlijk begrijpen kinderen die het woord 'hare' niet kennen het verhaal niet goed. Maar in plaats van 'onzin accepteren', vertrouwen ze erop dat de proefleider iets zinnigs bedoelt en dat deze het verhaal dat ze nu nog niet begrijpen zo dadelijk wel zal verduidelijken.

Vanwege het gebrek aan sensitiviteit voor de informatiebehoefte van het kind, lijken de conversaties in deze experimenten in vele opzichten op de gestoorde communicatie in gezinnen met schizofrene kinderen, zoals door de Palo Alto-school geanalyseerd en door Solvberg & Blakar. (1979) experimenteel onderzocht. Ze leiden tot een 'toestand van vervreemding' die volgens Rommetveit (1979) het resultaat is wanneer door een van de gesprekspartners inbreuk wordt gemaakt op een metacontract. Omdat de proefleider de regels van het metacontract niet in acht neemt, waaraan het kind zich wel houdt, is het de vraag of de conversaties in deze experimenten wel geschikt zijn om de cognitieve capaciteiten van kinderen aan het licht te brengen.

#### 4 De conservatiestudies

Ook de klassieke conservatieproef van Piaget kan op soortgelijke wijze worden bekritiseerd. Als we de verwachtingen van het kind, zoals in paragraaf twee gereconstrueerd, vergelijken met de gang van zaken in het conservatie-experiment, blijkt het gedrag van de proefleider in tenminste drie opzichten niet aan die verwachtingen te beantwoor-

den. Daarmee zijn evenzovele bronnen van verwarring voor het kind gecreëerd.

1. In de conservatietaak wordt de aandacht van het kind, zoals Donaldson (1978) duidelijk maakt, op niet ter zake doende aspecten gericht. Het kind wordt op perceptieve kenmerken van de situatie georiënteerd en denkt daarom dat de vraag van de proefleider daarop betrekking heeft.

2. Braine & Shanks (1965) toonden aan dat jonge kinderen (tussen vier en zeven jaar) in een experiment, waarin de ringsegmenten-illusie werd gebruikt, in meerderheid geen onderscheid maakten tussen de twee formuleringen waarin hun oordeel gevraagd werd over de grootte van de stimuli: 'which is really bigger?' en 'which looks bigger?'. Omdat de cruciale vraag in de conservatie-experimenten gewoonlijk luidt: 'welke is groter? waar is er meer? welke is de langste? etc.', kan daarom gemakkelijk verwarring ontstaan over de bedoelingen van de proefleider. In recente studies betreffende de verbale communicatie tussen volwassene en kind blijkt eveneens dat jonge kinderen de neiging hebben wat gezegd wordt te verwachten met wat ze denken dat bedoeld wordt (Robinson, Goelman & Olson, 1983). De conservatievraag, kristalhelder voor volwassenen, is daarom extreem gevoelig voor de manier waarop het probleem aan het kind wordt gepresenteerd. Maar, in tegenstelling tot de normale interactie in instructiesituaties, gaat de proefleider niet zorgvuldig na of het kind de bedoeling wel goed begrepen heeft.

3. De herhaling van de conservatievraag leidt het kind op een dwaalspoor. Rose & Blank (1974) veronderstellen dat de herhaling van de conservatievraag door het kind wordt opgevat als signaal om het eerder gegeven antwoord te veranderen. Onder natuurlijke omstandigheden, denken zij, wordt nooit tweemaal achter elkaar dezelfde vraag gesteld, tenzij daar een reden voor is. In de conservatie-situatie zoekt het kind de reden in de verandering van het stimuluspatroon.

Het gemeenschappelijke van deze punten is dat de verwachtingen van de proefpersoon worden beschaamd. In strijd met de verwachting wordt het kind niet op het probleem georiënteerd (1 en 2) en de proefleider gaat niet na of er misverstanden uit de weg geruimd moeten worden (1, 2 en 3). De ant-



woorden van vele kinderen laten zich nu begrijpen als reacties op een onduidelijke en verkeerd begrepen situatie. We hebben reeds gezien dat we niet mogen verwachten dat het kind in zulke omstandigheden reageert met een verzoek om opheldering. Het geeft een tentatief antwoord, in afwachting van nadere informatie van de proefleider. Maar in plaats daarvan zet de proefleider de conversatie niet voort op de wijze die het kind verwacht. De proefleider geeft geen feedback of nieuwe informatie en past zijn of haar instructies niet aan het niveau van het kind aan. In het klassieke conservatie-experiment wordt een tentatief antwoord van het kind, dat wordt uitgesproken in anticipatie op verdere informatie door de proefleider, als een definitief antwoord opgevat.

Wat gebeurt er nu wanneer de bronnen van verwarring worden uitgeschakeld? In vergelijking met controlegroepen, doorstaan in alle drie gevallen dan meer kinderen de conservatietest. Gelman (1969) die haar in een voortest niet conserverende proefpersonen trainde op aspecten, die voor de conservatie van aantal en lengte van belang zijn, vond bij een posttest een zeer groot aantal conserveerders (punt 1). Kinderen die door Braine & Shanks werden onderwezen in het verschil tussen de twee formuleringen, deden het aanzienlijk beter, al gold dat vooral voor de oudere kinderen (rond vijf jaar) in hun onderzoeksgroep (punt 2). Rose & Blank toetsten hun vermoeden bij een groep zesjarige kinderen (conservatie van aantal). Ze stelden de conservatievraag slechts eenmaal, na de transformatie van het stimuluspaar. In vergelijking met een controlegroep, werden in de experimentele conditie veel minder fouten gemaakt. Walkerdine (1982) deed een observatie, die de hypothese van Rose & Blank ondersteunt. Zij observeerde een vraag- en antwoordspel, dat een onderwijzeres in haar klas met kinderen tussen 3 en 5 jaar gebruikte om het tellen te oefenen. Telkens als de onderwijzeres een vraag stelde, moesten de kinderen in koor 'ja' of 'nee' roepen. Walkerdine noteerde het volgende: toen de kinderen een fout maakten, deed de onderwijzeres niets anders dan de vraag herhalen. Dit werkte kennelijk als signaal dat het gegeven antwoord verkeerd was, want de kinderen herstelden hun fout in koor. Ook het experiment van McGarrigle & Donaldson

(1974) kan gezien worden als een positief resultaat voor de stelling van Rose & Blank, aangezien in hun experiment een duidelijke grond aanwezig is voor herhaling van de vraag: de teddybeer heeft de stimuli door elkaar gegooid, met de herhaling van de vraag lijkt de proefleider de draad van de conversatie weer op te nemen (punt 3).

In het klassieke conservatie-experiment verloopt de communicatie dus niet zoals normaal in een situatie waarin een volwassene een probleem aan een kind voorlegt. Het kind reageert echter in de verwachting dat de interactie dat karakter wel zal hebben. Ook hier treedt dus die 'toestand van vervreemding' op die volgens Rommetveit (1979) het gevolg is van een verstoring van een metacontract.

In plaats van het metacontract van instructie moeten we ons het gedrag van de proefleider bij het conservatie-experiment veeleer voorstellen als verbonden met een ander metacontract, nl. dat van testen of examineren. Dit metacontract zal wel vertrouwd zijn aan oudere kinderen, die enige jaren ervaring hebben op school en die geleerd hebben zich volgens de regels daarvan te gedragen (waarbij we ons die regels indenken als: weinig oriëntatie op het probleem, geen directe feedback, geen of inadequate hulp). Onbekendheid met de interactieregels van het testen zou een deel van de verklaring kunnen zijn voor het falen van jonge kinderen in de conservatietask.

Een heel andere manier om toe te lichten dat het gedrag van kinderen in de conservatie-experimenten ten dele te verklaren is uit de botsing tussen hun verwachtingen en het gedrag van de proefleider, is die varianten van de conservatietask te bekijken waarin een dergelijke botsing *niet* plaatsvindt. Een eerste voorbeeld daarvan is een experiment van Perner, Leekam & Wimmer (1984), waarin een voor het kind inzichtelijke wisseling van metacontract plaatsvindt voordat de conservatievraag wordt gesteld. Zij bedachten een variant op Piagets experiment van de conservatie van vloeistof. Het kind moet aan een speelgoedkoe en paard evenveel water geven, door uit een kan eerst water te gieten in twee identieke 'emmers', waarna het de emmers moet leeggooien in twee drinkbakken die voor de dieren staan opgesteld en uiteraard van verschillende di-

mensies zijn. Nadat de drinkbakken zijn gevuld, maar voordat de conservatievraag is herhaald, wordt de proefleider weggeroepen. Een collega die zogenaamd van niets weet komt binnen en laat zich door de proefpersoon op de hoogte stellen van de situatie. Daarbij wordt en passant de conservatievraag gesteld. Perner c.s. gebruikten kinderen van 4½, 5½ en 6½ jaar oud. Als we de groep van zesjarige kinderen eruit laten (die op één na allemaal conserveerden) vonden zij de volgende cijfers: 22 conserveerders op de 27 in de experimentele conditie (81%), en 14 op de 30 in de controleconditie (47%), waarin de oorspronkelijke proefleider het experiment afmaakte. Dit experiment kan als volgt geïnterpreteerd worden. Er vindt een verschuiving van metacontract plaats: een metacontract van de leraar-leerling interactie maakt plaats voor een metacontract waarin een persoon aan een ander om een informatie vraagt. De proefpersoon wordt, in eigen ogen, van leerling tot informatieverstrekker. Een aantal van de verwarrende factoren die het conservatieoordeel in de klassieke proef begeleiden is hier afwezig. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel kinderen in deze omstandigheden in staat zijn de conservatievraag goed te beantwoorden.

De studies waarin conservatievaardigheden worden onderwezen zijn een tweede voorbeeld van interacties waarin het gedrag van de proefleider niet in botsing komt met de verwachtingen van het kind. Kenmerk van deze studies is dat het metacontract van de leraar-leerling interactie hierin ook door de proefleider, tenminste ten dele, in acht wordt genomen. Sommige onderzoekers leerden het kind op relevante aspecten van de situatie te letten, anderen gaven een duidelijke feedback op het antwoord van het kind, weer anderen onderwezen hun proefpersonen het begrip reversibiliteit en de consequenties ervan, nog anderen presenteerden de kinderen een model (bijvoorbeeld een ouder kind) dat de conservatietaak correct voordeed (overzichten o.a. in Kuhn, 1974 en Brainerd, 1978). In veel experimenten blijkt de training succes te hebben (zie vooral Brainerd, 1978).

Aan het bekende onderzoek van Gelman (1969), een van de meest succesvolle trainingsstudies, wil ik demonstreren dat het metacontract van de leraar-leerling interactie in verregaande mate intact blijft. Gelman deel-

de een groot aantal kinderen (tussen 4;9 en 6 jaar), die na testen van de conservatie van lengte, aantal, massa en vloeistof als niet-conserveerders geïnterpreteerd moesten worden, in drie groepen in. De eerste groep onderging een training die voor de conservatie van lengte en aantal van belang is. Elke proefpersoon moest een groot aantal malen achtereenvolgende drie stimuluspatronen met elkaar vergelijken, waarbij er telkens twee hetzelfde in lengte, hetzelfde qua aantal aan elkaar gelijk waren. Bij de training van aantal werden bijvoorbeeld twee rijen van vijf punten en een rij van drie punten aangeboden. De proefpersoon werd dan gevraagd welke stimuli evenveel punten bevatten. In de loop van de trainingssessie werd behalve het aantal punten ook de lengte van de rijen gevarieerd, zodat het kind gedwongen werd onderscheid te maken tussen het relevante aspect (in het voorbeeld: aantal) en het irrelevante (lengte van de rij). Bij elkaar moest het kind 192 problemen beoordelen, 96 van lengte en 96 van aantal. Na elk oordeel gaf de proefleider feedback: bij een goed antwoord zei deze 'Ja, dat is goed' en ontving de proefpersoon een beloning, bij een verkeerd antwoord zei de proefleider 'Nee, dat is niet goed', zonder verdere uitleg. De proefpersonen in de eerste controlegroep kregen dezelfde trainingstimuli voorgelegd, maar kregen geen reactie van de proefleider op hun oordelen; deze zei na afloop alleen dat het kind het spel goed speelde. Een tweede controlegroep ontving geen training. De resultaten waren dramatisch: bij de natoets (vier problemen van de conservatie van aantal en vier van lengte) was in de experimentele groep resp. 96% en 95% van de oordelen correct, dat wil zeggen conserverend. De cijfers in de eerste controlegroep waren 21 en 27%, en in de tweede controlegroep 1 en 7,5%. Er was bij de experimentele groep ook een aanzienlijke generalisatie naar conservatieproblemen van massa en vloeistof (58 en 55%), tegenover verwaarloosbare resultaten in de controlegroepen.

Een aantal trekken van de volwassene-kind interactie in instructiesituaties is in de experimentele opzet van Gelman onmiskenbaar aanwezig. Op de eerste plaats de voorbereiding op het probleem, die nog eens extra wordt bevorderd doordat in de training problemen m.b.t. de gelijkheid van aantal en lengte door elkaar heen aangeboden werden,

waardoor het kind geholpen werd situaties waarin lengte van belang is te onderscheiden van situaties waarin aantal het relevante aspect is. In de tweede plaats de feedback die weliswaar minimaal was omdat er geen uitleg werd gegeven, maar daar staat tegenover dat de proefpersoon gedurende lange tijd hypothesen kan bedenken, toetsen en veranderen. Behalve de training is er nog een andere factor die aan het succes van de kinderen in dit experiment (en in andere trainingstudies) bijdraagt, namelijk de vloeiende overgang van de trainingsfase naar de posttest. De problemen in de posttest verschillen wel van die tijdens de training, maar de bedoeling van de volwassene is ondertussen voldoende duidelijk geworden. In de posttest ontstaan daarom geen misverstanden over wat van het kind verwacht wordt. Het kind is door de proefleider geleid in de richting van bepaald gedrag: het zal het normaal vinden dat die sturing op een gegeven moment ophoudt en dat het mag tonen dat het nu op eigen kracht een vergelijkbaar probleem kan oplossen. Bij de interpretatie van het succes van de trainingstudies wordt gewoonlijk alleen op de effecten van de training gewezen. Die effecten wil ik niet ontkennen, maar de voorbereiding in de trainingsfase op het soort van interactie dat in de posttest plaatsvindt is een element dat ook in aanmerking genomen moet worden en dat in de literatuur geheel en al verwaarloosd wordt.

Niet alle trainingstudies zijn even goede benaderingen van de normale interactie tussen volwassene en kind in probleemoplossingssituaties. Het is denkbaar dat het succes van de trainingstudies afhankelijk is van de mate waarin de normale interactie tussen leraar en leerling wordt benaderd en van de mate waarin de posttest een breuk betekent met de training (en dus een inbreuk op het metacontract) dan wel als uitvloeisel van de training kan worden beschouwd.

Toch is er een fundamenteel probleem met de trainingstudies, waar Kuhn (1974) op wijst. Als in de posttest dezelfde taak wordt getoetst die in de training wordt gebruikt, is er geen overtuigend bewijs geleverd dat de proefpersoon zich de betreffende conservatievaardigheden echt eigen heeft gemaakt: een van buiten geleerd argument kan immers in de posttest zonder werkelijk begrip herhaald worden. Maar de introductie van een

andere conservatietaak in de posttest om generalisatie aan te tonen, levert eveneens problemen op, vanwege de befaamde horizontale décalage tussen de verschillende conservatietaken (conservatie van aantal wordt eerder geleerd dan conservatie van gewicht, en deze weer eerder dan conservatie van volume, etc.). Of de training van de conservatie van aantal succesvol geweest is kan daarom niet goed met een probleem van de conservatie van gewicht worden getoetst. Kuhn concludeert dat deze middelen niet erg bruikbaar zijn om de training van conservatievaardigheden te beoordelen. Als remedie beveelt zij aan eerst een groot aantal kinderen in een longitudinaal onderzoek periodiek aan de bekende testen te onderwerpen om zo normatieve data te verzamelen. Daarna zouden bij een in belangrijke opzichten vergelijkbare groep kinderen trainingsinterventies kunnen worden gepleegd, waarvan de resultaten, in kaart gebracht met dezelfde tests, vergeleken kunnen worden met de resultaten van de normgroep. Het lijkt echter twijfelachtig of we mogen verwachten dat de prestaties van de twee groepen zo veel zullen verschillen of zo'n geringe spreiding zullen hebben dat het de moeite waard is om aan zo'n arbeidsintensieve procedure te beginnen.

Een ander bezwaar tegen de meeste trainingstudies is hun fixatie op de prestaties van de proefpersonen in de posttest. Gesteld dat het kind in de posttest het criterium niet bereikt, betekent dit dan dat het kind niets heeft geleerd of geen vooruitgang heeft geboekt? Een dergelijke conclusie is niet gerechtvaardigd. Vanuit het standpunt van het kind gezien, is de trainingsprocedure niets anders dan een van de vele situaties van door volwassenen geleide problem solving, in geen enkel essentieel opzicht verschillend van het soort instructies dat het kind dagelijks op school krijgt, of thuis van de ouders. In die dagelijkse probleemsituaties, waar het kind mee te maken krijgt, of die het door een volwassene voorgelegd krijgt, komen van tijd tot tijd ook conservatieproblemen voor. Wanneer het kind nog over weinig conservatievaardigheden beschikt is het onwaarschijnlijk dat het onder invloed van een kortdurende training het criterium bereikt. Er zullen subtielere methoden moeten worden gebruikt om de vooruitgang ook van de niet conserverende proefpersonen in dergelijke

trainingsstudies aan te tonen. Een mogelijkheid is bijvoorbeeld om de groep van niet-conserveerders naar hun prestaties onder te verdelen in diverse subgroepen, zoals Perret-Clermont (1980, hoofdstuk 4) en Robert & Fortin (1984) doen. Maar wat belangrijker is, er moet meer aandacht worden besteed aan de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden tijdens de trainingssessies, in de zin van microanalyse van activiteiten of microgenese, door Rogoff (1982) gedefinieerd als 'the development of cognitive activities over a brief period' (151).

## 5 Conclusies

1. Op dezelfde wijze als sociaal psychologen zich bewust zijn geworden van de 'demand characteristics' van de experimentele situatie (Orne, 1962), moeten ook psychologen, pedagogen en onderwijskundigen de vooronderstellingen en stilzwijgende aannamen onderzoeken, die ten grondslag liggen aan het ontwikkelingspsychologische experiment. Voor een kind is het conservatie-experiment niet een puur cognitieve taak en de communicatie tussen kind en proefleider wordt niet uitsluitend geleid door de regels van argumentatie. Wanneer het kind aan de taak begint, verwacht het dat sommige dingen gebeuren en andere dingen niet gebeuren. In het bijzonder houdt het kind er verwachtingen op na over de interactie met de proefleider en diens gedrag daarin. Wanneer we meer weten over de conventies en regels die de interacties tussen volwassenen en kinderen in het dagelijks leven reguleren, zullen we beter in staat zijn de reacties van kinderen in het conservatie-experiment te begrijpen.

2. In het klassieke conservatie-experiment worden kinderen met een extreem moeilijke sociale situatie geconfronteerd, omdat het verloop van de communicatie verschilt van wat ze verwachten. Ze nemen de situatie als een context van instructie waar. De proefleider handelt echter volgens een ander metacontract, dat van examineren of testen. Jonge kinderen zijn niet vertrouwd met de regels van dit metacontract. Omdat de proefleider inbreuk maakt op het metacontract, wordt een 'toestand van vervreemding' (Rommetveit) gecreëerd. Het is twijfelachtig of zulke

sociale condities een geschikte gelegenheid vormen voor het bestuderen van de cognitieve ontwikkeling.

3. In de trainingstudies wordt het metacontract van leraar en leerling tijdens het experiment overeind gehouden. In principe zijn deze studies daarom geschikt om situaties te creëren waarin de ontwikkeling van conservatievaardigheden kan worden onderzocht. De methode die meestal gevolgd wordt brengt met zich mee dat de belangstelling op de resultaten in de posttest wordt gefixeerd. De aandacht voor de producten van de training moet verschuiven naar de cognitieve processen die de training bij het kind teweeg brengt en naar de microgenese van cognitieve structuren, activiteiten en inzichten tijdens de training.

Tot slot een opmerking over een merkwaardige leemte in het conservatie-onderzoek. De overstelpende hoeveelheid publikaties, waarin de conservatietaak wordt gebruikt, staat in schril contrast met de totale afwezigheid van observaties over de ontwikkeling van conservatievaardigheden in het dagelijks leven van kinderen. Hoe kinderen in hun leven van alledag conservatieproblemen tegenkomen, ermee worstelen en ze langzaam leren oplossen en onder woorden brengen is nog onbekend terrein. Evenmin weten we hoe meer ervaren mensen kinderen helpen een antwoord op die problemen te vinden. Kinderen groeien op in een veelheid aan sociale contexten en invloeden. Het is niet zeker, eerder onwaarschijnlijk, dat elke context van de activiteiten van het kind de constructie en toeëigening van kennis bevordert of ondersteunt. We moeten een beter inzicht hebben in deze contexten, voordat we ze met vrucht kunnen simuleren in het laboratorium. Mijn pleidooi voor observaties van kinderen in hun alledaagse omstandigheden, mag niet worden beschouwd als een verwerping van laboratoriumstudies. Maar zolang we niet weten hoe het kind conservatieproblemen waarneemt, is het klassieke conservatie-experiment een handicap voor het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling in plaats van een geschikt instrument. Ik ben derhalve een uitzondering op Bryants (1982) generalisatie, dat Piagets experimentele methoden, ondanks alle kritiek op zijn theorie, alom zijn aanvaard.

## Literatuur

- Bower, T. G. R., *Human Development*. San Francisco: W. H. Freeman, 1979.
- Braine, M. D. S. & B. L. Shanks, The development of conservation of size. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1965, 4, 227-242.
- Brainerd, C., Learning research and piagetian theory. In: L. Siegel & C. Brainerd (Eds.), *Alternatives to Piaget. Critical Essays on the Theory*. New York: Academic Press, 1978.
- Bruner, J. S., The course of cognitive growth. In zijn: *Beyond the Information Given*. New York: W. W. Norton, 1973.
- Bryan, P., Piaget's questions. *The British Journal of Psychology*, 1982, 73, 157-161.
- Campbell, R. N. & T. B. MacDonald, Text and context in early language comprehension. In: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), (1983).
- Donaldson, M., *Children's Minds*. London: Fontana, 1978.
- Donaldson, M., Conservation: What is the question? *The British Journal of Psychology*, 1982, 73, 199-207.
- Donaldson, M., R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- Engelmann, S. E., Does the Piagetian approach imply instruction? In: D. R. Green, M. P. Ford & G. B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- Gelman, R., Conservation acquisition: a problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1969, 7, 167-187.
- Hughes, M. & R. Grieve, On asking children bizarre questions. In: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), (1983).
- Kuhn, D., Inducing development experimentally; comments on a research paradigm. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 590-600.
- MacLure, M. & P. French, A comparison of talk at home and at school. In: G. Wells (Ed.), (1981).
- McGarrigle, J. & M. Donaldson, Conservation accidents. *Cognition*, 1974, 3, 341-350.
- Neilson, I., J. Dockrell & J. McKechnie, Does repetition of the question influence children's performance in conservation tasks? *British Journal of Developmental Psychology*, 1983, 1, 163-174.
- Orne, M. T., On the social psychology of the psychological experiment. *American Psychologist*, 1962, 17, 776-783.
- Van Parreren, C. F. & J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.
- Perner, J., S. R. Leekam & H. Wimmer, *The Insincerity of Conservation Questions: Children's Growing Sensitivity to Experimenter's Epistemic Intentions*. Presented at the conference of the British Psychological Society (Developmental Psychology Section), Lancaster, september 1984.
- Perret-Clermont, A-N., *Social Interaction and Cognitive Development in Children*. London: Academic Press, 1980.
- Robert, M. & A. Fortin, Observational learning of conservation: When imitative practice makes nearly perfect. *British Journal of Developmental Psychology*, 1983, 1, 269-278.
- Robinson, E., H. Goelman & D. Olson, Children's understanding of the relation between expressions (what was said) and intentions (what was meant). *British Journal of Developmental Psychology*, 1983, 1, 75-86.
- Rogoff, B., Integrating context and cognitive development. In: M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology. Vol. 2.*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1982.
- Rommetveit, R., On Piagetian cognitive operations, semantic competence and message structure in adult-child communication. In: I. Markova (Ed.), *The Social Context of Language*. Chichester: Wiley, 1978.
- Rommetveit, R., Deep structure of sentences versus message structure. In: R. Rommetveit & R. M. Blakar (Eds.), *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*, London: Academic Press, 1979.
- Rose, S. A. & M. Blank, The potency of context in children's cognition: an illustration through conservation. *Child Development*, 1974, 45, 499-502.
- Siegel, L. & B. Hodkin, The garden path to the understanding of cognitive development: has Piaget led us into the poison ivy? In: S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Jean Piaget. Consensus and Controversy*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1982.
- Sølvberg, H. A. & R. M. Blakar, Communication efficiency in couples with and without a schizophrenic offspring. In: R. Rommetveit & R. M. Blakar (Eds.), *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. London: Academic Press, 1979.
- Walkerdine, V., From context to text; a psychosemiotic approach to abstract thought. In: M. Beveridge (Ed.), *Children Thinking through Language*. London: E. Arnold, 1982.
- Wells, G. (Ed.), *Learning through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Wells, G., Talking with children: the complementary roles of parents and teachers. In: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), (1983).
- Wertsch, J. V., From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 1979, 22, 1-22.

- Wertsch, J. V., Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. In: B. M. Lomov (Ed.), *Psichologicheskie Problemy Obshcheniya* (Psychological Problems of Communication), in press.
- Wertsch, J. V., G. D. McNamee, J. B. McLane & N. A. Budwig, The adult-child dyad as a problem solving system. *Child Development*, 1980, 51, 1215-1221.
- Wood, D., J. S. Bruner & G. Ross, The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 89-100.

### *Curriculum vitae*

E. Elbers (1947) studeerde psychologie. Hij is werkzaam aan de Vakgroep Psychonomie, afdeling Theoretische Psychologie van de Rijksuniversiteit Utrecht. Van zijn hand verschenen eerder publicaties over kritische psychologie en over ontwikkelingspsychologie.

Adres: Vakgroep Psychonomie, Afdeling Theoretische Psychologie, Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht

*Manuscript aanvaard 29-3-'85*

### **Summary**

Elbers, E. 'Interaction and instruction in the conservation experiment'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 339-350.

What expectations do young children who take part in an experiment have about the interaction with the experimenter? It is shown that the literature on conservation abilities can be illuminated if we assume that the child expects to interact with a teaching adult. In the classical conservation experiment of Piaget the expectations of the child are betrayed, because the experimenter does not conform to the rules of the teacher-pupil relationship. In experiments in which conservation abilities are taught, the experimenter does conform to those rules. The value of training studies, however, is limited by the exclusive attention paid to the achievements of the child.

## Boekbespreking

---

Barbara Tizard & Martin Hughes, *Young Children Learning. Talking and thinking at home and at school*. London, (Fontana Paperbacks) 1984, £2.95, ISBN 0 00 636823 9.

---

De Britse ontwikkelingspsychologie kent een rijke traditie van observaties van jonge kinderen in hun alledaagse omstandigheden – een traditie die teruggaat tot het werk van Susan en Nathan Isaacs van voor de tweede wereldoorlog. In de afgelopen jaren zijn een aantal studies verschenen over kleuters en hun leven op school en thuis. Genoemd moeten worden de publikaties van het Oxford Preschool Research Project, door Jerome Bruner in zijn Engelse tijd gestart, en het werk van Gordon Wells en de zijnen in Bristol. Ook Barbara Tizard, hoogleraar pedagogiek in Londen en Martin Hughes, momenteel werkzaam aan de afdeling psychologie van de Universiteit van Edinburgh, hebben een boek geschreven, dat in deze traditie thuishoort. Tizard en Hughes maakten gedurende een bepaalde periode geluidsopnamen van dertig meisjes van rond vier jaar oud, voor de helft afkomstig uit de arbeidersklasse en voor de andere helft uit middenklasse gezinnen. Zij vergeleken gesprekken met de leerkrachten op de kleuterschool (nursery school) met de conversaties thuis met de moeders. Zij analyseerden de gesprekken met het oog op de bijdrage die deze leveren aan het leren van de kinderen.

De analyse van de conversaties thuis is bijzonder geslaagd. De auteurs laten zien hoeveel mogelijkheden om te leren de alledaagse huiselijke omgeving bevat. De gezamenlijke activiteiten van kind en moeder variëren van spelletjes tot en met huishoudelijke bezigheden waaraan het kind mag meehelpen. Tizard & Hughes laten overtuigend zien hoe het kind, soms en passant, bij die activiteiten allerlei kennis opdoet over de sociale wereld waarin het opgroeit. Niet alleen bezigheden die speciaal op het kind gericht zijn, zoals puzzelen, spelen met educatief materiaal of de lessen in schrijven en lezen die sommige ouders geven, zijn voor het kind waardevolle leerervaringen. Ook het verzorgen van planten, het meedenken over de te kopen boodschappen, het plannen van de dag, wassen, tafeldekken en koken zijn aanleiding tot discussies en kennisverwerving. De vele dialogen die de au-

teurs verbatim weergeven, ontroeren door hun levendigheid en door de moeite die de gesprekspartners zich getroosten om elkaar te begrijpen.

De voorstelling die Tizard & Hughes geven van de manier waarop de kinderen leren verschilt, in sommige opzichten radicaal, van benaderingen die vertrouwd zijn in de ontwikkelingspsychologie, die van Piaget voorop. Geïnspireerd door hun observaties presenteren zij een alternatief voor het Piagetiaanse model van cognitieve ontwikkeling, waarbij vooral diens theorie van het egocentrisme het moet ontgelden. Het denken van kinderen, zo stellen zij, is niet egocentrisch en onlogisch, maar het is fundamenteel gehandicapt door gebrek aan kennis en door een beperkte mate van integratie van deze kennis. Hoewel dit een waarheid als een koe lijkt, zeggen Tizard & Hughes terecht dat aan deze eigenschap van het denken van kinderen door psychologen tot nu toe weinig aandacht is besteed. Dat wil niet zeggen dat Tizard & Hughes de kindergeest als 'leeg' opvatten; zij menen dat kinderen zulke actieve denkers zijn dat ze hun eigen theorieën construeren om de gaten in hun kennis op te vullen. De onderzoekers slagen er heel goed in om uitspraken die door Piaget als egocentrisch zouden kunnen worden betiteld, te verklaren door te reconstrueren welke verkeerde theorieën kinderen in zo'n redenering hanteren. Als zo'n 'theorie' in aanmerking wordt genomen, is er niets onlogisch aan de redenering van het kind, alleen de premissen zijn fout. In de dialogen die de auteurs geven, vindt men kindertheorieën als: winkeliers geven hun klanten geld i.p.v. andersom, moeder bedient de straatverlichting met een schakelaar in de huiskamer, mensen met dezelfde voornamen hebben ook dezelfde achternaam, volwassenen worden groter naarmate ze ouder worden. Tizard & Hughes gebruiken de term 'mental fluidity' (bv. p. 131) om het denken van kinderen te typeren: in de kindergeest zijn brokken juiste en onjuiste kennis aanwezig, die niet met elkaar in samenhang zijn gebracht, waardoor kinderen de dingen vaak van allerlei onverwachte en onverenigbare kanten bekijken.

Een aardig idee dat Tizard & Hughes hieraan verbinden is dat kinderen zich tot op zekere hoogte bewust zijn van de inadequaatheid van hun intellectuele capaciteiten. Het bewustzijn van hun verwarde kijk op de wereld levert de motivatie voor intellectuele zoekactiviteiten. In de door Tizard & Hughes geregistreerde dialogen vindt men wat zij noemen 'passages of intellectual search', waarin

de kinderen hun theorieën in gesprekken met hun moeders toetsen en hun kennis proberen te verruimen. Tizard & Hughes laten zien hoe vasthoudend kinderen in de dialogen kunnen zijn, hoe ze telkens weer op een onderwerp terugkomen en hoe ze hun best doen om de juiste uitdrukkingen te vinden voor nieuw verworven inzichten.

Op grond van hun analyse van de conversaties op school komen Tizard & Hughes tot de stelling dat het schoolmilieu als leeromgeving veel armer is dan thuis. De onderzoekers vonden niet alleen dat het aantal conversaties vergeleken met die thuis minder groot is, maar ook dat hun kwaliteit als potentieel van leerervaringen geringer is. Terwijl volwassenen en kinderen thuis ongeveer even vaak het initiatief nemen tot een gesprek, is er op school meestal sprake van eenrichtingverkeer: de leerkracht vraagt en het kind antwoordt. De auteurs laten zien dat de meeste dialogen op school betrekking hebben op de spelactiviteit van het kind, en dat de leerkrachten het spel als aanleiding gebruiken om vragen te stellen, met de bedoeling het taalvermogen en de conceptuele horizon van het kind te verbreden. Met de beste pedagogische bedoelingen stellen de leerkrachten leezame vragen, die echter een heel ander soort interactie bewerkstelligen dan de dialogen thuis die gebaseerd zijn op wederzijdse interesse. Tizard & Hughes laten dan ook zien dat alle kinderen in de gesprekken op school presteren op een niveau dat ver ligt beneden dat wat in de gesprekken thuis wordt gevonden. Intellectuele zoekactiviteiten manifesteren zich op school minder dan thuis, met andere woorden het kind is op school een minder actief denker dan thuis. Dat geldt eens te meer voor kinderen uit lagere sociale milieus, die haast geen initiatief nemen tot gesprekken met de leerkracht.

Volgens de auteurs is het grote probleem van de conversaties op school de ontbrekende gemeenschappelijke achtergrondkennis. Omdat de leerkracht meestal weinig weet over het leven van het kind thuis, en haar verleden, is ze gedwongen oppervlakkige conversaties te voeren, die het kind wel de indruk moeten geven dat zij niet werkelijk in haar geïnteresseerd is. Deze conclusie wordt ook door andere pre-school onderzoekers getrokken, o.a. door Wood, McMahon & Cranstoun (1980). Wood et al. hebben aangetoond hoe demotiverend het is wanneer de onderwijzeres naar de bekende weg vraagt ('wat is de kleur van je schoenen?') en in de dialogen die Tizard & Hughes registreerden blijkt dit type vragen heel veel voor te komen. Daar kan nog aan worden toegevoegd dat de onderwijzeressen vooral in gesprekken met kinderen uit lagere sociale milieus een minder complex taalgebruik bezigen dan tegenover kinderen uit middenklasse gezinnen. Tizard & Hughes zijn daarom pessimistisch over de mate waarin de intellectuele ontwikkeling door de kleuterschool wordt bevordert.

Ronduit sceptisch staan de auteurs tegenover pedagogen die menen dat het schoolmilieu de tekortkomingen van sommige ouderlijke milieus kan compenseren. Niet de leerkrachten, maar de ouders stimuleren de intellectuele ontwikkeling van hun kinderen het meest (en de lagere sociale milieus zijn hierop geen uitzondering). In plaats van de leerkrachten aan de ouders ten voorbeeld te stellen, zouden de eersten zich aan de laatsten moeten spiegelen. Een eerste voorwaarde is verkleining van de klassegrootte, waarvoor de schrijvers een warm pleidooi houden: alleen dan kunnen de leerkrachten een meer persoonlijke relatie met de aan hun zorg toevertrouwde kleuters opbouwen. Dat toename van het aantal leerkrachten niet automatisch leidt tot meer aandacht voor de kinderen, blijkt overigens hieruit dat op een voor progressief doorgaande 'open plan school' met zijn ruime, in elkaar overlopende lokalen en waarin verhoudingsgewijs veel onderwijzeressen zich om de kinderen bekommeren, de conversaties het slechtst waren, juist omdat hier geen enkele kleuterjuf zich speciaal verantwoordelijk achtte voor een kleuter. Het aantal interacties steeg hier wel kwantitatief, maar niet kwalitatief.

De schets die Tizard & Hughes van het leren op school geven is naar mijn mening te negatief. Hier wrekt zich de door de auteurs gevolgde methode: de opnamen thuis garanderen een groot aantal dialogen tussen moeder en kind, temeer daar kinderen uit gezinnen met meer dan drie kinderen uit het onderzoek werden uitgesloten. Maar het verwondert niet dat op school zo weinig dialogen werden gevonden. Dat hangt samen met klassikale activiteiten die door de auteurs niet werden geanalyseerd, en met het simpele feit dat een leerkracht haar aandacht over een groot aantal kleuters moet verdelen. Bovendien constateren de auteurs zelf dat de aanwezigheid van een observator op school storender werkte dan thuis. En het allergrootste gat in dit onderzoek is wel dat er geen enkele aandacht was voor de interactie van de kinderen met elkaar, terwijl ook daarin een grote bron van uitdaging en leerervaringen voor het kind gelegen is.

Ook de ontdekking dat de conversaties gehandicapt zijn door gebrek aan gemeenschappelijke achtergrondkennis, waardoor kinderen meer moeite hebben zich uit te drukken en hun wensen kenbaar te maken impliceert niet meteen dat hun potentieel voor cognitieve vooruitgang gering is. Het voor de hand liggende tegenargument is dat een gesprek met iemand die niet precies op de hoogte is juist het contextonafhankelijke denken zou kunnen bevorderen. De school zou kinderen kunnen dwingen expliciet te zijn en er niet op te vertrouwen dat de ander hen wel begrijpt. De interactie op school zou zo de sociale en communicatieve vaardigheden van het kind, ook thuis, uiteindelijk ten goede komen.

Toch hebben de vele dialogen in dit boek waarin



de leidster en het kind er niet in slagen een voor beide begrijpelijk gesprek te voeren mij er meer van bewust gemaakt hoe moeilijk het is voor een kind om iets mee te delen aan iemand die weinig achtergrondkennis met haar deelt. Decontextualiseringsprocessen in het taalgebruik van kleuters worden kennelijk bevorderd door gesprekspartners die net genoeg kennis met het kind delen om haar te kunnen helpen een verbale vorm te construeren voor haar mededelingen. Dat de onderwijzeressen op de scholen van Tizard & Hughes daartoe heel vaak niet in staat waren is de onontkoombare conclusie van dit boek.

Voor allen die, vermoeid van experimenteel onderzoek, zich weer zijn gaan verdiepen in de alledaagse interacties van kinderen met volwassenen, voor wie zich bezighouden met school en opvang van kleuters en voor degenen die vooral geïnteresseerd zijn in compensatieonderwijs is dit boek aanbevolen lectuur.

E. Elbers

#### Literatuur

Wood, D., L. McMahon & Y. Cranstoun, *Working with Under Fives*. Londen, Grant McIntyre, 1980, (Oxford Preschool Research Project, publicatie nr. 5).

---

P. Pel, H. Bootsma en K. Blakenburg, *Rekenonderwijs aan moeilijk lerende kinderen*, De Ruiter, Gorinchem, 1984, 182 pag., f42,50, bestelnr. 108/361.

---

Dit boek is een handleiding bij de voor het M.L.K.-onderwijs ontwikkelde rekenmethode 'Zo reken ik ook' van het Pedagogisch Instituut Rotterdam. De methode bestaat uit zes leerstofblokken, waarvan de eerste vier het zgn. 'rompprogramma' vormen en de laatste twee een aanvullend programma voor de hoogste groepen van M.L.K.- (kern) scholen. De blokken heten: 1 rekenvoorwaarden, 2 getalbegrip, 3 optellen en aftrekken onder de 10, 4 tientallig stelsel en bewerkingen onder de 100, 5 bewerkingen onder de 1000, 6 werkelijkheidsrekenen. Het rompprogramma beslaat vier leerjaren, heeft een lineair karakter en wordt in principe klassikaal, door alle leerlingen in hetzelfde tempo doorlopen. Er is extra 'verbredingsstof' voor wie de basisstof al beheerst. In het aanvullende programma wordt de groepsgerichte aanpak doorbroken en is er mogelijkheid voor differentiatie. Het rompprogramma omvat 53

programma-onderdelen; elk deel bestaat uit een aantal lessen en wordt afgesloten met een klassikale criteriumtoets. De criteriumtoetsen, samen met de observaties, garanderen in principe het zicht op de vorderingen van elk kind. Ongemerkt achterop raken lijkt uitgesloten.

Het programma werkt toe naar getalbegrip via oefeningen in lichaamsbesef, ruimtelijk, kwalitatief en kwantitatief ordenen, met handelingen als vergelijken, klassificeren, seriëren en meten. De ranggetallen gaan de meethandelingen begeleiden en de hoofdgetallen worden geïntroduceerd als meetresultaat. Zeer veel aandacht wordt besteed aan het inzicht in het tientallig stelsel en het positiefsysteem. De bewerkingen worden in nauwe samenhang hiermee opgebouwd.

Belangrijker nog dan de leerstofindeling is wellicht de opbouw van het leerproces in fasen. Naast de leerfasen die Gal'perin in zijn trapsgewijze procedure onderscheidt, t.w. oriëntering, materiële, verbale en mentale handeling, wordt een belangrijke plaats toegewezen aan de visuele waarneming en de visuele voorstelling. Op het waarnemingsniveau, gekoppeld aan het hardop verbaliseren, wordt de handeling met de ogen uitgevoerd; de voorwerpen zijn wel aanwezig maar worden niet aangeraakt. Op het voorstellingsniveau, gekoppeld aan het zachtjes verwoorden, wordt het materiaal voorgesteld. Aan verkorting, automatisering en generalisering wordt naast de verinnerlijking aandacht besteed. Systematische toepassing van deze procedure zien we vooral bij de opbouw van het tientallig stelsel en de hierop gebaseerde hoofdbewerkingen, die zich daar ook bij uitstek toe lenen. Deze toepassing is niet origineel, maar sluit fraai aan bij de kleine, goed doordachte leerstapjes (we missen alleen aandacht voor het - moeilijke - aftrekken van de tweede term bij aftrekken met tiental overschrijding, bv. bij  $93 - 7 = 93 - 3 - 4$ ). Jammer is het, dat de trapsgewijze procedure niet meer herkenbaar is in de voor het M.L.K.-onderwijs toch essentiële leerstofgebieden geldrekenen en klokkippen. Deze gebieden beslaan resp. 9 en 7 programma-onderdelen, maar worden in de handleiding stiefmoederlijk behandeld, eerst al wat het aantal eraan bestede pagina's betreft (samen nog geen 5), maar vooral ook inhoudelijk en leerpsychologisch. Juist na al het goedgevoerde wat eraan voorafgaat valt dit extra op. Ook het 'werkelijkheidsrekenen' moet nog van de grond komen, maar dat is ook nog in een experimenteel stadium.

Hoezeer ik ook de kleine, zorgvuldig gekozen stapjes in de overige programma-onderdelen waardeer, waarin nagenoeg niets aan het toeval wordt overgelaten, huiver ik toch hier en daar bij het gebrek aan variatiebreedte en bij de beperkte bewegingsvrijheid en denkruimte die de kinderen wordt gelaten. Een en ander wijst op een te gering vertrouwen in de mogelijkheden om de cognitieve

ontwikkeling van de kinderen in bredere zin te stimuleren. Wij noemen enkele voorbeelden:

– de (zeer beperkt geldige en dus onhoudbare) regel voor het onderscheid groot/klein is: 'steekt een voorwerp boven een ander uit, dan noemen we dat groot'. De ervaring leert dat ook M.L.-kinderen de bij de diverse grootheden passende verlijkingmethoden zonder al te veel moeite inzichtelijk kunnen leren hanteren;

– na het leerstofonderdeel 'vergelijken' lag de weg open voor echt begrip van het is-gelijkteken als *relatieteken*, maar in de methode leren de kinderen dat dit teken 'wordt' betekent en wordt het gewrongen binnen het starre tijdschema 'eerst – daarna – nu'.

Wat de tekeningen betreft: bijna allemaal zijn ze leuk en duidelijk, maar enkele zijn er *onjuist* (pag. 77, 82, 86, 101, 129) en sommige kunnen eigenlijk niet door de beugel zoals die op pag. 95:

Gegeven:



78 –



(bedoeld als 78-3; een ontoelaatbare vermenging van de taal van de symbolen en die van de iconische afbeelding, en bovendien nog fout).

Mijn eindconclusie luidt: ik heb wel een paar aanmerkingen, maar ook veel waardering voor dit moeilijke stuk werk!

J. W. M. van Erp (K.U. Nijmegen)

---

J. Simons (red.), *Leren Waarderen*. Hoger Katechetisch Instituut Nijmegen, 1984, 303 pag., f27,50 (excl. porto)

---

'Onbegonnen werk is het eigenlijk om over dit onderwerp een artikel te schrijven, dat inhoudelijk verantwoord is, voldoende belangrijk en ook nog leesbaar. Het is namelijk zo breed, dat het daardoor alleen al onoverzichtelijk is, moeilijk in een schema te vatten', aldus de verzuchting van P. Leenhouders welke hij uit bij wijze van introductie van zijn artikel 'Schuld, Schuldigheid, Schuldgevoelens', waarin hij constateert dat we in het proces van waardering dat we als mondige individuen volvoeren onvermijdelijk stuiten op 'mondiale onrechtvaardigheden' (o.a. tegenstelling armrijk). Deze confrontatie nu kan de aanleiding vormen voor het doorleven van een collectieve schuld welke tot constructieve gemeenschappelijke actie i.p.v. individuele machteloosheid zou kunnen leiden.

Uit het feit dat genoemd artikel deel uitmaakt

van een bundel kunnen we concluderen dat de verzuchting van hierboven geenszins van toepassing bleek op J. Simons. Deze namelijk verzamelde 34 artikelen rondom 'de problematiek van normen en waarden binnen het onderwijs' en gaf aan het geheel de titel 'Leren Waarderen' mee. Bestemd voor betrokkenen uit onderwijs, vormingswerk en wetenschap. Het een en ander geschematiseerd naar een drietal zwaartepunten: Deel I: 'Waarden en normen in een veranderende samenleving', deel II: 'Waarden en normen in het onderwijs', deel III: 'Waarden en normenbeleving bij jongeren'. Dit alles voorafgegaan door een voorwoord van de samensteller waarin deze zowel het 'dokumentatiekarakter' (bloemlezing) van de bundel benadrukt alsmede toch ook aangeeft dat deze bundel een bijdrage wil leveren 'aan het zoeken naar een model van morele vorming waaraan een "bevrijdende moraal" ten grondslag ligt' (p. 5).

In een eigen bijdrage aan het begin van het eerste deel schetst Simons de stand van zaken, daarmee de lezer een kader verschaffend voor het lezen van de artikelen: de huidige moraaltheologie werd in toenemende mate genoodzaakt rekening te houden met een veranderende samenleving waarin meer en meer ruimte kwam voor individuele zelfbeschikking en waarin kritiek t.a.v. gezag en traditie structurele vormen aannam. Onder meer de bevrijdende werking hiervan op de moraaltheologie 'opende mogelijkheden voor een kritische opstelling en houding van mondigheid ten opzichte van de samenleving, in al haar pluriformiteit' (p. 10). Diezelfde moraaltheologie zal haar voordeel moeten doen met theoretisch-wetenschappelijke reflectie welke respectievelijk haar aanknopingspunten vindt in een interesse voor *het proces* van de waardenvorming (o.a. humanistische psychologie), en/of *de cognitieve kwaliteiten* van het morele denken (Piaget, Kohlberg), en/of *de (symbolisch) interactionele aspecten* van het waarderen. (Simons refereert aan de waarderingstheorie van Hermans, waarin aandacht voor de interactie: Persoon/omgeving-ander).

In de rest van het eerste deel komen we de normwaarden problematiek in verscheidenheid tegen: waar o.a. J. Dijkman pleit voor een permanente heroriëntering op de bijbelse boodschap, roept M. Daly vrouwen op 'de fallische ethiek te castreren, door vanuit onze ervaring de moraal nieuwe namen te gaan geven' (p. 24), om zo een meer androgyne samenleving vorm te kunnen geven.

Deel II concentreert zich op 'Normen en waarden in het onderwijs'. De artikelen worden gegroepeerd rond een vijftal 'topics' te weten 'zinoriëntering binnen het onderwijs', 'rolpatronen in het onderwijs', 'geschiedenis van de moraalpedagogiek', 'krachtlijnen van de morele opvoeding in christelijk perspectief' en 'theorievorming rond morele ontwikkeling'.

Zo houdt in het deel betreffende zinoriëntering E. Schillebeeckx een pleidooi voor een 'menselijke dialoog' in het onderwijs. Waar zijn antropologie ruimte laat voor de mens als zingever zou het, aldus de schrijver, van ideologisch dogmatisme getuigen om op voorhand een christelijke levens-(zin) oriëntatie uit te sluiten als aspect van 'mogelijk leefbare menselijkheid'. Christelijk Heil vervolgens is niet een strikt individuele zaak, noch een puur innerlijke aangelegenheid: 'het eist een nieuwe maatschappelijke en politieke context, een "nieuwe wereld" zonder welke een nieuwe mens niet nieuw kan zijn' (p. 89). Aldus worden de leerlingen geconfronteerd met een 'zoekontwerp' dat niet van hen vraagt de christelijke openbaring blindelings te accepteren, maar veeleer bedoeld is als een appèl op 'concrete ervaringsmogelijkheden, die men zelf zal moeten maken, maar waarbij hulp van anderen mag worden verwacht' (p. 89).

We kunnen niet nalaten op te merken dat het ons niet denkbeeldig lijkt dat een dergelijk 'bemiddeld' interpretatiekader niet-religieuze totaliteitsconcepties wel eens in het gedrang zou kunnen brengen, althans zou kunnen usurperen.

J. A. van der Ven constateert in een volgend artikel waarin hij de problematiek omtrent de (geschiedenis van de) moraalpedagogiek helder analyseert en onder meer meent dat genoemde pedagogiek, gezien haar verwijlen in een vacuüm als gevolg van een morele twijfel die onze gehele samenleving doordringt en welke de school lijkt te reproduceren, toe is aan een nieuwe impuls. Meer dan een dergelijke aanzet bedoeld zijn bijdrage 'naar een nieuwe moraalpedagogiek' niet te zijn. In die aanzet staan 'leren ervaren, leren denken en leren handelen' centraal. Binnen een christelijk georiënteerde morele vorming kan de joods-christelijke traditie als 'voorkeurshypothese' dienen. In de confrontatie tussen niet-godsdienstige en godsdienstige levensbeschouwingen, filosofische stromingen wordt haar universele aanspraak niet bij voorbaat gepostuleerd maar kan ze (evenzeer!) dienen als hypothese.

Normen inzien immers, zo stelt Van der Ven in een andere bijdrage (waarin hij zich begeeft op het terrein van de theorievorming) moet onttrokken worden aan de moeilijk achterhaalbare individualiserings- en privatiseringstendens. Normen, zo stelt de schrijver zijn bespreekbaar: 'De

dialoog vindt plaats voor het forum van de rede... In plaats van te privatiseren maakt het model van de argumentatieve dialoog het morele oordeel, de concrete morele overtuiging, voor ieder toegankelijk, inzichtelijk, benaderbaar, bespreekbaar en óók weerlegbaar' (p. 200). Wanneer men in het katholieke onderwijs 'moralisme, indoktrinatie en educatieve vrijblijvendheid' wil vermijden, dan zou dat onderwijs, meer dan voorheen, ruimte voor deze 'etisch-kommunikatieve competentie' in haar 'actieplan' moeten opnemen.

De bijdrage van o.a. H. Hermans over een waarderingstheorie waarin deze oog heeft voor de situationele aspecten inzake menselijke waardering en de meer onderwijsgerichte 'bewerking' hiervan door H. Rijkssen maken dit deel tot het meest leesbare. (Zeker met het redelijke appèl van Van der Ven in ons achterhoofd...)

In het laatste deel ('Waarden- en normenbeleving bij jongeren'), wordt er naast een meer expliciet empirische bijdrage welke ons informeert over de leefwereld van jongeren in het voortgezet onderwijs, weer een stuk 'lospoliger' over de problematiek 'gefilosoferd'. Reflectie t.a.v. zelfverantwoordelijke zelfbepaling, al dan niet met hulp van buiten- en/of bovenaf, normeerden de bijdragen voor een belangrijk deel. Bruikbare teksten voor de op de 'achterflap' genoemde gespreksgroepen? Zeker! (Potentieel) vruchtbare kost voor de genoemde argumentatieve dialoog? Niet onverdeeld!

Wanneer we voorbij gaan aan de vraag of er een principieel verschil bestaat tussen *ethiek* en *religie*, (de vraag of deze zaken wellicht te scheiden zijn, met alle gevolgen van dien, bijvoorbeeld voor het bereik van de redelijke verantwoording, dan wel in elkaars verlengde liggen) en deze vraag niet op de onderhavige bundel betrekken omdat een keuze voor de mogelijkheid van een (al dan niet conceptuele) scheiding een vrijblijvende presentatie van de besproken materie à la Simons zou uitsluiten, dan moeten we constateren dat deze bundel zeer wel dienstbaar kan zijn bij een (inleidende) oriëntatie rondom de problematiek van het 'leren waarderen'. De 'te gekke' vormgeving ten spijt!

J. A. de Mönink  
(Werkgroep Godsdienstpedagogiek R.U. Groningen)

# Mededelingen

## *Inhoud andere tijdschriften*

### *Pedagogisch Tijdschrift* 10e jaargang, nr. 5, 1985

Naar een verdere professionalisering van de Universitaire Lerarenopleiding, door H.P. Hooymayers, J.J. Hermans en C. Koetsier  
Ervaring, een noodzakelijke voorwaarde voor onderwijs? door J.M.C. Nelissen  
Doelmatigheidsbeleving van docenten, door A. van Greevenbroek

De opvoedingsverantwoordelijkheid is een existentiële verantwoordelijkheid, door H. Danner

Problemen van docenten met schriftelijk studiemateriaal in het voortgezet onderwijs, door K. van Opdorp, B. van Hout-Wolters en B. Wolters

'Ontwikkeling' als pedagogisch grondbegrip, door B. Spiecker  
Hermeneutiek reconsidered: kanttekeningen bij een congres, door S. Miedema

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 24e jaargang, nr. 5, 1985

Aandachtsproblemen en hun behandeling, door C.D.M. van Lieshout

Het aanvankelijk leren en het leren tot criterium bij jongere en oudere MLK-, LOM- en GLO-schoolkinderen in een memoriseertaak, door K.P. van den Bos en J. Kingma  
Exploratieve studie naar de samenhang tussen perinatale omstandigheden en leerprestaties respectievelijk neurologische status praesens op 8-jarige leeftijd, door B. Evers-Emden en E.M. Scholte

Koningin orthopedagoge en koning nuchter, door J. Tellegen

Kortzichtige kijk op blindisme? door B. Baarda

24e jaargang, nr. 6, 1985

Sociale vaardigheidstraining bij visueel gehandicapte adolescenten, door R. van Beek  
Het trainen van gegeneraliseerd gebruik van gebaren bij ontwikkelingsgestoorden, door E. Coonen en P. Duker

Het probleem van de zorgvuldige groepssamenstelling, door P.W. Adriaans

## *Ontvangen boeken*

Ax, J., *Planningsgedrag van leraren*. Een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1985, f 39,70.

Bruyn, E.E.J. De, *Psychodiagnostiek*. Een systematische inleiding vanuit het klinische gezichtspunt, Lemniscaat, Rotterdam, 1985.

Kok, J.F.W. & M. Klomp (Eds.), *Ambulante en residentiële hulp?* Regionalisatie en integratie in de geestelijke gezondheidszorg, Acco, Leuven/Amersfoort, 1985, f 16,25/Bfrs. 260.

Melis, G.N., *Leerlingenmerken en zorgbreedte*. Naar onderwijsarrangementen voor kinderen met leerproblemen in het basisonderwijs, Elsevier B.V., Amsterdam, 1985, f 45,—.

Pelosi, E. (Eindredactie), *Onderwijsbegeleiding*. Feiten en ideeën, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 55,—.

Voeten, M.J.M., *Sequential analysis of teacher-student interaction*, (dissertatie).

## *Ontvangen rapporten*

Dijk, W. van & J.H. Boonman, *Taken bij groepswork*. Onderzoeksverslag Project Onderwijs in kleine groepen, Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht

Dijk, W. van & J.H. Boonman, *Probleemoplossen in kleine groepen*. Onderzoeksverslag Project Onderwijs in kleine groepen, Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht

Erkens, G., A. Pennings & J. Boonman, *De effecten bij universitaire studenten van het volgen van een (na)scholingskursus*: Creatief denken in het basisonderwijs, Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht

# Leerling – onderwijs – resultaat

## Discussie over ATI

---

### Ten geleide

---

In de psychologie – ook in de onderwijspsychologie – wemelt het van de begrippen, 'wetten' en paradigma's die na een introductieperiode veel onderzoekers-aandacht trekken, op conferenties en in de vakliteratuur bediscussieerd worden om dan plotseling tot geschiedenis te worden. De redactie heeft zich de vraag gesteld of het bekende onderzoeksmodel *Aptitude Treatment Interaction* bijgezet kan worden in de boeken over de geschiedenis van de psychologie of dat het, via een hernieuwde 'crisis', nog toekomst heeft.

Het gaat in dit model om de relatie tussen leerlingkenmerken, onderwijsmethode en studieresultaat. Populair gezegd: Wat voor de één goed is, behoeft dat niet voor de ander te zijn en omgekeerd. Nadat het model in 1957 door de Amerikaanse psycholoog L. J. Cronbach naar voren werd gebracht heeft het zowel bij onderzoekers als bij leerkrachten veel aandacht gekregen. Dit ligt ook voor de hand. Al sinds de vorige eeuw worden psychologen geconfronteerd met het gegeven van de individuele verschillen, terwijl leerkrachten in de klas pogen het onderwijs bij die verschillen aan te passen. Recentelijk werd door de innovatiecommissie voor de nieuwe basisschool in Nederland de eis gesteld, dat op die school individualisering en differentiatie bewerkstelligd dienen te worden. Ook in het voortgezette basisonder-

wijs, waar het gaat om één schooltype voor alle leerlingen, zullen vormen van differentiatie doorgevoerd moeten worden.

Heeft een kleine dertig jaar ATI-onderzoek resultaten opgeleverd die in het onderwijs-in-de-klas (kunnen) worden toegepast? Ten einde een opstapje tot beantwoording van deze vraagstelling te verschaffen, werd een ATI-onderzoek, dat enkele jaren geleden in een reële school-situatie werd uitgevoerd, voorgelegd aan enkele ter zake deskundige onderwijspsychologen. De onderzoeksvraag kwam regelrecht uit de onderwijspraktijk naar voren: voor welke leerlingen een meer 'vrije' en voor welke leerlingen een meer 'klassikale' methode het beste zou zijn. In het artikel van J. G. L. Thijssen en P. Span worden opzet, uitvoering en resultaten besproken.

Aan de hoogleraren L. F. W. de Klerk van de Hogeschool Tilburg, E. de Corte van de Universiteit van Leuven en Monique Boekaerts van de Universiteit van Nijmegen is commentaar gevraagd en wel in die zin dat met name ingegaan zou worden op de vraag, of het ATI-model nog toekomst heeft en zo ja, onder welke voorwaarden. Ook deze commentaren worden hier afgedrukt. Hierna gaan Thijssen en Span kort in op de drie commentaren en geven zij vooral ook aandacht aan de relatie onderzoek-toepassing.

De redactie van dit blad hoopt met dit themanummer een bijdrage te leveren aan de discussie rond het vraagstuk van individualisering en differentiatie.

*De redactie*

# Differentiatie-effecten in de schoolpraktijk: een ATI-onderzoek in verlengde brugklassen

J. G. L. THIJSSSEN & P. SPAN  
*Vakgroep Psychologie voor Pedagogen en  
Andragologen, I.P.A.W.,  
Rijksuniversiteit Utrecht \**

## Samenvatting

*Het hierna beschreven onderzoek is uitgevoerd op een scholengemeenschap waar een aanpak met een sterk 'klassikaal geleid' accent voorkomt naast een meer 'vrije' methode, waarbinnen een zekere differentiatie naar leerlingvoorkeur wordt toegepast. Sommige docenten hanteren, bij wijze van experiment, in de ene klas de 'vrije' methode en in een andere klas de 'klassikale' methode. Vragen vanuit de school naar de effecten van beide methoden hebben geleid tot dit onderzoek, waarbij ervan is uitgegaan dat mogelijke verschillen in effect tussen de ene en de andere methode zouden kunnen samenhangen met verschillen in bij leerlingen gemeten persoonskenmerken. Dit betekent, dat bepaalde leerlingen vooral baat zouden hebben bij de 'vrije' methode en de andere leerlingen vooral bij de 'klassikale' methode. De onderzoeksresultaten bevestigen deze vooronderstelling slechts zeer ten dele.*

## 1 Inleiding

Volgens het denkbeeld dat ten grondslag ligt aan het Aptitude-Treatment-Interaction-model, is een optimaal studieresultaat *niet* te verklaren op basis van slechts de gebruikte onderwijsmethode of alleen de aanwezige leerlingkenmerken: het gaat om de interactie tussen beide. Bij ATI-onderzoek gaat het er om te achterhalen welke leerlingkenmerken gecombineerd kunnen worden met bepaalde methoden, zodat alle leerlingen een maximale prestatie leveren. Als eerste heeft in 1957

de Amerikaanse psycholoog Cronbach gepleit voor een combinatie van experimenteel (d.w.z. methode-vergelijkend) en differentieel (d.w.z. gericht op verschillen tussen leerlingen) psychologisch onderzoek tot ATI-onderzoek (Cronbach, 1957). Zijn oproep had een stroom van onderzoek tot gevolg, maar achttien jaar later constateerde Cronbach in zijn artikel 'Beyond the two disciplines of Scientific Psychology' (Cronbach, 1975) dat de resultaten nogal pover zijn.

Herhaaldelijk is gepleit voor wijzigingen in de aanpak, niet in de laatste plaats door Cronbach zelf, die samen met Snow ook een respectabel handboek voor ATI-onderzoek samenstelde (Cronbach en Snow, 1977) waarin zowel de methodologisch/statistische mogelijkheden en beperkingen aan de orde komen, als ook een overzicht van de tot dan toe verkregen onderzoeksresultaten.

Ook binnen het Nederlandstalige gebied heeft nogal wat onderzoek volgens ATI-model plaatsgevonden, onder meer door Verhoeven, 1977; Hermans, 1978; Van Damme en Masui, 1978; De Leeuw, 1979; De Nève en Masui, 1979; Lodewijks, 1981; Simons, 1981. Ook in deze gevallen zijn de resultaten niet opzienbarend. Hier te lande wordt met name door de vakgroep Onderwijspsychologie van de Katholieke Hogeschool Tilburg een vernieuwde aanpak van ATI-onderzoek voorgestaan volgens de zo genoemde correspondentie-analysestrategie. Hierbij zoekt men niet 'blindelings' naar leerlingkenmerken en daarmee interacterende onderwijsmethoden; door middel van beschrijving en analyse van leertaak, leerling en leersituaties probeert men te komen tot correspondenties. (Zie voorts Lodewijks en Simons, 1979.)

Opvallend is dat het begrip 'aptitude' in de loop der jaren nogal van betekenis is veranderd (Glaser, 1972; Span, 1977). Span wijst erop dat het oorspronkelijk ging om 'abilities', gemeten met behulp van conventionele tests, terwijl het begrip later is verruimd tot

\* Met dank aan dr. M. Zwarts voor statistische adviezen.

het zelfs factoren als sociale klasse en schoolloopbaan omvatte. In hun eerdergenoemd handboek omschrijven ook Cronbach en Snow een 'aptitude' in zeer algemene termen, als 'any characteristic of a person that forecasts his probability of success under a given treatment' (Cronbach en Snow, 1977). Belangrijk is verder, dat leerlingkenmerken de laatste jaren worden gedefinieerd in termen van 'processen'. Vooral Glaser (1972) en Snow (1977) zijn hiervan in het kader van de Amerikaanse 'cognitivistische revolutie' voorvechters. De desbetreffende kritiek van Van Parreren (1983, pag. 81) is dan ook niet (geheel) terecht (meer).

Ook het begrip 'treatment' is ruimer geworden. In dat verband wijzen Hunt en Sullivan (1974) op de zo genoemde 'niveaus in de onderwijssituatie'. Het gaat hier om factoren die verschillen in de mate waarin ze de leerling rechtstreeks zullen beïnvloeden. De invloed zal meer direct zijn als het gaat om de onderwijsstijl van de leerkracht en meer indirect als het gaat om aspecten als de groepsgrootte. De invloed zal nog indirecter zijn als het gaat om zaken die met het klimaat en de organisatie van de school te maken hebben.

## 2 Relatie tot differentiatie-problemen in de schoolpraktijk

ATI is een onderzoeksmodel en geen handelingsmodel dat rechtstreeks toepasbaar is in concrete onderwijssituaties, al is wel eens ten onrechte anders beweerd (Crombag, 1978; De Klerk, 1979; Verhoeven, 1979). Wel wordt naar aanleiding van gunstige onderzoeksresultaten naar toepassings-mogelijkheden in het onderwijsveld gezocht, met name ten behoeve van differentiatie op school.

Het laatste decennium is de belangstelling voor het differentiatieprobleem sterk toegenomen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de toename van publikaties hierover en uit specifiek op dit thema gerichte studiedagen en conferenties. In de inleiding tot de bijdragen over differentiatie op de onderwijsresearchdagen 1979 te Nijmegen, definiëren Nijhof en Van Hout (1979) het differentiatieprobleem kortweg als: 'De afstemming van onderwijs op individuele kenmerken van leerlingen'. Differentiatie is geen doel op zich, maar een

middel om bepaalde onderwijsdoelen te bereiken. Leerlingkenmerken zijn derhalve slechts relevant, indien - na differentiatie op grond van die kenmerken - onderwijsdoelen beter, in kortere tijd, met grotere motivatie, etc. worden bereikt.

Ten behoeve van differentiatie in het onderwijs zijn vele systemen, modellen, richtlijnen, e.d. ontwikkeld, vooral ook op het terrein van de differentiatie binnen klasverband. Bekende criteria op basis waarvan in het onderwijs wel gedifferentieerd wordt zijn verschillen in schoolprestaties en studietempo. Een probleem van deze criteria voor differentiatie is, dat zij de verschillen waarop binnen onderwijs en maatschappij geselecteerd wordt, extra benadrukken. Bovendien lijkt het niet verantwoord leerlingen homogeen te groeperen, zo lang nog onvoldoende bekend is over andersoortige instructiemethoden die aansluiten bij de verschillen in leerlingkenmerken. Vergelijk bijv. het in opkomst zijnde thema 'coöperatief leren' (Sharan, 1980; Slavin, 1980; Terwel, 1984).

Nadat in de zeventiger jaren het gebrek aan goede, gemakkelijk en eenduidig vast te stellen differentiatiecriteria bleek, werd veel verwacht van differentiatie naar voorkeur of interesse bij de leerling. Men verwachtte dat de studieresultaten zouden toenemen als leerlingen zelf een onderwijssituatie zouden kiezen. In een aantal gevallen is geëxperimenteerd met situaties waarin leerlingen niet alleen de onderwijsmethode van hun voorkeur mochten uitkiezen, maar ook bijvoorbeeld de onderwijsleerdoelen, de te bestuderen onderwerpen, e.d. Deze onderzoeken gaan uit van een vooronderstelling die Peterson & Janicki (1979) als volgt formuleren: 'Many educators have argued that students be assigned to the teaching approach that they prefer because students are the best judges of their own learning style'. Deze vooronderstelling wordt evenwel door de onderzoeksresultaten van Peterson en Janicki alsmede van andere studies gelogenstraft (Cronbach en Snow, 1977; Snow, z.j.). Uit een aantal studies blijkt het differentiëren naar voorkeur zelfs een licht negatief effect te hebben. In tegenstelling tot commonsense opvattingen blijkt de wijsheid bij differentiëren naar voorkeur bepaald ook niet 'met de jaren' te komen. Volwassenen en ouderen blijken vaak, als zij hun intuïtieve voorkeur volgen, te kiezen

voor een methode met nadelige effecten voor het leren (Hultsch, 1971; Diesfeldt, 1978). Het naar eigen voorkeur zelf bepalen wat en/of hoe geleerd wordt, duidt men in de literatuur wel aan met 'learner control'. Op het AERA-congres in 1979 heeft Snow een voordracht gehouden over de effecten van diverse typen van 'learner control'. Daarin komt hij tot de volgende conclusie: 'The idea that learner control can accomodate individual differences rests on two assumptions: one is that all learners know what is best for themselves at any given moment in an instructional sequence; the other is that all are capable of acting on this knowledge. These assumptions are false! One can perhaps give control to all of the learners some of the time, and to some of the learners all of the time. The problem is to determine which learners to give control to when'. Snow wijst erop dat nader onderzoek nodig is om na te gaan of het volgen van de persoonlijke voorkeur voor *alle* leerlingen zonder positief effect is. Het zou namelijk kunnen zijn, dat leerlingen met bepaalde persoonskenmerken voordeel hebben bij differentiatie naar eigen voorkeur en anderen niet. Met name middels onderzoek volgens ATI-model zouden deze persoonskenmerken opgespoord kunnen worden.

Op interscholair niveau is differentiatie van soortgelijke strekking denkbaar. Leerlingen kunnen geplaatst worden op schooltypen die werken volgens strak geleide klassikale instructie (of althans volgens een van buitenaf opgelegd onderwijsmodel), maar ook op schooltypen die méér rekening houden met persoonlijke interesses en voorkeuren, zoals onder meer Montessorischolen en Vrije scholen. Een vergelijkende studie naar de onderwijseffecten op interscholair niveau kan echter niet zo eenvoudig een afdoende antwoord geven op de vraag, of bepaalde leerlingen meer baat hebben bij een 'vrij' systeem, dan anderen. Het gaat dan om de omvangrijke, indirecte invloeden die Hunt & Sullivan (1974) onderscheiden. Een voordeel van een dergelijke studie zou zijn, dat er uitgegaan wordt van in de praktijk voorkomende 'treatments'. De complexiteit van onderzoek op interscholair niveau vermijdend en het genoemde voordeel van praktische 'treatments' behoudend, zijn wij in ons onderzoek uitgegaan van twee klassen (binnen

één school) die – toevallig – met een zeer verschillende methode worden geconfronteerd. In het nu volgende gaan wij nader in op de onderzoekssituatie.

### 3 Onderzoekssituatie

Bij veel ATI-onderzoek wordt uitgegaan van 'treatments' die nagenoeg slechts binnen een experimentele situatie zijn te realiseren, waardoor vanuit het onderwijsveld nogal eens kritische opmerkingen worden gemaakt over de praktische relevantie. In onze onderzoekssituatie is uitgegaan van differentiatie in 'treatments' zoals die feitelijk in de schoolpraktijk voorkomen.

De school waarop ons onderzoek is gehouden, behoort met zijn meer dan 1000 leerlingen tot de grotere scholen voor voortgezet onderwijs. Het is een scholengemeenschap met een Mavo-, Havo- en VWO-afdeling.

De toedeling van leerlingen naar één van deze drie afdelingen geschiedt niet na het eerste leerjaar. De school heeft condities geschapen om deze beslissing een jaar uit te stellen en het tweede leerjaar als een verlengde brugklas te beschouwen. De in totaal ruim 200 tweede-klassers zijn verdeeld over 8 parallel-klassen. Om de leerresultaten te toetsen en te kunnen vergelijken wordt periodiek een interklassikaal proefwerk gehouden, waaraan leerlingen uit alle parallelklassen deelnemen.

De docenten ervaren de individuele verschillen tussen leerlingen in de verlengde brugklas als zeer opvallend. In hoeverre zij bij het onderwijs rekening willen houden met die individuele verschillen, wordt echter geheel aan henzelf overgelaten. Met name in het tweede, maar ook in het eerste leerjaar, hebben enkele vaksecties (b.v. Natuurkunde en Engels) voor een onderwijsaanpak gekozen die 'verschillen-vriendelijk' genoemd zou kunnen worden en die wij gemakshalve aanduiden als 'vrije methode'. Andere vaksecties (b.v. Wiskunde en Frans) hanteren in de eerste twee leerjaren een aanpak die beoogt alle leerlingen tegelijkertijd op dezelfde manier te onderwijzen. Deze vorm zal door ons worden aangeduid als 'klassikale methode'. Daarnaast zijn er vaksecties waarbinnen de aanpak van docent tot docent verschilt en zelfs waarbij docenten, bij wijze van experiment, in de ene klas de klassikale en in een



andere klas de vrije methode hanteren. Dit is met name het geval met het vak Duits, een vak dat voor het eerst gegeven wordt in het tweede leerjaar.

Het was vanuit de sectie Duits dat de behoefte naar voren kwam om systematisch na te gaan welke van beide methoden de 'beste' effecten opleverde. Mede op grond van hiervoor aangehaald onderzoek werd aangenomen dat dit van leerling tot leerling zou kunnen verschillen, afhankelijk van bepaalde persoonskenmerken. In overleg werd besloten voor het vak Duits een schooljaar lang een onderzoek te doen naar de effecten in twee parallelklassen uit het verlengde brugjaar. In beide klassen werd gebruik gemaakt van het leerboek 'Aktion Deutsch' van J. Koekoek en J. Koning.

Zonder in te gaan op details geven wij hier de belangrijkste kenmerken weer van de beide 'treatments', de klassikale en de vrije methode, zoals die op de betreffende school in praktijk worden gebracht.

Binnen de *klassikale methode* is sprake van een directieve, docent-centrale aanpak. De docent schrijft aan alle leerlingen voor hoe zij zich dienen te gedragen. Binnen het klaslokaal is elke leerling plaatsgebonden en er heerst strikte orde en rust. De docent geeft stelselmatig huiswerk op voor de volgende les. Een les heeft nagenoeg steeds dezelfde indeling: controle en correctie van het huiswerk, uitleg over nieuwe leerstof, samen een enkele oefening doornemen, huiswerk bespreken voor de volgende keer. Tijdens de lessen is de docent voornamelijk zelf aan het woord, dan wel speciaal daartoe door hem aangewezen leerlingen (op tour-beurt of na vinger-opsteken).

Binnen de zogenaamde *vrije methode* is sprake van een zekere differentiatie op grond van individuele verschillen in voorkeur tussen leerlingen. Wel zijn zij verplicht om aan de periodieke interklassikale proefwerken mee te doen en om tijdens de lessen in het klaslokaal aanwezig te zijn. Zij krijgen echter aan het begin van het schooljaar uitgelegd dat het de bedoeling is, dat zij zich naar eigen voorkeur voorbereiden op de interklassikale proefwerken. Deze proefwerken worden eens per 1½ à 2 maanden gehouden. Als voorbereiding daarop kunnen leerlingen veel of weinig studeren, in constant of wisselend tempo, zelfstandig werken of in groepjes, de

docent zelden of heel vaak om uitleg vragen, geen enkele of alle oefeningen maken. Desgewenst corrigeert de docent gemaakte oefeningen voor de volgende les. Daar waar het leerboek niet of onvoldoende vermeldt wat van de leerling wordt verwacht, is summier een aanwijzing op stencil gezet, zoals bijv. 'vul de juiste naamval (meervoud) in'. Dit is gedaan opdat een leerling desgewenst geheel zelfstandig de leerstof kan doorwerken. De vrijheden die dit werken naar voorkeur met zich meebrengt leiden ertoe, dat de docent het soms zeer druk heeft en andere keren 'niets te doen'; dat het nogal eens wat rumoerig is in de klas; dat leerlingen soms woordjes voor Frans zitten te leren in de Duitse les, enz. enz.. (Voor veel docenten die de vrije methode hanteren heeft deze methode toch zijn grenzen. Ze vragen van leerlingen die nogal ver lijken achter te blijven, dat zij zich melden voor bijvoorbeeld voortgangscontrole, e.d. Ook binnen de vrije methode kruipt het bloed van docenten dus wel eens waar het niet gaan 'mag'.) De hier globaal weergegeven klassikale en vrije onderwijsmethoden overziende, dringt zich de vergelijking op met wat N. Bennett in diens omvangrijke studie aanduidt als 'formal teaching methods', respectievelijk 'informal teaching methods' (Bennett, 1976). Van belang is echter dat Bennets onderzoek betrekking heeft op de Engelse situatie die, zeker ten tijde van zijn onderzoek (begin zeventiger jaren), opvallend verschilt van de huidige Nederlandse situatie.

#### 4 Probleemstelling

De weergegeven situatie met de twee verschillende, in de praktijk toegepaste methoden heeft het kader gevormd waarbinnen een exploratief veldonderzoek is gehouden volgens het ATI-model. Doel was te onderzoeken of bepaalde leerlingkenmerken zodanig interacteren met de twee beschreven methodes, dat de interacties de onderwijsleereffecten onmiskenbaar beïnvloeden. Van te constateren verschillen in onderwijsleereffecten zal *niet* worden nagegaan of die aan de methode dan wel aan bepaalde leerlingkenmerken zijn toe te schrijven, maar of deze verschillen kunnen worden verklaard door een bepaalde combinatie van methode en leerlingkenmerken. De

centrale probleemstelling luidt derhalve: *Bestaat tussen bepaalde leerlingkenmerken en te constateren onderwijsleereffecten een mate van samenhang, die onder de vrije methode significant anders is dan onder de klassikale methode?*

Leerlingkenmerken waarvan vastgesteld wordt dat zij interacteren met de toegepaste methode, kunnen dan aanleiding vormen tot het opstellen van gerichte hypothesen die op grotere schaal kunnen worden getoetst. De Groot (1970) omschrijft het doel van exploratief onderzoek immers als: het erop gericht zijn 'hypothesen te vormen en te selecteren' (blz. 322).

De bij ons onderzoek betrokken *leerlingkenmerken* zijn te onderscheiden in vier categorieën, 1. cognitieve kenmerken; 2. motivatie en attitude-aspecten; 3. kenmerken m.b.t. voorkennis; 4. gedragsaspecten m.b.t. school en studie in het algemeen.

De vast te stellen *onderwijsleereffecten* zijn te onderscheiden in 5 categorieën: a. prestaties bij interklassikale schriftelijke proefwerken voor Duits; b. tijd besteed aan voorbereiding van deze proefwerken; c. tijd gemiddeld per week (tussen twee proefwerken in ) besteed aan Duits buiten school; d. wijze van studeren m.b.t. Duits; e. motivatie en attitude-factoren, althans voor zover deze zich hebben gewijzigd binnen de onderzoeksperiode. (Wij wijzen er op dat de motivatie en attitudefactoren die bij de leerlingkenmerken (categorie 2) en bij de onderwijsleereffecten (categorie e) vermeld zijn, van dezelfde aard zijn. Bij categorie e gaat het om een hermeting van categorie 2. Een bepaalde attitude aan het begin van het onderzoek gemeten, is op te vatten als een leerlingkenmerk; nadat leerlingen een tijd lang een bepaalde onderwijsmethode hebben meegemaakt, zijn veranderingen ten aanzien van de beginmeting te beschouwen als een onderwijsleereffect).

## 5 Onderzoeksofzet

### 5.1 Condities

Een zekere 'grofheid' van de 'treatments' is onvermijdelijk, met name, omdat binnen het kader van de schoolpraktijk niet elk facet onder controle kan worden gehouden. In tegenstelling tot meer laboratoriumachtige

ATI-onderzoeken mag de ecologische validiteit van mogelijke resultaten (geldigheid van resultaten voor de feitelijke schoolpraktijk) vrij hoog worden aangeslagen. Als verdere condities, vermelden wij:

- a. De 56 aan het onderzoek deelnemende leerlingen werden 'at random' verdeeld over twee tweede klassen (ongesplitst Mavo-Havo-VWO), opdat twee groepen zouden ontstaan die naar allerlei kenmerken gelijk geacht mochten worden. Desondanks is gecontroleerd of verschillen in kenmerken voorkwamen.
- b. Dezelfde docent Duits heeft als leerkracht voor beide groepen gefungeerd, deze docent had geen voorkeur voor de vrije of de klassikale methode.
- c. Op de invulling van tests en vragenlijsten na (over de bedoeling daarvan zijn deelnemende leerlingen en hun ouders vooraf geïnformeerd), is niet afgeweken van de gewone onderwijssituatie. De duur van de 'treatment' was voor alle leerlingen gelijk en omvatte een behoorlijke termijn.
- d. De leerlingen uit beide proefgroepen hebben voor het onderzoek ervaring opgedaan met zowel de vrije als de klassikale methode gedurende het eerste leerjaar, zij het m.b.t. andere vakken (Duits komt pas in het tweede leerjaar aan de orde).

### 5.2 Instrumenten m.b.t. leerlingkenmerken

#### *Categorie 1: cognitieve kenmerken*

Binnen deze categorie zijn drie tests afgenomen:

##### - *Hidden Figures Test (H.F.T.)*

Deze test meet de bekwaamheid een gegeven configuratie in gedachten te houden teneinde deze te indentificeren binnen een verwarrende context. De cognitieve stijl die met deze bekwaamheid samenhangt, wordt wel aangeduid met de termen veldonafhankelijkheid of structurerings-tendentie. Als leerstof nogal ongestructureerd wordt aangeboden (bijv. in de vrije methode), kan men een duidelijk verschil in prestatie verwachten tussen veldafhankelijke en veldonafhankelijke leerlingen. Inzake de H.F.T. - die in de door het NIVOR bewerkte versie (2 x 16 items) is afgenomen - verwijzen wij voor nadere informatie naar Michels en Verhoeven, 1977. Zie voorts Span (1973) en Pennings

en Span (1981).

- *Differentiële Aanleg Tests: Taalgebruik II (zinnen)*  
Deze deeltests uit de de D.A.T. kan in redelijke mate iemands vermogen voorspellen m.b.t. het leren van vreemde talen.
- *Differentiële Aanleg Tests: Analogieën*  
Deze eveneens uit de D.A.T. stammende deeltest meet een meer algemene intelligentiefactor ('analogical reasoning'). De test correleert hoog met schoolprestaties zowel bij meetkunde als ook bij talen. De D.A.T. is van Amerikaanse oorsprong, maar voor de Nederlandse situatie bewerkt en genormeerd (Fokkema en Dirkzwager, 1960).

#### *Categorie 2: motivatie en attitude*

Binnen deze categorie zijn drie tests afgenomen:

- *Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-K)*  
Voor verdere informatie over deze bekende test verwijzen wij naar Hermans (1978).
- *Attitude-vragenlijst (ATN)*  
In de NIVOR -testklapper zijn voor drie vakken (Engels, Wiskunde, Natuurkunde) aanverwante attitudelijsten gepubliceerd. Zij meten in hoeverre iemand een vak aantrekkelijk vindt. Voor verder onderzoek heeft het NIVOR zich geconcentreerd op Wiskunde. In overleg met het NIVOR is deze gereviseerde vragenlijst zo letterlijk mogelijk 'vertaald' voor het vak Duits. De door het NIVOR ontwikkelde vragenlijst is afgestemd op leerlingen die reeds een attitude hebben gevormd en de ATN is derhalve niet bruikbaar in de eerste week dat Duits wordt gegeven als nieuw schoolvak. Daarom is, na overleg met het NIVOR, de ATN na ca. 5 weken afgenomen.
- *Attitude-vragenlijst 'nulmeting' (ATO)*  
Aangezien het voor ons belangrijk was, de houding tegenover Duits reeds bij de start van het onderzoek te meten (teneinde na te kunnen gaan in hoeverre die - samen met de methode - bepalend is voor attitude-veranderingen op langere termijn), hebben wij zelf een attitude-vragenlijst ontworpen van 30 items die ingevuld kunnen worden door leerlingen die nog geen lessen Duits hebben gehad.

(Het is de vraag of in dit geval van attitude gesproken mag worden; misschien is het beter van 'vooroordeelen' te spreken.) De items zijn met name gericht op twee factoren: namelijk *nut* (Duits is belangrijk voor later; zonder kennis van Duits kom je niet zo ver) en *interesse* (Duits lijkt mij géén leuk vak; de Duitse taal interesseert mij).

#### *Categorie 3: voorkennis*

Binnen deze categorie zijn twee instrumenten gebruikt:

- *Voortest*  
Deze voortest is gericht op precies dezelfde leerstof (de eerste 5 hoofdstukken uit het leerboek) die ook bij het eerste proefwerk onderzocht is. Als criterium voor de verwerking is genomen het aantal fouten, dat in de test is gemaakt.
- *Contact met Duits (COD)*  
Met deze door ons opgestelde vragenlijst (10 vragen) is nagegaan in hoeverre leerlingen via buitenschoolse contacten kennis van Duits hebben kunnen opdoen. De mate van contact kon aangegeven worden in vier gradaties.

#### *Categorie 4: school en studiegedrag*

Binnen deze categorie is één instrument gebruikt, namelijk de School en Studie Vragenlijst (SSV). Binnen de SVV zijn 10 subtests te onderscheiden, achtereenvolgens gericht op: 1. concentratie in de klas (in lessituatie)-CK; 2. huiswerk-attitude-HA; 3. plezier op school (thuisvoelen in school en klas)-PS; 4. studiegewoonten bij opnemen en verwerken leerstof-SG; 5. de relatie tot leerkrachten-RL; 6. sociaal aanvaard zijn door klasgenoten-SA; 7. mondelinge uitdrukkingsvaardigheid-MU; 8. schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid-SU; 9. sociale vaardigheid (versus sociale angst)-SV; 10. zelfvertrouwen bij proefwerken en schoolsituaties waarin prestaties geleverd moeten worden-ZP. De relatieve samenhang van de subtests blijkt uit hun groepering tot een vijftal factoren, namelijk: het motivatieblok (CK, HA, PS), de factor studeergedrag (SG), de factor sociaal functioneren (SA, SV), de factor welbevinden (RL, PS) en de factor zelfconcept (MU, SU, SV, ZP). (Zie voorts de handleiding voor de SSV, J. A. E. Smits, 1976).

### 5.3 Instrumenten m.b.t. onderwijsleereffecten

#### *Categorie a: leerprestaties bij proefwerken*

De eerste helft van het schooljaar is verdeeld in drie periodes die zijn afgesloten met een interklassikaal proefwerk, dat representatief geacht mag worden voor de behandelde leerstof. Ook de prestaties bij drie interklassikale proefwerken uit de rest van het schooljaar zijn bij de verwerking van de gegevens meegenomen. De prestatie is steeds uitgedrukt in ruwe scores (= het aantal behaalde fouten) en niet in schoolcijfers.

#### *Categorie b: voorbereidingstijd bij proefwerken (VTP)*

Hiervoor is bevraagd hoeveel tijd de laatste zes dagen, voorafgaande aan de voorbereiding van het proefwerk, aan Duits is besteed, verdeeld over de laatste dag vooraf, de op een na laatste dag en de andere dagen samen.

#### *Categorie c: gemiddelde tijd per week in een proefwerkperiode aan Duits besteed (TWP)*

Hiervoor is driemaal (telkens over een proefwerk-periode) bevraagd hoeveel huiswerk-tijd gemiddeld per week aan Duits is besteed gedurende de voorbije studieperiode.

#### *Categorie d: wijze van werken aan Duits*

Binnen deze categorie zijn allerlei kwalitatieve vragen gesteld naar de wijze van werken aan het vak Duits, die samen met de vragen uit categorie b. en c. op één formulier staan.

#### *Categorie e: motivatie en attitude*

Het gaat hier, zoals eerder vermeld, om een herhaalde meting. Zie hiervoor onder categorie 2, paragraaf 5.3.

### 5.4 Geplande procedure

Na voorbereiding van de onderzoeksopzet (in overleg met schoolleiding en betreffende docent) en informatie aan de participerende leerlingen (mondeling) en hun ouders (schriftelijk) is een procedure opgesteld om de verwerking van de te verkrijgen gegevens optimaal te doen verlopen. Daartoe is de totale dataverwerking vooraf ingedeeld in een aantal duidelijk afgebakende stappen. Juist omdat het gaat om een exploratief onderzoek waarbij uit een veelheid van gegevens gedistilleerd moet worden wat relevant is voor

voortgezet onderzoek, is een goed geplande procedure voor dataverwerking erg belangrijk. De onderhavige procedure is weer te geven als volgt:

1. *Frequentie-berekening* van alle gemeten variabelen per groep: VRIJ (= vrije methode) en KLS (= klassikale methode). Bij afwezigheid van kwalitatieve verschillen op nominale variabelen (categorie d: wijze van werken aan Duits) deze uitsluiten van verdere verwerking.
2. Berekening van *gemiddelden en standaard-deviaties* van alle variabelen (per groep) die op interval of ratio-niveau zijn gemeten. Toetsing van randomisatie-effect ter meerdere garantie van de gelijkwaardigheid der groepen op leerlingkenmerken.
3. Samenstelling van *combinatiescores* binnen de categorieën waarbinnen dat mogelijk en zinvol is, alsmede de berekening van de bijbehorende frequenties, gemiddelden en standaard-deviaties.
4. Het samenstellen van een *correlatiematrix* van alle onafhankelijke variabelen met alle afhankelijke variabelen (per groep). Analyseren in hoeverre de correlatie per groep (VRIJ en KLS) evident van elkaar verschillen (met als norm een verschil van  $\geq 0.25$ ). Voorts nagaan in hoeverre deze verschillen systematisch voorkomen binnen een bepaalde categorie van onderwijsleereffecten (afhankelijke variabelen).
5. *De herhaald gemeten leerling-kenmerken toetsen op veranderingen*. Nagaan in hoeverre er tussen begin en eindmeting significante verschillen bestaan tussen de groepen.
6. *Multiple regressie-analyse* voor die categorieën van onderwijsleereffecten, die bij analyse van de correlatiematrix systematische verschillen te zien hebben gegeven. Hierbij nagaan of er significante ATI-effecten optreden.
7. *Kwalitatieve analyse* van de uit stap 5 en 6 overblijvende significante verschillen, ten einde interactie-effecten en interpretatie-mogelijkheden ervan nader te kunnen benoemen.

Tot slot willen wij erop wijzen, dat wij vooraf bepaald hebben dat bij alle toetsingen een significantiedrempel zou gelden van  $\alpha = 0.1$ .

## 6 *Dataverwerking*

### 6.1 *Frequenties*

De op nominaal niveau vastgestelde effecten, betrekking hebbend op de wijze van werken/studeren zijn, zoals eerder vermeld, drie maal gemeten. De antwoorden op de vragen naar de wijze van werken en studeren m.b.t. Duits gaven geen consistent verschil tussen beide groepen te zien over de drie gehouden metingen. Daarom zijn deze onderwijsleereffecten (categorie d) conform de eerder beschreven procedure niet in de verdere bewerking betrokken.

### 6.2 *Gemiddelden en standaardafwijkingen*

Van de overblijvende gegevens zijn gemiddelden en standaardafwijkingen berekend per groep (VRIJ en KLS). Bij analyse van deze gegevens vallen meteen twee verschillen op tussen beide groepen:

1. Binnen onderwijsleereffecten-categorie b (voorbereidingstijd bij proefwerken) en c (gemiddelde tijd per week aan Duits in een periode besteed) scoort groep VRIJ gemiddeld aanzienlijk *hoger* dan groep KLS.
2. Binnen leerlingkenmerk-categorie 1 (cognitieve kenmerken) scoort groep VRIJ gemiddeld duidelijk *lager* dan groep KLS.

Daar de leerprestaties (uitgedrukt in het aantal fouten per proefwerk) elkaar niet sterk ontlopen, rees bij ons het vermoeden dat beperkingen in het cognitieve vlak (intelligentie) gecompenseerd zijn door meer tijdsinvestering. Regressie-analyse wees evenwel uit dat dit niet het geval was. Ook van een curve-lineair verband bleek geen sprake. Resteert de vraag, hoe het mogelijk is dat twee volstrekt willekeurig samengestelde groepen zo duidelijk van elkaar verschillen op voor leerprestaties in het algemeen zo belangrijke kenmerken. Een definitief antwoord moeten wij schuldig blijven.

### 6.3 *Combinatie-scores*

De aangetroffen verschillen in bestede tijd tussen de groepen bleken op de diverse tijdstippen van dezelfde grootte-orde. De totale voorbereidingstijd per metingsperiode is vervolgens in één somscore uitgedrukt. De scores op de 10 gestelde vragen over het contact met Duits zijn volgens plan in één somscore vervat. Ook m.b.t. beide attitude-

lijsten (ATN en ATO) is uitgegaan van somscores. Aangezien het aantal proefpersonen te gering is voor factor-analyse, is m.b.t. de zelf-ontworpen attitude-vragenlijst 'Nulmeting' uitgegaan van de twee factoren 'nut' en 'interesse' die bij constructie opzettelijk erin zijn gelegd. Voor de ATN is uitgegaan van door het NIVOR gedane factoranalytische bewerkingen. Hieruit komt nogal evident één factor naar voren, die wij hebben geïnterpreteerd als 'Duits is leuk'. De items die op deze dimensie laden zijn eveneens als een somscore verwerkt.

### 6.4 *Correlatie-berekeningen*

Door het hanteren van combinatie-scores is het oorspronkelijke aantal variabelen gereduceerd. Toch resteerde nog een respectabel aantal voor de correlatieberekening. Wat de onafhankelijke variabelen betreft bleven (naast de twee methoden VRIJ en KLS) nog 23 'aptitude'-maten over, verdeeld over vier categorieën. Als afhankelijke variabelen resteerden nog 20 maten voor onderwijsleereffecten, verdeeld over vier categorieën. Combinatie van de opgesomde variabelen leverde een matrix op van 23 ('aptitude'-maten) bij 20 (onderwijsleereffecten), zowel voor 'treatment' VRIJ als voor 'treatment' KLS. Vergelijking van de correlatiematen onder de methode VRIJ en methode KLS was nodig, teneinde te bezien in hoeverre verschillen daarin optraden. Geen evidente verschillen in correlatiematen houdt namelijk in, dat ook geen noemenswaardige interactie-effecten zijn te verwachten. Bij analyse van de correlatiematen bleven evidente verschillen (met als norm een verschil van .25) niet talrijk te zijn. Slechts binnen twee categorieën van afhankelijke variabelen deden zich regelmatig correlatieverschillen voor bij vergelijking van groep VRIJ en KLS, namelijk binnen categorie b: voorbereidingstijd voor proefwerken (VPT) en binnen categorie c: tijd besteed aan Duits in gewone wekelijkse periodes (TWP). Dit hield dus in dat deze beide tijdsaspecten voor verdere verwerking (multiple-regressie-analyse) in aanmerking kwamen (zie 6.6).

### 6.5 *Veranderingen in attitudes*

In totaal is op 8 variabelen een beginmeting en een eindmeting uitgevoerd, ten einde te bezien of zich tijdens het onderzoek verande-

ringen hebben voorgedaan. Dit bleek het geval te zijn met twee attitudematen, namelijk:

- attitude m.b.t. het *nut* van Duits (verschil significant bij  $\alpha < .001$ )
- attitude m.b.t. de interesse voor Duits (verschil significant bij  $\alpha < .025$ )

*Nut* en *interesse* zijn dus door de leerlingen na enige tijd evident anders c.q. gemiddeld lager, gewaardeerd, zij het dat vooral de hoogste scores daalden, terwijl de laagste scores enigszins stegen. Binnen het kader van dit onderzoek was het nog belangrijker te constateren, dat de samenhang tussen begin en eindmeting binnen groep VRIJ en groep KLS duidelijk van elkaar verschilde.

### 6.6 Multiple-regressie-analyse

Middels multiple-regressie-analyse is nagegaan in hoeverre significante interactie-effecten voorkwamen, opdat de oorspronkelijke vraagstelling kon worden beantwoord. Conform de opzet is dit gebeurd voor de tijdsfactoren die uit paragraaf 6.4 en attitudefactoren die uit paragraaf 6.5 resteerden. Over de resultaten kunnen wij kort zijn. De in totaal 48 uitgevoerde multiple-regressie-analyses leidden in vier gevallen tot significante interactie-effecten. In de volgende paragraaf gaan wij daarop nader in. Voor wat betreft de significant gewijzigde attitudefactoren 'nut' en 'interesse' (par. 6.5) is geen sprake van een interactie-effect. Ditzelfde geldt voor de verschillen in voorbereidingstijd bij proefwerken over de drie meetpunten gezamenlijk (par. 6.4). (Overigens zij erop gewezen, dat in een niet onaanzienlijk aantal gevallen terloops significante hoofdeffecten zijn geconstateerd, met name 'treatment'-effecten. Een specificatie daarvan laten wij evenwel achterwege, aangezien dit onderzoek gericht is op interactie-effecten.)

### 6.7 Kwalitatieve analyse en interpretatie

Uit de multiple regressieanalyse is duidelijk geworden dat in enkele gevallen sprake is van interactie-effecten, hetgeen betekent een samenhang tussen combinaties van methode en leerlingkenmerk enerzijds en de aan huiswerk bestede tijd anderzijds. Anders gezegd: *het verband tussen bepaalde 'aptitudes' en de bestede tijd is onder de vrije methode evident anders dan onder de klassikale methode*. Het is van belang nader in te gaan op hetgeen deze verbanden kwalitatief betekenen.

Het gaat hier om de verschillen in tijdsbesteding aan huiswerk over de drie gemeten periodes gezamenlijk. De onafhankelijke variabelen die deze verschillen deels verklaren, zijn achtereenvolgens

1.  $TR \times CK$  = onderwijsvorm  $\times$  concentratie in de klas
2.  $TR \times HA$  = onderwijsvorm  $\times$  huiswerkattitude
3.  $TR \times PS$  = onderwijsvorm  $\times$  plezier op school/in klas
4.  $TR \times ATO-A$  = onderwijsvorm  $\times$  nut van Duits

De gevonden samenhangen kunnen worden verwoord als volgt.

#### 1. Concentratie in de klas

Naarmate de score op CK hoger is (betere concentratie), neemt de bestede tijd toe onder de klassikale methode en neemt de bestede tijd af onder vrije methode.

#### 2. Huiswerk-attitude

Naarmate de score op HA hoger is (positievere attitude), neemt de bestede tijd licht toe onder de klassikale methode, terwijl onder de vrije methode de gemiddelde tijd per week afneemt.

#### 3. Plezier op school

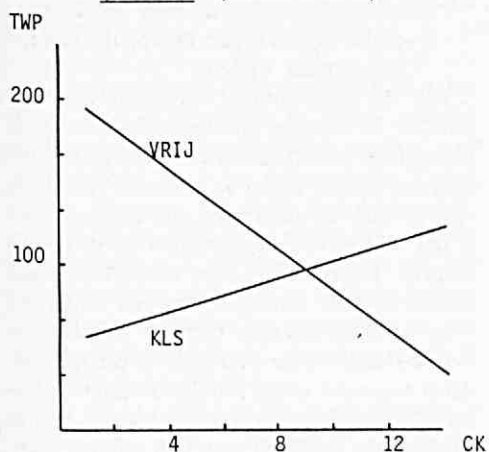
Naarmate de score op PS hoger is (beter thuisvoelen in school en klas), neemt de bestede tijd af onder de vrije methode, terwijl de bestede tijd onder de klassikale methode niet of nauwelijks toeneemt.

#### 4. Opinie over het nut van Duits

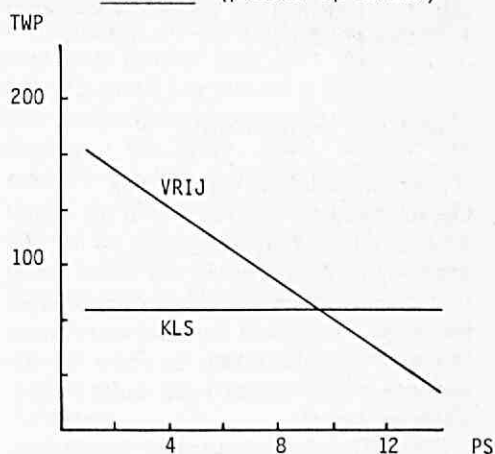
Naarmate de score hierop hoger is (nut hoger geacht), neemt onder de vrije methode de bestede tijd per week zeer sterk toe, terwijl deze onder de klassikale methode juist afneemt. Wij wijzen erop, dat de onder 1 t/m 3 genoemde leerlingkenmerk-maten (CK, HA, PS) gemeten zijn met drie subtests (uit de SSV) die samen (vanwege hun lading op één factor) als 'het motivatie-blok' worden aangeduid.

Ook in grafische zin (zie Figuur 1, 2 en 3) leiden deze 'aptitude'-maten tot sterk op elkaar gelijkende figuren. De overeenkomst tussen deze drie figuren is tenminste opmerkelijk. Onder de *klassikale* methode zal als de scores op deze motivatie-aspecten toenemen, de bestede huiswerktijd gelijk blijven dan wel lichtelijk toenemen. Onder de *vrije*

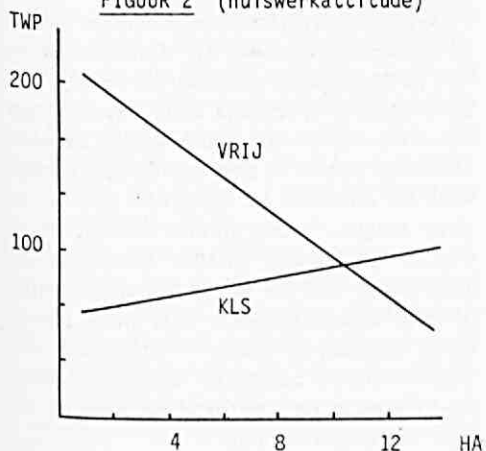
FIGUUR 1 (concentratie)



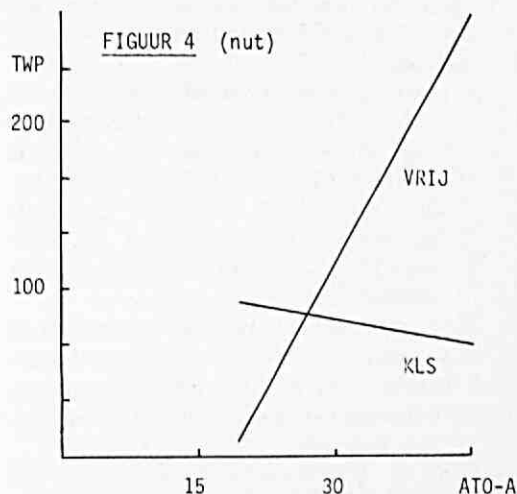
FIGUUR 3 (plezier op school)



FIGUUR 2 (huiswerkattitude)



FIGUUR 4 (nut)



TWP = gemiddelde tijd per week in een proefwerkperiode aan huiswerk besteed (uitgedrukt in minuten)

CK = Concentratie in de klas (subtest-score)

HA = huiswerkattitude (subtest-score)

PS = plezier op school/thuisvoelen in de school en klas (subtest-score)

CK, HA en PS zijn de drie subtests uit de school en Studie Vragenlijst (Smits, 1976) die samen de factor 'het motivatieblok' vormen

ATO-A = attitude tenover Duits bij de aanvang van het schooljaar (attitude-score voor de factor 'nut')

KLS = klassikale onderwijsmethode

VRIJ = vrije onderwijsmethode

methode zal, als de scores op deze motivatie-aspecten toenemen, de bestede huiswerktijd vrij sterk afnemen.

## 7 Betekenis der resultaten

### 7.1 Bezien vanuit de vraagstelling

De vraagstelling waarvan wij in dit onderzoek zijn uitgegaan, was gericht op het vinden van interactie-effecten. Zij luidde namelijk: Bestaat tussen bepaalde leerlingkenmerken en te constateren onderwijsleereffecten een mate van samenhang, die onder de vrije methode evident anders is dan onder de klassikale methode?

Zowel binnen de component 'leerlingkenmerken' alsook binnen de component 'onderwijsleereffecten' hebben wij vele variabelen in ons onderzoek betrokken. Als we de resultaten heel beknopt samenvatten, kan dat, enigszins gesimplificeerd, in twee uitspraken:

- a. Leerlingen die in relatief hogere mate het *nut* van Duits inzien, besteden onder de vrije methode veel meer tijd aan hun huiswerk dan onder de klassikale methode. Ofschoon de leerlingen, gemiddeld genomen, het nut na enige tijd lager waarden, is deze daling onder de vrije methode ook minder sterk.
- b. Leerlingen die een relatief lagere '*school- en studiemotivatie*' bezitten, besteden onder de vrije methode meer tijd aan hun huiswerk voor Duits dan onder de klassikale methode.

Wat de proefwerkresultaten betrof, zijn evenwel geen significante verschillen gevonden en qua wijze van verwerken van de leerstof ook niet.

De hiervoor samengevatte resultaten zijn mogelijk te verklaren, als volgt:

- ad a. De leerlingen die Duits *nuttiger* achten, zullen daaraan méér tijd besteden, tenzij zij precies krijgen voorgeschreven (zoals bij klassikale onderwijs) wat de huiswerктаak omvat. Na een periode waarin veel studietijd in Duits is geïnvesteerd, is het voorstelbaar dat de factor *nut* door hen minder laag wordt gewaardeerd op grond van cognitieve dissonantie; ze hebben er immers zoveel tijd in gestoken.
- ad b. Leerlingen met een lagere '*school- en*

*studiemotivatie*' voeren onder de vrije methode in de klas veel minder uit, zodat zij thuis (als compensatie) langer moeten werken.

Het ten dele kunnen verklaren van verschillen in bestede huiswerktijd is wellicht niet zonder belang, maar al met al zijn de resultaten relatief pover te noemen. Dat geldt eens te meer als men weet, dat ons gebleken is dat de verschillen in huiswerktijd in belangrijk hogere mate zijn te verklaren als hoofdefecten: leerlingen hebben onder de vrije methode véél meer tijd gebruikt dan onder de klassikale methode om tot een (gemiddeld) ongeveer gelijk studie-resultaat te komen: zoveel meer tijd zelfs, dat invoering van de vrije methode voor vele vakken tegelijk nogal wat leerlingen in tijdproblemen zou kunnen brengen. *Hypothese-toetsend onderzoek zal zich evident moeten richten op de relatie vrije versus klassikale methode, studiemotivatie en tijdsbesteding:*

De gevonden differentiatie-effecten inzake de huiswerktijd werden als verrassend ervaren, met name door docenten die de vrije methode al jaren in praktijk brachten. Daarmee raken wij aan een niet onbelangrijke kwestie. Docenten passen in hun dagelijkse praktijk vaak differentiatie toe op grond van 'intuïtieve' criteria. Slechts als men deze intuïtieve criteria expliciteert, kunnen bestaande inschattingen omtrent effecten van dergelijke differentiatiemaatregelen naar meer objectieve maatstaven worden beoordeeld. De waarde van dit onderzoek naar differentiatie-effecten in de praktijk dient mede in dit licht te worden gezien.

### 7.2 Bezien vanuit ATI als onderzoeksmodel

Dit is niet het eerste ATI-onderzoek dat weinig (interactie)-resultaten oplevert. Het tegendeel is het geval. Het achterwege blijven van resultaten vraagt om een verklaring. Bij herhaling zijn verbeteringen gezocht in een verfijning of bijstelling van het ATI-concept:

- het begrip 'aptitude' moest anders gedefinieerd worden;
- statistische procedures moesten kritischer bekeken worden;
- 'treatments' moesten 'veldecht' zijn;
- de proceskant moest meer aandacht krijgen;
- de periodes waarvoor 'treatments' werden toegespaard, moesten langer duren;



- aan de vergelijkbaarheid van steekproeven behouden strengere eisen te worden gesteld;
- etc., etc.

Door allerlei nadere uitwerkingen en richtlijnen hebben Cronbach en Snow aan het eind van de zeventiger jaren een 'revival' van ATI ingeluid, maar tot dusverre met weinig succes. Of beter: het onderzoek kwam wel, maar de resultaten niet of nauwelijks. Welke verklaringen zijn hiervoor mogelijk bij een model dat velen (ook ons) op logische en psychologische gronden zo aanspreekt en als 'rechtvaardig' voorkomt. Wij overwegen de volgende mogelijkheden:

1. De afwezigheid van een goede *taxonomie van onderwijssituaties* maakt een duidelijke begrenzing van 'treatments' onmogelijk: de stand van de onderwijswetenschap is wat dit betreft nog niet ver genoeg voor vruchtbaar ATI-onderzoek.
2. De verschillen in relevante 'aptitudes' tussen leerlingen uit eenzelfde leerjaar (in ons onderzoek binnen het voortgezet onderwijs) zijn relatief te gering. Omdat zij allen eenzelfde soort selectieproces hebben doorgemaakt is sprake van een '*restriction of range*' die de kans op significante verschillen bij voorbaat nagenoeg onmogelijk maakt.
3. Er zijn *meer en belangrijker variabelen* in het spel dan de gebruikelijke 'aptitudes' en 'treatments'; variabelen, die een overheersend effect hebben, zoals inzet of sympathie van de leerkracht, een goed geconstrueerd curriculum, e.d..

Welke verklaringen er verder nog overwogen zullen worden, onze conclusie kan niet anders luiden dan: *het ATI-onderzoek bevindt zich opnieuw in een impasse*. In tegenstelling tot de zeventiger jaren is het nu echter zeer de vraag of het ten tweede male tot een 'revival' zal komen. Ook De Klerk (1982) concludeert n.a.v. het AERA-congres 1982: 'Een bijeenkomst over 'new directions in research in individual differences, learning and instructions' leverde in feite geen suggesties op die wijzen op het doorbreken van de impasse waarin het onderzoek zicht lijkt te bevinden' (pag. 519). Desalniettemin schrijft hij in 1983: '..... gaat ook onze voorkeur uit naar ATI-onderzoek, omdat op deze wijze kan worden nagegaan, hoe in het onderwijs rekening gehouden kan worden met indivi-

duële verschillen in aanleg en capaciteiten, en wel zodanig dat de gegeven onderwijsdoelstellingen door zoveel mogelijk leerlingen bereikt worden' (pag. 215). Indien echter het ATI-model een schakel is tussen theorie over onderwijserprocessen en onderwijsarrangement (De Klerk, 1981), dan zal alle aandacht behoren te gaan naar die theorie. En wel inclusief theorievorming over de (indirecte) invloed van clusters van onderwijsvariabelen die in de praktijk worden aangeduid als vrije en klassikale methode.

### Literatuur

- Bennet, N., *Teaching styles and pupil progress*. London: Open books publ. lim., 1976.
- Cronbach, H. F. M., *ATI: Perhaps not such a good idea after all?* Paper 19<sup>e</sup> International congress of applied psychology, München, 1978.
- Cronbach, L. J., The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1957, 12, 671-684.
- Cronbach, L. J., Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975, 30, 116-127.
- Cronbach, L. J., & R. E. Snow, *Aptitudes and Instructional methods: a handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publ. Inc., 1977.
- Damme, J. van, & Ch. Masui, *Analysis of study behaviour and problem solving strategies as a starting-point for individualization in higher education*. Paper Belgisch-Nederlandsch-Deutsche Arbeitstagung, Aken, 1978.
- Diesfeldt, H., *Te oud om te leren?* Serie: Cahiers ouderdom en levensloop. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1978.
- Fokkema, S. D. & A. Dirkzwager, *Differentiële Aanlegtest*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1960.
- Glaser, R., Individuals and learning: The new aptitudes. *Educational Researcher*, 1972, 1, 5-13.
- Groot, A. D. de, *Methodologie: grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton, 1970.
- Hermans, H. J. M., *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V., 1978.
- Hultsch, D., Adult age differences in free classification and free recall. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 338-342.
- Hunt, D. E. & E. V. Sullivan, *Between Psychology and Education*. Hinsdale, Illinois: Dryden Press, 1974.

- Klerk, L. F. W. de, Perhaps a good idea after all. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1979, 5, 191-194.
- Klerk, L. F. W. de, *Onderwijspsychologie*. In: H. C. J. Duijker & P. A. Vroon (Eds.), *Codex Psychologicus*. Amsterdam: Elsevier, 1981.
- Klerk, L. F. W. de, e.a., Verslag van het AERA-congres 1982 te New York. *Pedagogische Studiën*. 1982, 59, 519-530.
- Klerk, L. F. W. de, *Onderwijspsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1983.
- Leeuw, L. de, *Leren probleemoplossen*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1979.
- Lodewijks, J. G. L. C. & P. R. J. Simons, *Een heuristische strategie ten behoeve van aptitude-treatment interactie-onderzoek: correspondentie-analyse*. Paper Onderwijsresearchdagen, Nijmegen, 1979.
- Lodewijks, J. G. L. C., *Leerstofsequenties: van conceptueel netwerk naar cognitieve structuur*, (dissertatie). Tilburg: Katholieke Hogeschool Tilburg, 1981.
- Michels, C. G. J., *Flexibility of Closure; analyse en bewerking van drie Cf-tests*. Nijmegen: Nijmeegs Instituut voor onderwijsresearch (NIVOR-rapport 0371-7) 1977.
- Michels, Ch. G. J. & A. F. M. Verhoeven, *NIVOR Testklapper 0256, deel I en II*. Nijmegen: Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 1977.
- Neve, H. de & Ch. Masui, *Exploratief onderzoek over prestaties, oplossingsgedrag, studeergedrag, treatments en aptitudes*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 1979.
- Nijhof, W. J. & H. van Hout, Inleiding. In: W. J. Nijhof en J. van Hout (Eds.), *Differentiatie in het Onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979.
- Parreren, C. F. van, *Leren door handelen*. Apeldoorn: Van Walraven, 1983.
- Pennings, A., Beïnvloeding van de structurerings-tendentie. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 56-59.
- Pennings, A. & P. Span, De structurerings-tendentie in de waarneming: meting en beïnvloeding. *Ned. Tijdschrift voor de Psychologie*, 1981, 36, 307-316.
- Peterson, P. L. & T. Janicki, *Individual Characteristics and Children's learning in Large-group and Small-group approaches*. Wisconsin: Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling, 1979.
- Sharan, S., Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects in achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 1980, 50, 241-272.
- Simons, P. R. J., *Vergelijkenderwijs: onderzoek naar de invloed van metaforen op het leren*, (dissertatie). Tilburg: Katholieke Hogeschool Tilburg, 1981.
- Slavin, R. E., Cooperatieve learning. *Review of Educational Research*, 1980, 50, 315-342.
- Smits, J. A. E., *School en Studie Vragenlijst: handleiding*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen B.V., 1976.
- Snow, R. E., Research on Aptitude for learning: A Progress Report. In: L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education, IV*. Itasca: Peacock Publ., 1976.
- Snow, R. E., *Individual Differences and Instructional Theory*. Paper AERA, New York, 1977.
- Snow, R. E., *Aptitude, Learner Control and Adaptive Instruction*. Stanford: Stanford University, z.j.
- Span, P., *De structurerings-tendentie als cognitieve-stijlaspect*, (dissertatie). Utrecht: 1973.
- Span, P., Interne differentiatie in het onderwijs gebaseerd op ATI: uitgangspunten en realiseringkansen. In: *Aptitude Treatment Interaction*. VOR-publicatie 5. Amsterdam: Vereniging voor Onderwijsresearch, 1977.
- Terwel, J., *Onderwijs maken*. SVO-reeks 77, Harlingen, 1984.
- Verhoeven, A. F. M., *Aspecten van docerestijlen; een evaluatie van het docerestijlenonderzoek 1969-1972*. Nijmegen: Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 1977.
- Verhoeven, A. F. M., Opmerkingen naar aanleiding van Crombag's artikel: ATI: Perhaps not such a good idea after all. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1979, 4, 195-198.

### Curricula vitae

J. G. L. Thijssen (1943) studeerde M.O.-Nederlands en was als neerlandicus werkzaam binnen algemeen voortgezet en beroepsonderwijs. Studeerde aan de Rijksuniversiteit Utrecht (hoofdvak Onderwijskunde, bijvak Psychologie) en verzorgde daar psychologie-onderwijs voor studenten Pedagogiek. Is thans binnen het directoraat Opleidingen van Rabobank Nederland werkzaam als hoofd Beleidsontwikkeling & Onderwijskunde.

P. Span (1931) is hoogleraar in de Psychologie voor Pedagogen en Andragologen aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Hij houdt zich in het bijzonder bezig met onderwijspsychologische vraagstukken, waaronder de relatie tussen individuele verschillen en differentiatie op school. Laatstelijk is hij met name betrokken bij een onderzoekproject betreffende hoogbegaafdheid.

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, I.P.A.W., Vakgroep Psychologie voor Pedagogen en Andragologen, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 9-10-'84.

## Summary

Thijssen J. G. L. & P. Span. 'Differentiation effects in school practice: an A.T.I.-study'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 358-371.

In this study differentiation effects are examined in a secondary school where teaching methods are applied ranging from typical 'orthodox' class instructions to 'free' forms of education with a tendency towards 'learner control'. By way of experiment, some teachers follow the 'free' method for one group and 'orthodox' class instructions for another group of pupils. Inquiries from the school as to the effects of these two different procedures induced the present study, which is based on the assumption that what effects are produced by the two methods might perhaps be associated with differences in aptitudes measured in the pupils. Upon examination, it was found that, whilst not accounting at all for differences in learning performance, the relation between personal characteristics and methods of instructions accounted only partly for differences in lengths of time spent on study.

# ATI-onderzoek en differentiatie: een reactie

---

L. F. W. DE KLERK

Vakgroep Onderwijspsychologie,  
Katholieke Hogeschool Tilburg

---

## *Differentiatie en interactie*

De grondgedachte bij ATI-onderzoek is dat de spreiding met betrekking tot leerlingkenmerken binnen klasseverband gewoonlijk erg groot is. Als deze kenmerken bovendien nog interfereren met het onderwijsleerproces, dan is het aannemelijk te veronderstellen dat niet alle leerlingen even succesvol zullen zijn. Men gaat ervan uit dat geen enkele onderwijsleersituatie optimaal is voor alle leerlingen, maar dat er interactie is tussen leerlingkenmerken en onderwijsmethoden. Hiermede dient rekening gehouden te worden, bijvoorbeeld door middel van methode-differentiatie op basis van relevante leerlingkenmerken. De vraag is welke leerlingkenmerken relevant zijn.

Een antwoord op deze vraag kan worden gezocht via onderzoek dat is opgezet en uitgevoerd volgens het ATI-model. Dit model biedt de mogelijkheid om in de schoolpraktijk de aard van de samenhang tussen drie soorten van variabelen empirisch vast te stellen. Deze variabelen zijn: 'aptitudes' (of leerlingkenmerken), 'treatments' (of onderwijsmethoden en -procedures) en de resultaten die de leerlingen hebben behaald. Door middel van onderzoek dat is opgezet volgens het ATI-model kunnen interacties tussen gemeten of geobserveerde leerlingkenmerken en de door de leerkracht gehanteerde methode worden getoetst. Deze interacties kunnen in principe dienen als basis voor methode-differentiatie. Echter, het is niet zo dat significante (disordinaire) interacties op zich voldoende zijn voor differentiatie. Terecht merken Thijssen en Span (1985) op: 'Differentiatie is geen doel op zich, maar een middel om bepaalde onderwijsdoelen te bereiken. Leerlingkenmerken zijn derhalve slechts relevant,

indien – na differentiatie op grond van die kenmerken – onderwijsdoelen beter, in kortere tijd, met grotere motivatie, etc. worden bereikt'.

Het is de vraag of door middel van één enkel ATI-onderzoek de werkelijk relevante leerlingkenmerken opgespoord kunnen worden. Zelfs indien significante disordinaire interacties worden gevonden, dan nog is het mogelijk dat de geselecteerde kenmerken in de praktijk interfereren met andere, niet in het onderzoek betrokken variabelen. Ook Thijssen en Span wijzen hierop: 'Er zijn *meer en belangrijker variabelen* in het spel dan de gebruikelijke 'aptitudes' en 'treatments'; variabelen, die een overheersend effect hebben, zoals inzet of sympathie van de leerkracht, een goed geconstrueerd curriculum, e.d.'.

Men kan zich inderdaad afvragen of het wel zo voor de hand ligt om aan te nemen dat met behulp van één – zij het ruim opgezet – ATI-onderzoek zodanige interacties gevonden zullen worden dat men op basis daarvan in het *onderwijs* met succes kan differentiëren. Aan een dergelijke aanname ligt ten grondslag het vermoeden dat er in de praktijk van het onderwijs slechts enkele leerlingkenmerken zijn die in sterke mate discrimineren tussen de leerlingen en wel zo dat de interactie tussen deze kenmerken en de methoden (op basis waarvan differentiatie moet plaats vinden) verreweg de meeste variantie verklaart (in de schoolresultaten). Naar ons oordeel is het aannemelijker om te veronderstellen dat de zaken in werkelijkheid niet zo eenvoudig liggen. Het netwerk van relaties tussen leerlingkenmerken, methoden en resultaten is waarschijnlijk zo complex dat het vinden van voor de praktijk relevante interacties verre van eenvoudig is. Op dit probleem heeft eerder ook Mouly (1978) gewezen. Hij stelt: 'Just as the comparison of treatments (e.g., method A versus method B) may not be meaningful apart from the interaction of treatment (T) with, say, sex (S), it might also be that differences in treatment by sex (i.e.,  $T \times S$  interactions) are meaning-

less when considered apart from their interaction with ability level (A). Presumably, the process would have to be extended *ad infinitum* to incorporate the interaction of treatment by sex by ability level by motivation, etc., all of which not only complicates the design and the analysis no end but rather soon becomes counterproductive, particularly from the standpoint of the interpretation of the results.'

### *Exploratief versus toetsend ATI-onderzoek*

Thijssen en Span stellen – met vele andere auteurs – vast dat de resultaten van ATI-onderzoek nogal teleurstellend zijn geweest en dat er sprake is van een impasse. Een mogelijkheid om uit deze impasse te geraken is het toepassen van de door Lodewijks en Simons (1979) ontwikkelde strategie voor correspondentie-analyse. Dit betreft een heuristisch op grond waarvan hypothesen gegeneerd kunnen worden ten aanzien van interacties tussen leerlingkenmerken, onderwijsmethoden en resultaten. Deze hypothesen kunnen vervolgens getoetst worden door middel van ATI-onderzoek. Ook Salomon (1972) heeft heuristische modellen ontwikkeld voor het genereren van ATI-hypothesen.

Thijssen en Span presenteren hun onderzoek uitdrukkelijk als een exploratief veldonderzoek dat gericht is op het vormen en selecteren – en dus niet op het toetsen – van hypothesen. In dit kader is het begrijpelijk waarom een betrekkelijk groot aantal leerlingkenmerken in het onderzoek is betrokken, zonder expliciete vermelding van de argumenten of overwegingen die aan de keuze ten grondslag hebben gelegen, zonder verwijzing naar relevante theorieën en zonder vermelding van specifieke hypothesen of verwachtingen. In feite gaat het hier om een betrekkelijk open en algemene vraagstelling: 'Bestaat tussen bepaalde leerlingkenmerken en te constateren onderwijseffecten een mate van samenhang, die onder de vrije methode significant anders is dan onder de klassikale methode?' Dit blijkt het geval te zijn voor enkele motivationele factoren (concentratie, plezier op school en huiswerk-attitude) en ook voor de attitude tegenover het betreffende vak (in dit geval Duits). Bovendien bleek het mogelijk te zijn redelijke verklaringen te

geven voor de gevonden effecten. Desalniettemin zijn de auteurs teleurgesteld en stellen zij: 'Welke verklaringen er verder nog overwogen zullen worden, onze conclusie kan niet anders luiden dan: ATI-onderzoek bevindt zich opnieuw in een impasse.'

Waren de verwachtingen niet te hoog gespannen? Het feit dat er vele leerlingkenmerken en effect-metingen in het onderzoek zijn opgenomen garanderen nog niet dat er ook vele (hoeveel?) interacties zullen zijn, zeker niet als er geen specifieke hypothesevorming – bijvoorbeeld op basis van correspondentie-analyse – aan de selectie van de variabelen is voorafgegaan. In dit geval heeft het onderzoek de rol van correspondentie-analyse ten dele overgenomen. En in deze zin heeft het wel degelijk iets opgeleverd, namelijk aanwijzingen over waarop men zich moet concentreren bij theorie- en hypothesevorming. Thijssen en Span hebben zelf aangegeven wat in het kader van hun onderzoeksdomein de belangrijke ingrediënten zijn voor ATI-onderzoek: 'de relatie vrije versus klassikale methode, studiemotivatie en tijdsbesteding'.

### *Theoretische grondslagen van ATI-onderzoek*

In het onderzoek van Thijssen en Span is één 'treatment'-variabele betrokken met twee niveaus: de vrije versus de klassikale methode. Hiervan wordt opgemerkt dat een zekere grofheid in het kader van een veldonderzoek onvermijdelijk is. De vraag is echter wat de dimensie is die aan de 'treatment'-variabele ten grondslag ligt. Wat is er precies gevarieerd en in welke mate?

Mogelijkerwijs moet de variatie gezocht worden in de mate waarin via de instructieprocedures hulp geboden wordt bij het leren. Indien dit het geval is dan kan gewezen worden op de door Tobias (1976) ontwikkelde 'instructional support'-hypothese. Volgens deze hypothese is de minimum hoeveelheid hulp die de leerling nodig heeft om de doelen te bereiken, omgekeerd evenredig met de voorkennis en vertrouwdheid van de leerlingen met betrekking tot het betreffende vakgebied of onderwerp. Verschillende experimenten hebben deze hypothese ondersteund. Uit andere onderzoekingen is gebleken dat ook de 'subjectieve competentie' van de leer-

ling een belangrijke rol speelt. Dit leerlingkenmerk heeft betrekking op (a) de ervaring die de leerling met de taak in kwestie heeft; (b) de geschatte moeilijkheid van deze taak en (c) de mate waarin hij denkt erin te zullen slagen de taak met succes uit te voeren.

Een andere mogelijkheid is dat de 'treatment'-variabele een beroep doet op de mate waarin de leerling actief met de leerstof omgaat, deze organiseert, structureert en in verband brengt met eerder opgedane kennis. Indien dit het geval is dan is registratie van tijdsbesteding waarschijnlijk te grof en zal meer gelet moeten worden op wat Tobias (1982) noemt 'de macro-processen'. Het gaat hierbij om vragen als: Wanneer en hoe vaak nemen de leerlingen de stof door? Wanneer en hoe vaak stoppen zijn om aantekeningen of samenvattingen te maken? Wat doen de leerlingen als zij 'de draad kwijt zijn', gaan zij dan verder in de hoop dat het later wel weer duidelijk zal worden, of gaan zij voor zichzelf na waar en waarom dat gebeurt?

Tobias is van oordeel dat de kans op het vinden van interacties aanzienlijk vergroot wordt indien rekening gehouden wordt met dergelijke macro-processen. 'When the macro-processes the student engages in are consistently related to both the differences in instructional methods and the individual difference measures used, then the data will be at hand for the conduct of decisive ATI-investigations. Furthermore, the presence of such data will enable researchers to offer meaningful explanations about why ATI's fail to generalize from one area to another, or to be replicated'.

Een derde mogelijkheid is dat de 'treatment' een beroep doet op de wijze waarop de leerling de taak aanpakt. Leren is een actief proces dat valt of staat met de inspanning van de lerende zelf. Ook al leggen wij in het onderwijs vrijwel alles vast (zoals dat onder de klassikale condities het geval is) dan nog heeft de leerling de vrijheid wel of niet tot leren over te gaan en om de aangegeven weg wel of niet te volgen. De mate waarin van de leerlingen een zelfstandige inbreng en een eigen strategie wordt gevraagd kan tot op zekere hoogte worden gemanipuleerd. Maar daarnaast zullen de leerlingen ook verschillen in de mogelijkheden waarover zij beschikken om hun leren zelf te sturen.

Zelfsturing is een cognitieve activiteit die

volgens een viertal fasen verloopt: 1. oriëntatie ten aanzien van de aard en het doel van de taak waarmee de leerling geconfronteerd wordt; 2. planning van de wijze waarop de taak het beste kan worden aangepakt; 3. uitvoering van het doelgericht handelingsplan dat in de vorige fase is opgesteld; en 4. controle, waarbij wordt nagegaan of en in hoeverre het handelingsverloop het bedoelde effect heeft gehad.

Zelfsturing is een leerlingkenmerk waaraan veel aandacht wordt besteed in de literatuur over meta-cognitie. Deze literatuur leert ons dat zelfsturing geen (stabiel) leerlingkenmerk is, zoals bijvoorbeeld cognitieve stijl, maar veeleer een kenmerk dat via instructie en training beïnvloed kan worden. Het is niet uitgesloten dat de klassikale methode – meer dan de vrije – het vermogen tot zelfsturing beïnvloed heeft, waardoor de leerling de beschikking heeft gekregen over een systeem van cognitieve strategieën met behulp waarvan hij controle kan uitoefenen op het verloop en het resultaat van zijn handelingen.

Het voorafgaande maakt duidelijk dat een enkele 'treatment'-variabele in feite multidimensioneel kan zijn, in die zin, dat deze op verschillende processen en vermogens een beroep kan doen. Via een taakanalyse zal per dimensie nauwkeurig moeten worden nagegaan met welk leerlingkenmerk deze kan samenhangen. Hiervoor moeten bij voorkeur hypothesen worden geformuleerd die gebaseerd zijn op hetzij een relevante kennisbasis, hetzij daarvoor in aanmerking komende (miniatur) theorieën (De Klerk, 1983). Hierbij moet worden aangetekend dat de term leerlingkenmerk de laatste jaren gedefinieerd wordt in termen van cognitieve processen. Onlangs heeft Snow (1984) het onderzoek op dit terrein samengevat en met enkele theoretische noties aangevuld. Op deze wijze komt hij tot een descriptieve theorie over 'the nature of cognitive processes in aptitude for learning from instruction', een theorie die praktische betekenis heeft omdat er een aantal bruikbare prescripties uit afgeleid kunnen worden. Uit dit werk blijkt tevens dat theorievorming zich op een tamelijk abstract niveau voltrekt, waarbij complexe leerlingkenmerken betrokken zijn en waarbij hogere-orde interacties verwacht mogen worden tussen de componenten van de complexe leerlingkenmerken en de verschillende di-

mensies die aan de onderwijsprocedure ten grondslag liggen.

De gedachte dat zich in de praktijk van het onderwijs simpele interacties voordoen tussen leerlingkenmerken, onderwijsmethoden en resultaten moeten we laten varen. Dit is geen zwakte van het ATI-paradigma, maar waarschijnlijk een kenmerk van de praktijk. Daarom moet er eigenlijk geen sprake zijn van teleurstelling, maar van uitdaging. Complexiteit van de verschijnselen behoeft geen reden te zijn om deze te mijden, maar kan een uitdaging zijn om deze op wetenschappelijk verantwoorde wijze aan te pakken, temeer omdat dit, zeker op den duur, zal leiden tot inzichten die kunnen bijdragen tot verbetering van het onderwijs. Of dit een kwestie is van (interne) differentiatie of van een ander principe, dat is een vraag die hier onbeantwoord moet blijven!

#### Literatuur

Klerk, L. F. W. de, *Onderwijspsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1983.

Lodewijks, J. G. L. C. & P. R. J. Simons, *Een heuristische strategie ten behoeve van aptitude-treatment interactie-onderzoek: correspondentie-analyse*. Paper Onderwijsresearchdagen, Nijmegen, 1979.

#### Summary

Klerk, L. F. W. de. 'ATI-research and differentiation: a reaction'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 372-375.

Despite the fact that ATI is to be considered as an appropriate paradigm for research on learning and individual differences, it must be concluded that the results – also those obtained by the study of Thijssen and Span – are rather disappointing. In many cases a good part of the difficulty with ATI-research seems to be due to lack of an adequate theory or frame of reference for hypothesizing what sort of specific abilities might be relevant in a given learning situation.

Furthermore, two different methods cannot be conceived of as two levels of one unidimensional variable. It is more likely to assume that methods may differ in many respects. For this reason it is also likely to assume that many different learner characteristics are to be taken into account. Because of the complexity – that is inherent to most real learning situations – it will be hard to find simple patterns of interactions that can be used to adapt educational procedures adequately to individual differences. This should be a challenge for the scientific investigation of the nature of cognitive processes in learning from instruction, eventually aiming at the optimization of instruction.

Mouly, G. J., *Educational Research: the art and structure of investigation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1978.

Salamon, G., Heuristic models for the generation of aptitude-treatment interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 1972, 42, 327-343.

Snow, R. E. & D. F. Lohman, Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 3, 347-376.

Thijssen, J.G.L. & P. Span, Differentiatie-effecten in de schoolpraktijk: een ATI-onderzoek in verlengde brugklassen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 358-371.

Tobias, S., Achievement Treatment Interaction. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 61-74.

Tobias, S., When do instructional methods make a difference? *Educational Researcher*, 1982, 11, 4-9.

#### Curriculum vitae

L. F. W. de Klerk (1938), doctoraal examen functioneel te Utrecht; promotie te Leiden (1968). Was lector te Amsterdam (methodenleer) en is momenteel hoogleraar te Tilburg (onderwijspsychologie).

Adres: Vakgroep Onderwijspsychologie Katholieke Hogeschool Tilburg, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Manuscript aanvaard 15-1-'85

# Van traditioneel ATI-onderzoek naar procesgericht 'Aptitude'-onderzoek

Een reactie op een ATI-studie van Thijssen & Span

---

E. DE CORTE

*Onderzoekscentrum voor  
Onderwijsleerprocessen  
Katholieke Universiteit Leuven*

---

Thijssen & Span (1985) stellen zelf dat de resultaten van hun onderzoek relatief pover te noemen zijn; de auteurs wijzen er verder terecht op dat dit bij veel ATI-onderzoek het geval is. In onderhavige reactie zal ik niet expliciet ingaan op specifieke aspecten van deze studie van Thijssen & Span, maar me beperken tot enkele meer algemene beschouwingen met betrekking tot het ATI-onderzoek. Deze beschouwingen sluiten overigens wel aan op genoemde studie.

Een min of meer representatieve – zij het relatieve – aanduiding voor het belang van een onderzoeksthema uit de onderwijskunde, is de aandacht die eraan besteed wordt tijdens het jaarlijkse congres van de American Educational Research Association. Een ruwe maat hiervoor is het aantal sessies dat elk jaar aan een bepaald thema gewijd wordt, hetgeen men kan nagaan aan de hand van de 'subject index' in de AERA-programmabrochures. Voor ATI heb ik de sessies geteld voor de periode 1977-1984 met volgend resultaat:

1977 : 2 sessies	1981 : 3 sessies
1978 : 9 sessies	1982 : 2 sessies
1979 : 8 sessies	1983 : 2 sessies
1980 : 6 sessies	1984 : 2 sessies

Deze gegevens schijnen te wijzen op een 'revival' van het ATI-speurwerk vlak na de publicatie in 1977 van het monumentale werk van Cronbach & Snow, *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions*. Doch de heropleving lijkt eerder van korte duur geweest te zijn. Betekent dit nu dat het ATI-onderzoek afgedaan heeft? Hierop moet m.i. genuanceerd geantwoord worden. Met ingang van de jaren tachtig is het 'klassieke' ATI-werk – m.i.

terecht – in onbruik geraakt. Immers de resultaten waren globaal genomen teleurstellend, in die zin dat de bevindingen van vele studies weinig consistent, vaak zelfs tegenstrijdig waren. Daarenboven paste de traditionele prestatiegerichte aanpak van het onderzoek hoe langer hoe minder in de procesgeoriënteerde benadering van de cognitieve psychologie. Dit alles neemt evenwel niet weg dat men aan het frequent voorkomen van 'aptitude-treatment interactions' ook binnen de min of meer klassieke studies, niet kan voorbijgaan. In een recente bijdrage wordt dit door Snow & Lohman (1984) nog maar eens overtuigend aangetoond (zie ook Cronbach & Snow, 1977; Snow, 1977). Snow heeft er evenwel in 1977 reeds op gewezen dat 'while some ATI findings are plausible and some are replicable, few are well understood and none are yet applicable to instructional practice' (Snow, 1977, p. 50). Het is precies op dit punt dat de procesgerichte benadering kan inhaken.

In haar overzicht van het onderzoek op het domein van de 'instructional psychology' schreef Resnick in 1981 in dit verband: '... virtually all existing ATI research is limited to comparisons of rather grossly defined instructional treatments for populations characterized in terms of test scores. The mediating cognitive processes are not assessed in detail' (Resnick, 1981, p. 689). In dit perspectief moet het pleidooi van Snow gezien worden voor een soort heroriëntatie van het ATI-onderzoek, waarbij in eerste instantie het accent valt op de A uit het acroniem ATI: 'aptitudes' en verschillen in 'aptitudes' moeten geanalyseerd worden in termen van de onderliggende cognitieve processen. Dit heeft geleid tot een herdenken van het 'aptitude'-begrip vanuit een informatieverwerkingsstandpunt: de oude 'aptitude constructs' moeten omgezet worden in 'aptitude processes' opgevat als voorspelbare, gerichte veranderingen in het psychisch functioneren op grond waarvan individuele leerlingen: 1. er al dan niet in slagen zich aan te passen aan de



vereisten van de onderwijssituatie wat de belasting van het korte-termijn en het lange-termijn geheugen betreft; 2. er al dan niet in slagen om doorheen de leeractiviteiten de vereiste organisatie van kennis en vaardigheden op te bouwen; 3. onderling verschillen inzake kwaliteit en kwantiteit van het bereikte resultaat (Snow, 1980, p. 29). De verschillen in deze 'aptitude processes' die moeten geanalyseerd worden, bestaan vóór, opereren tijdens, maar zijn ook mede het resultaat van het gegeven onderwijs. Dit impliceert alvast de noodzaak om na te gaan welke cognitieve processen er zich bij de leerlingen afspeelen tijdens onderwijsleerprocessen in de klas. Immers, deze processen spelen een mediërende rol tussen de verschillen in leerlingkenmerken en de onderwijsgedragingen, en daaruit resulteren verschillen in leerresultaten. Uit wat voorafgaat blijkt dat er binnen de 'aptitudes' momenteel ook nog een accent valt op de cognitieve leerlingkenmerken; toch dient gezegd dat blijken een aangekondigde publikatie onder redactie van Snow & Farr (in press) ook connotatie en affectieve 'aptitudes' niet vergeten worden.

Het is niet mogelijk om in deze reactie uitvoerig op de procesbenadering van 'aptitudes' in te gaan. Daarvoor verwijs ik de lezer naar de recente bijdrage van Snow & Lohman (1984) getiteld: 'Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction'. Ik beperk me derhalve tot de volgende twee opmerkingen. In de eerste plaats ben ik het niet helemaal eens met een suggestie die uitgaat van het commentaar van Thijssen & Span op het ATI-onderzoeksmodel, m.n. dat de bijstelling wat de proceskant van het ATI-concept betreft nog weinig succes heeft opgeleverd. Naar mijn mening is het op zijn zachtst gezegd nog veel te vroeg om er zo over te oordelen. De heroriëntatie van het speurwerk staat immers nog maar in de beginfase en er zijn beloftevolle aanzetten. Wel is het zo dat op korte termijn weinig of geen resultaten te verwachten vallen die voor de onderwijspraktijk direct bruikbaar zijn. Maar, zoals Thijssen & Span terecht opmerken: ATI is in de eerste plaats een onderzoeksmodel en geen rechtstreeks toepasbaar handelingsmodel.

Om toch iets inhoudelijks te vermelden omtrent de procesgerichte benadering van 'aptitudes' wijs ik er in de tweede plaats op

dat Snow (1980; zie ook Snow & Lohman, 1984) in zijn theorievorming over cognitieve 'aptitudes' vanuit functioneel standpunt onderscheid maakt tussen drie verschillende soorten processen: 'assembly processes, control processes, and performance processes', hetgeen spontaan de associatie oproept met resp. oriënterende, controlerende en uitvoerende handelingen. 'Assembly and control processes' worden door Snow & Lohman (1984) omschreven als 'higher order strategic processes involved in the organization, reorganization, and monitoring of the component performance processes that make the dynamic system adapt or learn *within a task*'. Snow (1980) merkt in dit verband o.m. op dat men zich ook binnen de informatieverwerkingsstudies tot nog toe al te eenzijdig heeft beziggehouden met de derde soort processen, m.n. 'performance processes'. Het is inderdaad niet uitgesloten dat meer cruciale, onderwijsrelevante individuele verschillen juist te maken hebben met de door Snow bedoelde cognitieve organisatie- en controlevaardigheden. Het recente onderzoek over leren denken, leren leren en metacognitie wijst alvast in die richting; bovendien bevat dit speurwerk indicaties dat deze vaardigheden wellicht door training bevorderd kunnen worden (zie Belmont, Butterfield & Ferretti, 1982; Glaser & Pellegrino, 1982; Van Parreeren, Assink & Borghouts-van Erp, 1983; zie ook Campione, Brown & Ferrara, 1982; Snow, 1982).

Procesanalyses van 'aptitudes' hadden voorsnóg hoofdzakelijk betrekking op meer algemene, min of meer inhoudsarme vaardigheden. Het onderzoekswerk van Snow richt zich bijvoorbeeld vooral op de z.g. G-factor ('general mental ability') en de deelcomponenten ervan die onderscheiden worden door Cattell (1971) en Horn (1976), m.n. 'verbal-crystallized ability' (Gc), 'fluid-analytic ability' (Gf) en 'spatial-visualization ability' (Gv). In dit verband lijkt het mij wenselijk om in de toekomst meer aandacht te besteden aan de analyse van leerlingkenmerken die liggen op het vlak van de domeinspecifieke kennis en vaardigheden in diverse leergebieden. Immers, het is reeds langer bekend dat er naast 'aptitude-treatment interactions' ook 'achievement-treatment interactions' voorkomen (Tobias, 1976). Bovendien heeft recent onderzoek van het den-

ken op overtuigende wijze aangetoond dat domeinspecifieke kennis een belangrijke rol speelt in processen van probleemoplossen, vooral in verband met het opbouwen door de probleemoplosser van een adequate representatie van de probleemsituatie (Glaser, 1984). Op dit stuk komen er aanzienlijke verschillen voor tussen lerenden met verschillende kennisniveaus. Bijzondere aandacht dient daarbij in sommige vakgebieden (o.m. fysica) besteed te worden aan de eventuele onjuiste naïeve opvattingen waarmee de voorkennis van vele studenten behept is en die, mede doordat ze diep in het kennisbestand verankerend zijn, een aanzienlijke hinderpaal kunnen vormen voor het toekomstig leren (Helm & Novak, 1983). Zo is door meerdere onderzoekers aangetoond dat heel wat mensen – zelfs zij die fysica-onderricht gekregen hebben – een opvatting over het bewegen van objecten hebben, die veel nauwer aansluit bij een Aristoteliaanse visie dan bij de Newtoniaanse mechanica (McCloskey, 1983).

Door een accent te leggen op de procesanalyse van meer domeinspecifieke leerlingkenmerken kan er zich binnen het 'aptitude'-onderzoek ook een interessante integratie voordoen van twee deelgebieden in de onderwijspsychologie die vooralsnog min of meer naast elkaar zijn ontwikkeld, m.n. de studie van meer algemene cognitieve vaardigheden en het recent werk waarin vooral denk- en leervaardigheden binnen semantisch rijke gebieden onderzocht worden. In die richting denken ook Glaser & Pellegrino (1982) die schrijven: 'Skilled individuals are skilled because of their knowledge of the content involved in a problem and their knowledge of the procedural constraints of a particular problem form, such as inductive or analogical reasoning. The two kinds of knowledge interact so that procedural constraints are exercised in the content knowledge base, and the knowledge base enables procedural goals to be attained... One might teach more of the knowledge base and its high-level concepts, or one might teach procedural knowledge, such as planning ahead and recognizing when procedural constraints are violated. However, teaching either separately would probably be unsuccessful because each kind of knowledge facilitates development of the other. Learning skills are probably developed through graded sequences of experience

that combine conceptual and procedural knowledge' (p. 211).

Met dit citaat hebben we meteen ook de stap gezet van de procesanalyse van 'aptitudes' naar 'teaching'. Het zal derhalve nodig zijn om de systematische analyse van leerlingkenmerken aan te vullen met een gedetailleerde studie van 'treatments' en hun effecten op het leren. Met kennis daaromtrent zal men beter dan voorheen gewapend zijn om met kans op succes hypothesen op te stellen omtrent interactie-effecten tussen 'aptitudes' en 'treatments', maar ook omtrent de mogelijkheden om via systematische training van 'aptitudes' individuele verschillen tussen lerenden weg te werken.

### Literatuur

- Belmont, J. M., E. C. Butterfield & R. P. Ferretti, To secure transfer of training instruct self-management skills. In: D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. J.: Ablex, 1982.
- Campione, J. C., A. L. Brown & R. A. Ferrara, Mental retardation and intelligence. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Cattell, R. B., *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
- Cronbach, L. J. & R. E. Snow, *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions*. New York: Irvington, 1977.
- Glaser, R., Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 1984, 39, 93-104.
- Glaser, R. & J. Pellegrino, Improving the skills of learning. In: D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. J.: Ablex, 1982.
- Helm, H. & J. D. Novak, *Proceedings of the International Seminar: Misconceptions in science and mathematics. June 20-22, 1983*. Ithaca, N.Y.: Cornell University, 1983.
- Horn, J. L., Human abilities: A review of research and theory in the early 1970s. *Annual Review of Psychology*, 1976, 27, 437-485.
- McCloskey, M., Intuitive physics. *Scientific American*, 1983, 248, nr. 4, 122-130.
- Parreren, van C.F., E. M. H. Assink & J. W. M. Borghouts-van Erp, Onderwijsleerprocessen in het kader van ontwikkelend onderwijs. In: S. Dijkstra, A. C. M. Dudink & R. J. Takens (Eds.), *Psychologie en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

- Resnick, L. B., Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 1981, 32, 659-704.
- Snow, R. E., Research on aptitude for learning: A progress report. In: L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education. Vol. 4.* Itasca, Ill.: Peacock, 1977.
- Snow, R. E., Aptitudes processes. In: R. E. Snow, P. A. Federico & W. A. Montague (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction. Volume 1: Cognitive process analyses of aptitude.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.
- Snow, R. E., Education and intelligence. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Snow, R. E. & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction. Volume 3: Conative and affective process analyses.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, in press.
- Snow, R. E. & D. F. Lohman, Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 347-376.
- Thijssen, J. G. L. & P. Span, Differentiatie-effecten in de school-praktijk: een ATI-onderzoek in verlengde brugklassen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 358-371.
- Tobias, S., Achievement treatment interactions. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 61-74.

### Curriculum vitae

Zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 138.

*Manuscript aanvaard 15-1-'85*

### Summary

Corte, E. De, 'From traditional ATI-research toward process-oriented aptitude analysis: A reaction to an ATI-study by Thijssen & Span'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 376-379.

The scarce results of the Thijssen & Span study support the trend of the last five years toward the more promising process approach in aptitude research, from which one should, however, not expect at short term results that are applicable to educational practice. It is argued that in future studies of aptitude processes an accent should be laid on the analysis of metacognitive aspects, and on domain-specific aptitudes in different content areas.

# Impasse in het ATI-onderzoek: gevolg van een slecht voorbereide integratie?

---

M. BOEKAERTS

ISO Onderwijspsychologie

Katholieke Universiteit Nijmegen

---

## Samenvatting

*In deze bijdrage wordt nagegaan of de fusie tussen de experimentele en de differentiële psychologie, die leidde tot het ATI-paradigma, succesvol mag worden genoemd. Wat wordt benadrukt is dat noch de aptitude-, noch de treatment- of de criteriumvariabelen adequaat zijn gedefinieerd en geoperationaliseerd. Geconcludeerd wordt dat het ATI-paradigma een bruikbaar onderzoeksparadigma is, maar dat theorievorming m.b.t. het opstellen van ATI-hypothesen nog te veel is gebaseerd op een 'sequentie van veronderstellingen'. Een aantal eisen waaraan ecologisch valide ATI-onderzoek moèt voldoen om te komen tot een systeem van samenhangende uitspraken, wordt geformuleerd.*

## 1 Een mislukte integratie?

ATI-onderzoekers hebben sinds enige jaren de intentie uitgesproken ecologisch valide onderzoek te willen opzetten. Dit betekent dat zij zich willen richten op het leerproces zoals zich dat afspeelt in de klas. ATI-onderzoek is echter *niet* beslissingsgericht, noch bedoeld om concrete aanwijzingen voor de praktijk te formuleren. In dit verband merken Thijssen & Span terecht op dat ATI een onderzoeks- en geen handelingsmodel is (zie ook Crombag, 1979, met reacties van De Klerk en Verhoeven). Onderzoekers die toch klasgericht ATI-onderzoek willen opzetten, stuiten op een aantal problemen m.b.t. de definitie en de operationalisering van de 'aptitude-' (leerlingkenmerken), de 'treatment-' (omgevingskenmerken) en de criteriumvariabelen (leerresultaten). Om dit

probleem duidelijk te kunnen schetsen, moet ik even terug naar de oorspronkelijke gedachte achter het ATI-onderzoek, zoals die door Cronbach (1957) werd geïntroduceerd.

Cronbach stelde het ATI-paradigma voor als een samengaan van de experimentele en de differentiële psychologie. De voorgestelde integratie was belooftevol omdat beide disciplines complementaire produkten produceerden, die samen tot een beter produkt zouden kunnen leiden. In de nu volgende bladzijden wordt kritisch bekeken of deze fusie achteraf 'belooftevol' is gebleken.

De differentiële psychologie richt zich vooral op het beschrijven en voorspellen van *individuele verschillen*. De grondgedachte was dat individuele verschillen in leergedrag gebaseerd zijn op verschillen in algemeen prestatievermogen. Prestatievermogen werd daarbij gezien als een theoretische constructie die is samengesteld uit verschillende, complex gestructureerde vermogens. Elk van deze vermogens zou teruggaan op relatief stabiele, onderliggende eigenschappen, of 'trekken', van het individu. Denk bijvoorbeeld aan het algemeen mentaal vermogen van een persoon uitgedrukt in het intelligentiequotiënt, of aan het prestatiemotief uitgedrukt in de prestatiemotivatiescore. In later onderzoek probeerde men via factoranalyse algemene vermogens uiteen te rafelen in een aantal specifieke vermogens of 'factoren'. Diverse auteurs waaronder Sternberg (1977), hebben echter terecht opgemerkt dat met behulp van factoranalyse geen onderliggende *processen* in kaart kunnen worden gebracht, laat staan kunnen worden verklaard. Deze techniek laat namelijk niet toe het leerprodukt causaal te verbinden met processen die naar dat produkt hebben geleid. Om causale uitspraken te kunnen doen, is met name experimenteel onderzoek, meer specifiek, zijn *procesanalyses* nodig.

Een momenteel sterk benadrukte tekortkoming van het differentieel psychologisch onderzoek is dat de mate waarin en de wijze waarop omgevingsvariabelen op het gedrag en de vaardigheden van een leerling inwer-

ken, niet voldoende worden verdisconteerd. In de gehanteerde testen zoals bv. intelligentietesten, angstlijsten, prestatie-motivatietesten e.d. worden namelijk vragen aan de leerlingen gesteld die betrekking hebben op 'alle' mogelijke leersituaties (bv. 'heb je wel eens last van een bonzend hart?'). Dergelijke testitems peilen naar 'trekken' of stabiele eigenschappen van een leerling. De antwoorden op deze vragen geven dan ook geen genuanceerd beeld m.b.t. *situatie-specifiek gedrag* van leerlingen. In de klas reageert de leerling echter wel situatie-specifiek. Bijvoorbeeld wanneer hij een beurt krijgt voor rekenen kan hij wel last hebben van een bonzend hart, maar bij lezen niet.

Door de aard van de voorhanden zijnde psychometrische testen werden situatiekenmerken en vooral de *situatiebeleving* van de leerling niet voldoende betrokken in het beschrijvingsproces. Voorspellingen die op grond van deze testen (op één meetmoment afgenomen) naar concrete klassituaties (criteriumsituaties) toe, kunnen worden gedaan, zijn dan ook zeer beperkt. In een ander verband (Boekaerts & Voeten, 1982) werd er reeds op gewezen dat tal van duurzame en minder duurzame *kenmerken van de leersituatie* het leerproces in gunstige of ongunstige zin kunnen beïnvloeden en dat ze bijgevolg in het typeren van leerlingen en leergedrag moeten worden verdisconteerd. Er kan dan ook alleen maar geconcludeerd worden dat de differentiële psychologische benadering in de zestiger en zeventiger jaren op een 'trek'-model steunde en daardoor de complexiteit en de specificiteit van leerlinggedrag en -vaardigheden niet kon vatten. Gedrag in een natuurlijke omgeving is per definitie situatie-specifiek en om die reden moet worden geconcludeerd dat de differentiële psychologie niet toereikend was uitgerust om de fusie succesvol aan te gaan.

Kijken we nu naar de andere 'fusiepartner': de experimentele psychologie. Deze discipline zoekt naar *overeenkomsten* tussen proefpersonen met de bedoeling algemeen geldende uitspraken m.b.t. het leerproces te formuleren. Door manipulatie van onafhankelijke variabelen en door het random toewijzen van leerlingen aan condities, of treatments, kan de onderzoeker conclusies trekken in termen van oorzaak en gevolg. Via het meten van één of meerdere afhankelijke vari-

abele(n) (bv. reactietijd, fouten, zelfcorrecties e.d.) kan informatie worden verkregen over hoe specifieke informatieverwerkingsprocessen functioneren. Zo heeft recent experimenteel lesonderzoek aangetoond dat verschillen in de leesprestaties van goede en slechte lezers teruggaan op verschillen in de codeervaardigheid; of m.a.w. op de mate waarop woordherkenning automatisch verloopt (cf. Boekaerts, 1982a; Seegers, 1985).

Experimenteel onderzoek m.b.t. leerprocessen wordt meestal vanuit een informatieverwerkingsmodel opgezet. Dit betekent dat alleen de relaties tussen de componenten die in het informatieverwerkingsmodel zijn beschreven, worden onderzocht. Zo wordt bijvoorbeeld de invloed van een aantal experimentele condities, zoals, het lezen van losse woorden, het lezen van losse zinnen en het lezen van een verhaaltje op de leesnelheid en de leesaccuraatheid van een leerling onderzocht. Het leerproces dat zich in de klas voltrekt, is echter veel complexer dan het leerproces dat in de laboratoriumsituatie wordt bestudeerd. En dit betekent in concreto dat de onderzoeksresultaten, gerapporteerd in experimenteel onderzoek, niet de algemene geldigheid hebben die ze pretenderen te hebben.

Als de experimentele benadering de invloed die van omgevingsfactoren uitgaat op het leerresultaat eenzijdig tracht te verklaren en te voorspellen vanuit laboratoriummodellen, en daardoor de leeromgeving reduceert tot de invloed van een bepaalde treatment op een bepaalde deelvaardigheid, is het een fragmentarische, en werkelijkheidsvreemde benadering (Boekaerts, 1983; 1984a). Wat hier dus wordt beweerd, is dat de experimentele benadering in de zestiger en zeventiger jaren met behulp van te beperkte modellen de klasrealiteit trachtte te bestuderen en daardoor eveneens niet toereikend was uitgerust om de fusie succesvol aan te gaan.

## 2 Bijna dertig jaar later

Het is niet verwonderlijk dat weinig empirisch bewijsmateriaal kon worden aangevoerd om de fusie succesvol te laten zijn. De meningen in de literatuur zijn verdeeld; enerzijds zijn er diegenen die het ATI-paradigma blijven steunen omdat ze het een goed onder-

zoeksparadigma vinden (b.v. Hunt, 1975; De Klerk, 1983; Snow, 1977, Snow & Lohman, 1984), anderzijds zijn er diegenen die wijzen op de inconsistente en vaak tegenstrijdige resultaten (Bracht, 1970; Cronbach, 1975). Al bij al kon het ATI-onderzoekmodel tot nog toe zijn bestaansrecht niet legitimeren aan de hand van een groot aantal disordinale interacties. Maar was dat niet voorspelbaar? De fusie beperkte zich tot het opstellen van een onderzoeksdesign waarin ingrediënten uit beide deeldisciplines waren geïntegreerd; d.w.z. één of meer psychometrische testen voor het bepalen van de aptitudes en twee of meer treatments, of onderwijsmethodes, die experimenteel werden gemanipuleerd omdat men dacht dat ze differentieel op de gekozen aptitude(s) zouden inwerken. De vraag die nu, bijna dertig jaar later moet worden gesteld, is of beide fusiepartners in 'alle redelijkheid' de in hen gestelde hoop konden waarmaken? Meer specifiek moet de vraag worden beantwoord of er ondertussen zoveel is veranderd in beide subdisciplines dat op dit moment een fusie meer succes kan boeken.

### 2.1 *Waar draait het om?*

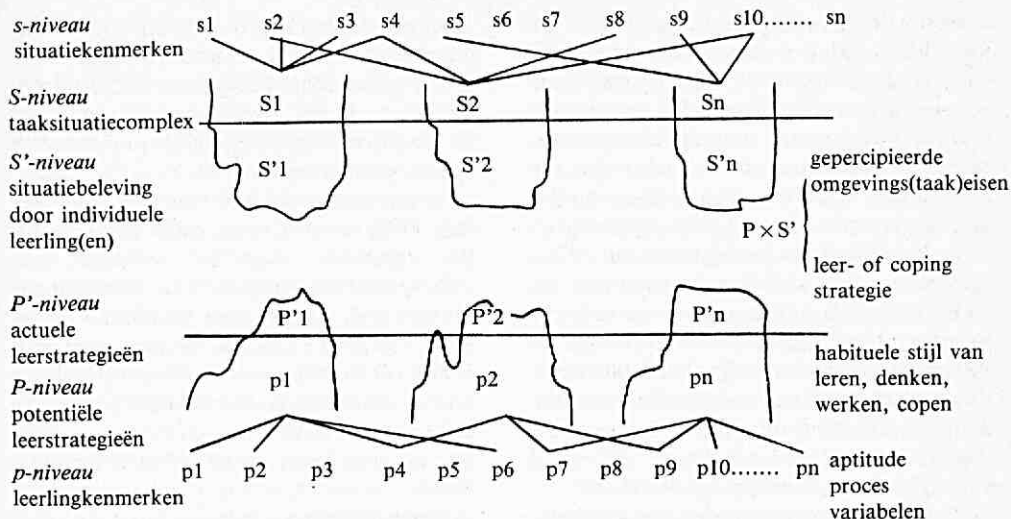
De problematiek rond ATI-onderzoek kan worden samengevat als een *validiteits*-, een *generaliseerbaarheids*- en een *conceptualisatieprobleem*. Het generaliseerbaarheidsprobleem geldt m.i. voor alle onderwijspsychologisch onderzoek en komt voort uit het gegeven dat van dit soort onderzoek wordt verwacht dat het zowel een theoretische als een praktische bijdrage kan leveren aan de optimalisering van onderwijsleerprocessen. Het validiteitsprobleem betreft vooral de eenvoudige reductie die in ATI-onderzoek wordt toegepast. Situatieggebonden gedrag van leerlingen wordt in feite teruggevoerd naar één of meer 'aptitude'-variabelen en naar een beperkt aantal 'treatments'. Deze reductie gaat gepaard met verlies aan informatie. Ook wanneer op de weg terug de resultaten van het ATI-onderzoek naar situatieggebonden gedrag worden vertaald, treedt verlies aan praktijk-relevante informatie op. Het conceptualisatieprobleem centreert zich rond twee kernvragen: nl. 1. Zijn aptitudes, treatments en leerresultaten zoals gedefinieerd in het ATI-paradigma reële construc-

ten? en 2. Wat is de relatie tussen deze constructen? In de volgende bladzijden wil ik vooral aandacht schenken aan het beantwoorden van deze twee kernvragen.

Voorstanders van het ATI-model onderschrijven het *interactionistisch standpunt* voorgestaan door o.a. Hetteema, 1967; 1982; Magnusson & Endler 1977 en Mischel, 1968. Onderzoek in het interactionistisch perspectief verwerpt de trektheorie (gedrag is een functie van stabiele eigenschappen, of trekken, van mensen) en gaat er van uit dat het gedrag van een individu tot stand komt via een *interactie* tussen persoonskenmerken en situatiekenmerken  $G = f(P \times S)$ . ATI-onderzoekers hebben deze interactie vertaald als 'een optimaal studieresultaat is *niet* te verklaren op basis van de gebruikte onderwijsmethode of de aanwezige leerlingkenmerken alleen: het gaat om de interactie tussen beide. Bij ATI-onderzoek gaat het er om te achterhalen welke leerlingkenmerken gecombineerd kunnen worden met bepaalde methoden, zodat alle leerlingen een maximale prestatie leveren' (Thijssen & Span, p. 358). De Klerk (1983) spreekt van een ROL-model, nl.  $R = f(O \times L)$ , of leerresultaten (R) komen tot stand via een interactie tussen omgevingskenmerken (O) en leerlingkenmerken (L); daarmee de parallel met het interactionistisch model totaal doortrekkend.

De vraag die we ons bij deze parallel moeten stellen, luidt: 'Wordt in het ATI-model wel degelijk rekening gehouden met 'situatiespecificiteit' van gedrag? Wordt de aptitude  $\times$  treatment interactie gezien als een eenvoudige interactie tussen één of meer persoonsvariabelen (P-variabelen) en een aantal gesommeerde situatie-variabelen (S-variabelen)? Of, moeten we ons een eenvoudig interactieproces op verschillende niveaus voorstellen?' (zie Figuur 1). In het eerste geval zou men verwachten dat (disordinale) interacties eerder de regel dan de uitzondering zouden zijn; in het laatste geval worden interacties op verschillende niveaus aangetroffen waardoor ze mogelijk niet middels één onderzoeksdesign vast te stellen zijn. In dit geval is het begrijpelijk dat er zo weinig worden aangetroffen.

Om de geformuleerde tegenstelling duidelijk te maken en om de waarde van recente aanpassingen van het ATI-model te kunnen nagaan is een onderscheid tussen p, P en P'-



Figuur 1 Diverse niveaus van P- en S-variabelen

variabelen en tussen s, S en S'-variabelen aan de orde. Met p (p1, p2 en pn) verwijs ik naar de *grondpatronen* van functioneren (kenmerken van leerlingen). Te denken valt aan p-variabelen zoals bijvoorbeeld informatieverwerkingsstrategieën die het lokaliseren, activeren, ordenen, structureren en opslaan van informatie regelen; de leerconceptie van de leerling; de mate van conformiteit, zelfbepaling en faalangst. Met P (P1, P2 en Pn) refereer ik aan de *potentiële* leerstrategieën van de leerling en met P' (P'1, P'2, en P'n) duid ik de *actuele* leerstrategie aan, of m.a.w. de leerstrategie die een leerling op een bepaald moment hanteert.

Het begrip 'actuele leerstrategie' hanteer ik zoals gedefinieerd in Boekaerts (1982c, 1985) als het aan de oppervlakte komende aanpakgedrag t.a.v. bepaalde taken. Wat aan de oppervlakte komt is een strategie die bestaat uit (gebaseerd is op) een specifieke combinatie van informatieverwerkingsprocessen. De actuele leerstrategie is dus verschillend van de leerstijl. Zoals blijkt uit Figuur 1 wordt onder leerstijl de habituële keuze die de leerling maakt uit de 'grand total' van potentiële bruikbare informatieverwerkingsprocessen verstaan. De leerstijl is niets anders dan een hypothetisch construct dat verwijst naar het *constante* of standaard-element in concrete leer-, coping- en studiestrategieën. Dit constante element verwijst naar de aanwezigheid van een bepaalde, routine-matig gekozen combinatie van

informatieverwerkingsprocessen en naar de voorkeur voor deze combinatie. Het is belangrijk daarbij op te merken dat naast dit constante element nog andere cognitieve en affectieve processen in de 'actuele' leerstrategie kunnen worden opgemerkt. Dit niet constante deel verwijst naar de situatie-specifieke bijsturing. Bij dominantie van deze niet-habituële informatieverwerkingsprocessen kan de leerstijl van een leerling worden gemaskeerd. Omgekeerd, bij steeds terugkerende dominantie van de constante elementen in de leerstrategieën van een leerling, kan de observator ten onrechte tot de conclusie komen dat de leerling niet over alternatieve informatieverwerkingsprocessen beschikt (bv. hij concludeert dat aanwezigheid van reflectief denken de afwezigheid van impulsief denken betekent). Wat van de leerstijl op een bepaald moment observeerbaar of rapporteerbaar is (via vragenlijsten), is de *actuele leerstrategie*. Dit kan het topje van de ijsberg, de halve of hele ijsrots zijn (zie in Figuur 1 de lijn die het waterniveau symboliseert). Op grond van observatie/analyse van een steekproef van actuele leerstrategieën van een leerling, kan de onderzoeker enkel concluderen dat de leerling de *voorkeur* geeft aan, of de *gewoonte* heeft een bepaalde vaste combinatie van informatieverwerkingsprocessen te hanteren. Hij doet dus op grond van het gedrag van een leerling in een steekproef van leersituaties, uitspraken over zijn stijl van leren, denken of werken.

Het onderscheid tussen  $p$ ,  $P$  en  $P'$ -variabelen vindt een parallel in de  $s$ ,  $S$  en  $S'$ -variabelen (zie Figuur 1). Hier worden eveneens drie niveaus onderscheiden. Het laagste niveau ( $s$ -variabelen) stelt de structuurkenmerken, of grondpatronen, van het taaksituatiecomplex voor (bv. kenmerken van het schoolsysteem: van de school- en klasorganisatie; het school- en klasklimaat; van de docent en van het vak). Het  $S$ -niveau ( $S_1$ ,  $S_2$ , en  $S_n$ ) stelt de combinatie voor van deze elementen tot een objectief waarneembaar (al dan niet door de docent gepland) taaksituatiecomplex (bv.  $S_1$ ). Wat de leerlingen uiteindelijk van het taaksituatiecomplex percipiëren, reflecteert hun subjectieve inkleuring van  $S$ ; nl.  $S'$ . Anders gezegd  $P \times S = S'$ .

De wijze waarop een leerling een taak aanpakt en de mate waarin hij gebruik maakt van zijn *potentiële* leerstrategieën hangt uiteindelijk af van de  $P \times S'$ -interactie en niet van de ( $p \times s$ ) of ( $P' \times S'$ ) interactie. Meer concreet, de leerling beoordeelt de leertaak en de taaksituatie en dit resultaat in zijn perceptie en waardering van de waargenomen taakeisen. Deze situatiebeleving ( $S'$ ), resulteert in situatie-specifieke *leerbereidheid* en in de bewuste of minder bewuste keuze van een leerstrategie uit het arsenaal van potentiële leerstrategieën. (cf. Boekaerts, 1982c, 1984b). Het leergedrag dat aan de oppervlakte komt, is dan ofwel een standaard aanpak (*lees: vastgeroeste leerstrategie*) ofwel een leerstrategie die flexibel is afgestemd op de taakeisen (*lees: bijgestuurde leerstrategie*).

## 2.2 Correspondenties tussen $P$ - en $S$ -variabelen

De laatste jaren werd overtuigend gepleit voor het herdefiniëren van de 'aptitude'-variabele in termen van informatieverwerkingsprocessen die nodig en voldoende zijn om bepaalde leertaken uit te voeren (Glaser 1972; Snow 1977; Snow & Lohman, 1984). Zo pleitten Lodewijks & Simons (1979) voor het hanteren van een heuristische strategie om inhoudelijke en psychologische correspondenties te zoeken tussen leerling- en omgevingskenmerken. Zij stelden een matching-model voor waarin aan de hand van een tental sequentiële stappen naar hypothesen wordt gezocht, die de correspondenties tussen leerlingkenmerken ( $L$ ) en om-

gevingskenmerken ( $O$ ) kunnen vatten. Belangrijk daarbij is dat nagestreefde leerresultaten, of het criteriumgedrag ( $CG$ ), op een structureel niveau worden beschreven en dat de correspondenties in dezelfde procesmatige termen zijn gespecificeerd.

In een ander verband (Boekaerts & Voeten, 1982) werden reeds enige kanttekeningen geplaatst bij het gebruik van correspondentie-analyse. De voornaamste bezwaren zijn dat er geen sprake is van een gealgoritmiseerd keuzeproces omdat de vrijheid op de keuzepunten te groot is. Het blijft bij een eenzijdige en betrekkelijk willekeurige keuze van leerling- en omgevingskenmerken op grond van de uitgevoerde taakanalyse.

Maar zelfs als we aannemen dat de keuze en de operationalisatie van de leerlingkenmerken adequaat en valide is, en de keuze van de omgevingskenmerken als een 'passende didactische aanpak' kan worden aangemerkt, dan nog moeten we vaststellen dat een theorie, of een systeem van samenhangende uitspraken, ontbreekt. Wat de ATI-onderzoeker doet, nadat hij de leertaakanalyse heeft uitgevoerd, is de meervoudige interacties samenbundelen tot één formule; nl.  $CG = f(S_1 \times (p_1 \times p_2 \times p_n))$ . Daarbij is de keuze van de  $p$ -variabelen te subjectief en willekeurig en worden de  $s$ -variabelen ongewogen gesommeerd tot een  $S_1$ -variabele (de perceptie van het taaksituatiecomplex door de onderzoeker i.p.v. door de leerling). In het onderzoek van Thijssen & Span worden bijvoorbeeld vier categorieën leerlingkenmerken onderscheiden. Met behulp van testen en vragenlijsten, die vrij algemene en consistente eigenschappen en percepties van leerlingen in kaart brengen, worden de aptitudes bepaald. Het is daarbij de bedoeling te onderzoeken of individuele verschillen in deze 'aptitudes' interacteren met één van de beide 'onderwijsmethodes'. Hoe de leerlingen deze methodes percipiëren en waarderen, wordt echter niet in kaart gebracht. Het zou evenwel interessant zijn om te weten of de leerlingen *bereid* en *in staat* zijn hun informatieverwerkingssysteem in te zetten om de gestelde doelstellingen via deze methode te bereiken ( $P \times S'$ ).

De teneur van mijn betoog is dat  $p$ -variabelen *niet* afzonderlijk moeten worden gedefinieerd en gemeten, maar dat moet



worden aangegeven 1. welke informatieverwerkingsprocessen (aptitude processen) noodzakelijk en voldoende zijn om een bepaald criteriumgedrag te bereiken; 2. hoe kan worden vastgesteld welke leerlingen de nodige 'aptitude processen' beheersen (ability); en 3. hoe kan worden vastgesteld onder welke leercondities ze bereid zijn deze 'aptitude processen' flexibel in te schakelen voor het bereiken van het criteriumgedrag. *Individuele verschillen* tussen leerlingen worden dan gezien als verschillen in informatieverwerkingsprocessen die noodzakelijk en voldoende zijn om het criteriumgedrag te bereiken; en *optimale leercondities* worden gedefinieerd in functie van situatietekenen die bij bepaalde leerlingen de bereidheid uitlokken om de nodige informatieverwerkingsprocessen flexibel in te schakelen. Dus optimale leercondities hebben te maken met hoe de leerlingen bepaalde leersituaties percipiëren en waarderen (S') en worden niet gedefinieerd in termen van de objectieve leersituatie (S) (lees: de best passende onderwijsmethode).

Wat ik m.a.w. benadruk, is dat noch de aptitude-, noch de treatment- of criteriumgedrag-variabelen, zoals momenteel ingevuld door ATI-onderzoekers, goed gedefinieerde constructen zijn, en dat hun samenhang verre van duidelijk is. Daarom moet eerst *deelonderzoek* worden uitgevoerd waarin kennis wordt verzameld m.b.t.: 1. de bundeling van aptitude processen (p-variabelen) tot potentiële leerstrategieën en 2. de invloed van de situatiebeleving (S') op de 'keuze van een leerstrategie uit de potentiële leerstrategieën'. Zolang we deze kennis niet hebben, is ATI-onderzoek niets anders dan onderzoek gebaseerd op een *sequentie van veronderstellingen*. Een voorbeeld kan hier verhelderend werken.

Stel dat een onderzoeker de leesvaardigheid in een vreemde taal wil bevorderen. Hij veronderstelt daarbij op grond van een literatuurstudie of van ervaring dat de wijze waarop en de mate waarin de leerlingen zelf structuur kunnen aanbrengen in de tekst (of de mate waarin zij gebruik kunnen maken van de context om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen) een belangrijke bijdrage kan leveren aan hun leesvaardigheid. Hij beschouwt m.a.w. 'structuur aanbrengen' en 'contextgebruik' als belangrijke

deelvaardigheden van het begrijpend leesproces en ziet ze als onderliggende 'informatieverwerkingsprocessen' die noodzakelijk (en misschien wel voldoende) zijn om de leesvaardigheid te optimaliseren. Wanneer hij vervolgens aan één van deze deelvaardigheden de status geeft van 'aptitude proces', en wil onderzoeken of deze interageert met een bepaalde onderwijsmethode, steunt hij op een sequentie van veronderstellingen, als: 1. door de structureringsvaardigheid te bevorderen, kan de leesvaardigheid worden geoptimaliseerd; 2. slechte lezers kunnen minder dan goede lezers van deze deelvaardigheid gebruik maken; 3. we kunnen op basis van reeds bestaande of zelf geconstrueerde testen leerlingen indelen in goede (S+) en minder goede (S-) structureerders; 4. middels aangepaste onderwijsmethodes (treatments) kunnen de leerlingen de structuur, die de schrijver in een tekst heeft gelegd, leren achterhalen en 5. een verhoging in de leesscore (criteriumvariabele) kan eenduidig worden toegeschreven aan de interactie van de gehanteerde treatments met de gekozen aptitude proces variabele(n).

De vragen die we bij dergelijk onderzoek moeten stellen, zijn: Wat is de aptitude en wat is het criteriumgedrag in deze setting. Wat is hun samenhang? Wat is de treatment in deze setting en in welke verhouding staat de treatment tot de aptitude en tot het criteriumgedrag? Meer concreet; is structureringsvermogen een deelvaardigheid van het criteriumgedrag en is deze deelvaardigheid noodzakelijk en/of voldoende om het CG te optimaliseren? Kan de deelvaardigheid zoals hier gedefinieerd valide worden gemeten en kunnen leerlingen op grond daarvan worden ingedeeld? Is dit de enige relevante aptitude proces variabele? Moeten we niet veronderstellen dat het wel of niet *kunnen* structureren (als potentiële leerstrategie) interageert met de aard van de tekst (nl. de mate waarin er reeds structuur in de tekst is aangebracht) en met de perceptie van het totale taaksituatiecomplex? (bv. hoe moeilijk of hoe attractief is de tekst).

### 3 Hoe verder met het ATI-onderzoek

Tot slot zal ik een aantal eisen formuleren waaraan moet worden voldaan om succesvol

ecologisch valide ATI-onderzoek op te zetten. Vooral aan deze eisen is voldaan, lijkt het mij *niet* zinvol om complex ATI-onderzoek op te zetten.

1. *Het verband tussen criteriumgedrag en aptitude proces variabelen moet duidelijk worden geformuleerd*

- Er moet een inventarisatie worden gemaakt van het *criteriumgedrag*, waarover middels ATI-onderzoek uitspraken moeten worden gedaan.
- Er moet een nauwkeurige en gedetailleerde beschrijving voorhanden zijn van het geselecteerd criteriumgedrag; en van de diverse leerstrategieën die leerlingen kunnen hebben ontwikkeld om het criteriumgedrag te bereiken (bv. radend lezen vs. spellend lezen). Elke alternatieve leerstrategie moet daarbij als een *set van informatieverwerkingsprocessen* worden beschreven.
- Ook moet worden aangegeven welke informatieverwerkingsprocessen *noodzakelijk* zijn om het criteriumgedrag te bereiken en welke eventueel kunnen worden gecompenseerd.
- Er moet namelijk een onderscheid worden gemaakt tussen 1. criteriumgedrag zoals o.a. leesvaardigheid; 2. informatieverwerkingsprocessen die samen een noodzakelijke of voldoende voorwaarde vormen om het criteriumgedrag te bereiken (= potentiële leerstrategieën) en 3. actuele leerstrategieën zoals aangevend door bepaalde leerlingen. Dit om de potentiële leerstrategie van de actueel door de leerling gehanteerde leerstrategie (en dus de mogelijk reeds gecompenseerde leerstrategie) te kunnen onderscheiden.
- Naast het in kaart brengen van leerstrategieën die een leerling *kan* (ability) aanwenden om het criteriumgedrag te bereiken, moet ook zijn *bereidheid* (willingness) om deze strategieën in te schakelen in bepaalde leersituaties worden bestudeerd. Hiervoor moet een representatieve steekproef van leersituaties, waarbinnen het criteriumgedrag kan worden gerealiseerd, worden samengesteld.
- Zowel voor het meten van het criteriumgedrag als van de aptitude proces variabelen, en de situatiebeleving (S') moeten *valide procesmaten* worden geconstrueerd.

2. *Het verband tussen criteriumgedrag en treatmentvariabelen moet duidelijk worden gespecificeerd*

- De gekozen 'treatment' variabelen moeten zoveel mogelijk afgestemd zijn op reële onderwijsmethodes. Deze onderwijsmethodes moeten erop gericht zijn het criteriumgedrag te optimaliseren. Daarbij kan meer of minder ingespeeld worden op bepaalde potentiële leerstrategieën en kan de leersituatie zo worden ingericht dat bepaalde leerlingen meer of minder in staat en bereid zijn de meest 'optimale' leerstrategie uit de potentiële leerstrategieën te kiezen.
- Trainingsprogramma's (speciale treatments) om gebleken tekorten in aptitude processen te compenseren of remediëren, moeten worden ontworpen.

3. *Deze verbanden moeten zoveel mogelijk vanuit een praktijkgericht model worden beschreven; en omgekeerd, de gevonden verbanden moeten worden gebruikt om het praktijkgericht model voortdurend bij te stellen.*

#### Literatuur

- Boekaerts, M., Verbal comprehension: A multi-level processing task. *Communication & Cognition*, 1982a, 15 (1), 19-40.
- Boekaerts, M., Verbal production: No left-to-right serial process. *Communication & Cognition*, 1982b, 15, (1), 41-52.
- Boekaerts, M., *Onderwijsleerprocessen organiseren: Hoe doe je dat?* Nijmegen: Dekker & Van de Vegt, 1982c.
- Boekaerts, M., Enkele kanttekeningen bij het interactionistisch motivatie-model. In: Th. Bergen, & E. Roede (Red.), *Motivatie gemeten*. Harlingen: Flevodruk, 1983.
- Boekaerts, M., Ik vind het wetenschappelijke eerlijkheid om bijsluiters te geven. In: J. Haenen, J. Hermans, S. Westhoff & Th. Wubbels (Red.), *Onderwijswetenschap en Onderwijspraktijk: Een LAT-relatie?* Gesprekken gebundeld tot een boek, opgedragen aan mevr. prof. dr. M. Geensen. Purmerend: Muusses, 1984a.
- Boekaerts, M., *Some new developments in the study of motivational processes in a classroom context*. Paper presented at the symposium on 'Motivation and Information Processing' at the XXIII international Congress of Psychology, Acapulco, 1984b.
- Boekaerts, M. & M. J. M. Voeten, Van leerling-

- kenmerken naar leerlingprofielen. In: E. De Corte (Red.), *Onderzoek naar onderwijsleerprocessen*. Harlingen: Flevodruk, 1982.
- Bracht, G. H., Experimental Factors Related to Aptitude-Treatment Interactions. *Review of Educational Research*, 1970, 5, 627-645.
- Crombag, H. F. M., ATI: Perhaps not such a good idea after all. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1979, 4, 176-183.
- Cronbach, L. J., The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1957, 12, 671-684.
- Cronbach, L. J., Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975, 30, 116-127.
- Glaser, R., Individuals and learning: the new aptitudes. *Educational Researcher*, 1972, 1, 5-13.
- Hettema, P. J., Trekken, processen en persoonlijkheidstest. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1967, 22 (10), 618-641.
- Hettema, P. J., Situatiespecifieke persoonlijkheidsdiagnostiek. In: K. A. Soudijn (Red.), *Psychologisch onderzoek in perspectief*. Prinsenbeek: Drukkerij Perfekt, 1982.
- Hunt, D. E., Person-Environment Interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 1975, 2, 209-230.
- Klerk, L. F. W. de, ATI, Perhaps a good idea after all. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1979, 4, 191-194.
- Klerk, L.F.W. de, *Inleiding in de Onderwijspsychologie* (hernieuwde druk). Deventer: Van Loghum Slaterus, 1983.
- Lodewijks, J. G. C. L. & P. F. J. Simons, *Een heuristische strategie ten behoeve van aptitude-treatment interactie-onderzoek: correspondentie-analyse*. Paper onderwijsresearchdagen, Nijmegen, 1979.
- Magnusson, D., & M. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*. Hillsdale: Erlbaum, 1977.
- Mischel, W., *Personality and Assessment*. New York: Wiley, 1968.
- Seegers, G. H. J., *Individuele verschillen in leesvaardigheid*. Een onderzoek naar vaardigheidsverschillen in woordherkenning en de invloed hiervan op de prestatie op begrijpend lezen bij leerlingen uit het derde en vijfde leerjaar van het gewoon lager onderwijs (dissertatie). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1985.
- Sternberg, R. J., Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 1977, 353-378.
- Snow, R. E., *Individual differences and instructional theory*. Paper AERA, New York, 1975.
- Snow, R. E. & F. Lohman, Toward a Cognitive Aptitude for Learning from Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 3, 347-376.
- Thijssen, J. G. L. & P. Span, Differentiatie-effecten in de schoolpraktijk: een ATI-onderzoek in verlengde brugklassen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 358-371.
- Verhoeven, A. F. M., Opmerkingen naar aanleiding van Crombag's artikel 'ATI: perhaps not such a good idea after all'. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1979, 4, 195-198.

### Curriculum vitae

M. Boekaerts was aanvankelijk docente vreemde talen, studeerde daarna psychologie aan Britse Universiteiten (doctoraal examen aan de University of Reading in 1974). Van 1974 tot 1978 doceerde zij onderwijspsychologie en vakdidactiek Engels aan de lerarenopleiding van de Universitaire Instelling Antwerpen, behaalde het doctoraal examen in de onderwijspsychologie aan de Katholieke Hogeschool Tilburg en promoveerde daar 'cum laude' op een proefschrift over individuele verschillen in leergedrag (1978). Sedert 1981 is zij als gewoon hoogleraar in de Onderwijskunde, in het bijzonder de Onderwijspsychologie verbonden aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Adres: Psychologisch Laboratorium Katholieke Universiteit Nijmegen, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen.

Manuscript aanvaard 7-6-'85

### Summary

Boekaerts, M. 'ATI-research; past and present insufficiencies, and new perspectives'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 380-387.

Most current research using the ATI-paradigm is based on a sequence of assumptions about the way in which learners acquire information and about the differential influence of various aspects of the learning environment on their performance. It is argued that the ATI-paradigm is a useful research tool for studying individual differences, but that at present an adequate theoretical framework is lacking. As long as the complex classroom environment cannot be reduced to a manageable representation of necessary and sufficient interrelated variables (P- and S-variables) it will be hard to find many disordinal interactions. An attempt is made to formulate a set of conditions, which should be met when setting up ATI-research.

# De waarde van praktijkgericht onderzoek

---

J. G. L. THIJSSSEN & P. SPAN

---

## 1 Inleiding

De bijdragen van Boekaerts, van De Corte en van De Klerk nopen ons tot een nadere toelichting omtrent onze visie op ATI-onderzoek. Daartoe gaan wij eerst in op de aanleiding en op enkele resultaten van het door ons gehouden praktijkgerichte ATI-onderzoek. Hieronder verstaan wij ATI-onderzoek naar aanleiding van concrete vragen vanuit de onderwijspraktijk.

Er zijn nl. twee 'wegen' te onderscheiden binnen het ATI-onderzoek met betrekking tot de relatie theorie-praktijk. Enerzijds hebben practici concrete vragen over en problemen met differentiemaatregelen waarop onderzoekers middels onderzoek kunnen inspeken. Anderzijds is er op ATI gebaseerd theorievormend onderzoek waarbij de onderzoekers er naar streven de door hen verkregen resultaten in de praktijk toe te passen. Daarna sluiten we, uitgaand van het genoemde onderscheid, af met een korte beschouwing over ATI in de toekomst.

## 2 Vragen vanuit de onderwijspraktijk

In de onderwijspraktijk van alle dag worden door leerkrachten, schoolleiding en begeleidingsinstanties beslissingen genomen zonder dat men de resultaten van theorievormend onderzoek kan afwachten. Voor wat betreft het onderzoek naar relaties tussen leerlingkenmerken, onderwijsmethoden en leerlingprestaties is dit begrijpelijk; dit onderzoek heeft tot dusver geen rijke oogst aan toepasbare resultaten opgeleverd. Regels voor het differentieel toewijzen van leerlingen aan bepaalde onderwijsmethoden zijn schaars gebleven. Daarom is niet zelden een concrete probleemsituatie in de onderwijspraktijk aanleiding een vraag te stellen aan onderzoekers

ten einde een op korte termijn te nemen beslissing althans enigszins te kunnen funderen. De aanleiding tot het door ons verrichte onderzoek was gelegen in zo'n vraagstelling vanuit de praktijk. De vraag: 'Welke van de twee in gebruik zijnde methoden is het beste?' is door ons benaderd vanuit een ATI-opzet: 'voor welke leerlingen?'

De gevonden *interactie-effecten* hebben wij als 'relatief pover' gekenmerkt, zeker in relatie tot het grote aantal variabelen dat in onze studie was betrokken. Wij zijn niet ingegaan op de door ons gevonden *hoofdeffecten*. Daar deze voor de praktijk van belang zijn vatten wij deze hoofdeffecten alsnog beknopt samen.

- Onder de vrije methode wordt gemiddeld veel meer tijd aan huiswerk besteed dan onder de klassikale methode.
- Ook aan gerichte proefwerkvoorbereiding wordt onder de vrije methode veel meer tijd besteed dan onder de klassikale methode.
- Hoe hoger een leerling scoort op de groep van drie motivatie-aspecten (concentratie in klas, huiswerkattitude en plezier op school en in klas), hoe meer studietijd hij besteedt.
- Hoe beter de relatie met de leerkracht is in de perceptie van de leerling, hoe meer studietijd hij besteedt.

Wij blijven echter van mening dat wij terughoudend dienen te staan tegenover het breed uitmeten van hoofdeffecten als onderzoeksresultaat van een expliciet op interactie-effecten gerichte onderzoeksopzet en -vraagstelling.

## 3 Betekenis

De wijze waarop wij spreken over de bescheiden onderzoeksresultaten houdt niet in dat wij het onderhavige onderzoek – en meer in het algemeen praktijkgericht onderzoek – van geen betekenis achten. Veeleer bestaat de vrees dat ATI-onderzoek zich ontwikkelt in

een richting die het uithoudingsvermogen van degenen die daarop beslissingen willen baseren voor de praktijk, wel heel erg op de proef stelt. Op dit laatste punt komen wij direct terug. Eerst willen wij ingaan op de betekenis van praktijkgericht onderzoek.

Er zijn tenminste vier redenen te noemen die praktijkgericht onderzoek kunnen legitimeren.

a. *Het funderen van beslissingen*

In de door ons besproken situatie wilden de leerkrachten voorkomen om 'zo maar' te kiezen voor een vorm van onderwijs die slechte leerresultaten zou kunnen opleveren voor bepaalde leerlingen. Het gegeven dat de methoden op dát punt volgens ons onderzoek niet differentieerden kon er (mede) toe leiden dat beide methoden naast elkaar bleven voortbestaan.

b. *Het zichtbaar maken van genomen handlingsconsequenties*

Dit aspect ligt in het verlengde van het vorige punt. De gevolgen van reeds genomen beslissingen kunnen worden geëxploreerd, dan wel – in een 'experimentele' fase – kan de haalbaarheid van een (verdergaande) verandering worden nagegaan. Zo was het verschil in bestede studietijd tussen beide onderwijsmethoden een volslagen verrassing en een reden om de vrije methode niet voor alle vakken in te voeren.

c. *Het 'toetsen' van ervaringsregels*

Praktijkmensen bouwen ervaringsregels op die veelal niet voldoende worden geëxpliciteerd en op hun juistheid getoetst. (Vgl. de veronderstelling dat er een visueel en een auditief type leerlingen onderscheiden zou moeten worden opdat zij het beste op visuele, respectievelijk auditieve wijze les kunnen krijgen.) In ons onderzoek hebben wij – naast gegevens uit de bestaande literatuur – de 'intuïtie' van leerkrachten gebruikt bij de inventarisatie van leerlingkenmerken; leerlingkenmerken die zij hadden ervaren als belangrijk voor de interactie met een bepaalde methode.

d. *Het inventariseren van hypothesen voor verder onderzoek*

Praktijkgericht onderzoek kan mogelijkheden bieden voor hypothesevorming. Zoals is aangegeven in ons onderzoeksverslag was dit het belangrijkste 'weten-

schappelijke' motief om het onderhavige onderzoek uit te voeren.

Uiteraard kunnen tegelijkertijd binnen één onderzoek meerdere redenen een rol spelen. Dat was, zoals uit het voorgaande blijkt, ook in ons onderzoek het geval. Dergelijk praktijkgericht onderzoek *kan* heel vruchtbaar zijn, omdat het tegelijkertijd dienstbaar kan zijn voor de onderwijspraktijk en voor de verdere theorievorming, met name indien de praktijkgerichte vraagstelling kan worden gerelateerd aan bestaande wetenschappelijke inzichten (vgl. Creemers, 1985). Het is evenwel de vraag of voor wat betreft 'ATI in de toekomst' wetenschappelijk onderzoek en praktijk nog veel relatie met elkaar zullen houden.

#### 4 *ATI in de toekomst*

Als ATI-onderzoek toekomst heeft is dat in elk geval – vooralsnog – een toekomst die relatief los staat van de onderwijspraktijk. De belangstelling van onderzoekers voor ATI is overigens dalende. Waren er in 1984 op de AERA-conferentie nog twee sessies aan gewijd (zie De Corte), in 1985 was dat aantal gedaald tot één. (Overigens waren er nog wel paper-lezingen over 'adaptive instruction' opgenomen in andere sessies.) Het is niet uitgesloten te achten dat dit veroorzaakt wordt door de steeds weer tegenvallende resultaten, met name van resultaten die direct relevant zijn voor de onderwijspraktijk. Om dit te verbeteren wordt wel aangeraden het onderzoek te doen in een meer ecologisch valide situatie, een meer reële klassesituatie. Dit houdt echter in, dat de treatmentvariabele(n) niet meer optimaal onder controle gehouden kunnen worden. In een recente publikatie van Verhoeven (1985, pag. 5) blijkt dat hij bij zijn onderzoek naar de relatie tussen enerzijds tijdsduur en vormgeving van de instructie en anderzijds leerlingkenmerken gestreefd heeft naar een zo reëel mogelijke onderwijssituatie. De resultaten van zijn onderzoek kenschetst hij als 'teleurstellend'. In een ander onderzoek (Van der Sanden en Schouten, 1985) worden wél interacties gevonden tussen instructievormen bij metaalbewerken en leerlingkenmerken. Hier is echter weer sprake van een sterk 'gereduceerde' situatie: een lts-er verricht één maal alléén

een bepaalde taak. De beperkingen van de realiteit blijken ook in ons onderzoek: als leerlingen onder de vrije methode te ver achter raken, grijpt de leerkracht in.

Daar komt bij dat onderzoeksvragen vanuit de praktijk bijna vanzelfsprekend uitgaan van de T, de Treatment binnen ATI: de vragen van practici sluiten aan bij of komen voort uit onderwijsmethoden die men in de praktijk kent. De Corte merkt echter – terecht – op dat met de heroriëntatie van het ATI-onderzoek het accent op de A, op de Aptitude is komen te liggen, waarbij de persoonskenmerken uit het ‘klassieke’ ATI-onderzoek vervangen worden door kenmerken die geanalyseerd worden in termen van onderliggende cognitieve processen. De juistheid van een dergelijke verschuiving onverlet latend, moeten wij constateren dat daarmee de herkenbaarheid van ATI-onderzoek als relevant voor differentiatie-problemen in de praktijk afneemt. Dat geldt eens te meer als ATI-onderzoek, zoals De Klerk aangeeft, gericht wordt op ‘hogere orde interacties tussen de componenten van complexe leerlingkenmerken en de verschillende dimensies die aan de onderwijsprocedure ten grondslag liggen’. Wij onderstrepen de relevantie van deze uitspraak voor theorie-vorming, maar wij vragen ons tegelijkertijd af, of in een dergelijke theorie niet zoveel variabelen tegelijk worden betrokken, dat de relevantie voor de schoolpraktijk daar erg onder lijdt.

Boekaerts wijst erop dat ATI-onderzoek zich tot dusverre veelal bezig gehouden heeft met min of meer stabiele leerlingkenmerken en dat vooral een factor als de situatiebeleving van de leerling onvoldoende aan de orde is gekomen. Het is juist dat ATI-onderzoek zich met name heeft gericht op stabiele leerlingkenmerken. Maar hoe moeten leerkrachten systematisch hun omgang met leerlingen bepalen als de interactie tussen leerlingkenmerken en onderwijssituatie steeds wisselt? Ook is het juist dat het meestal kenmerken betrof van cognitieve aard. Dat is uiteraard niet vreemd voor onderzoek dat te maken heeft met leereffecten, maar net op dit punt lijkt een kentering gaande. De Corte signaleert in zijn bijdrage dat ook conatieve en affectieve aptitudes meer aandacht gaan krijgen.

Ook in ons onderzoek werden wij gecon-

fronteerd met het belang van andere aptitudes dan de traditionele stabiele cognitieve leerlingkenmerken. Vooral met attitude en motivatie samenhangende kenmerken bleken relevant en men dient zich inderdaad te realiseren dat dergelijke typen leerlingkenmerken niet zo erg tijdstabiel en situatieconsistent zijn. Dit impliceert dan weer, zoals gezegd, dat de bruikbaarheid van ATI-onderzoeksresultaten voor differentiatie-doeleinden in de praktijk wel heel erg naar de achtergrond verdwijnt.

Dit alles moet tot de conclusie leiden dat ATI weliswaar als model voor meer ‘fundamenteel’ onderzoek gebruikt kan worden, maar dat de hoop op het gebruik van onderzoeksresultaten voor de schoolpraktijk hooguit via vele en lange omwegen zal lopen. De door De Corte aangehaalde uitspraak van Snow, gedaan in 1977, dat nog geen enkele ATI-vinding toepasbaar is in de praktijk zal zo nog wel lang van kracht blijven.

Hoe nu verder?

Wij denken dat het aanleren van zg. metacognitieve vaardigheden (‘leren leren’, ‘leren denken’) steeds meer een centrale plaats zal krijgen. De Klerk attendeert erop dat een factor als zelfsturing een leerlingkenmerk is dat via instructie en training beïnvloed kan worden, iets wat onder de ene onderwijsmethode in grotere mate het geval kan zijn dan onder een andere. Een leerling leert op deze wijze niet alleen de direct beoogde leerresultaten, maar ook een bepaalde wijze van aanpak, een nieuwe aptitude dus. Boekaerts komt tot de conclusie dat het van belang is inzicht te verwerven in de actuele leerstrategieën die leerlingen hebben ontwikkeld om bepaald criteriumgedrag na te streven, als ook in de potentiële leerstrategieën die nodig zijn om dat criteriumgedrag te bereiken. Zij pleit ervoor speciale treatments te ontwerpen om discrepanties tussen feitelijke en wenselijke aptitudes te overbruggen. Daarmee worden de potentiële leerstrategieën tot een soort conditioneel criteriumgedrag.

Ook De Corte benadrukt het belang van metacognitieve vaardigheden en hij stelt dat het nodig is de analyse van leerlingkenmerken aan te vullen met studie naar treatments en hun effecten op het leren. Hij wijst in zijn slotconclusie op de mogelijkheid ‘via systematische training van aptitudes individuele

verschillen tussen lerenden weg te werken'.

Met het belang van het aanleren van metacognitieve vaardigheden kunnen wij volledig instemmen. De vraag is evenwel wat er zo van het 'klassieke' ATI-concept overblijft als het onderzoek zich gaat richten op het aanleren van deze 'nieuwe aptitudes'. De individuele verschillen die als gegevenheid werden beschouwd en waaraan het oorspronkelijke ATI-model zijn bestaansrecht ontleende, zullen door het aanleren van deze 'nieuwe aptitudes' op essentiële punten verkleinen of zelfs verdwijnen.

Ten slotte nog even terug naar praktijkgericht onderzoek. Bij de nabespreking van ons onderzoeksrapport op de betreffende school stuitte wij op het gegeven, dat ook in de schoolpraktijk het aanleren van 'nieuwe aptitudes' een rol speelt, maar dan in een soort 'hidden curriculum'. In de door ons gehanteerde onderzoeksopzet bleek bij docenten de impliciete verwachting te bestaan dat leerlingen onder de vrije methode bij wijze van

'neveneffect' een leerlingkenmerk als zelfsturing zouden ontwikkelen. Praktijkgericht onderzoek naar de juistheid van deze verwachtingen van de betreffende docenten, zou wellicht een hypothese kunnen opleveren voor meer fundamenteel onderzoek naar het aanleren van metacognitieve vaardigheden. Maar of dergelijk onderzoek dan naar ATI-model zou moeten worden opgezet...?

#### Literatuur

- Creemers, B. P. M., De verdere ontwikkeling van de onderwijskunde. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1985, 1, 30-39.
- Sanden, J. M. M. van der & T. A. Schouten, *Learner Strategies and Aptitude Treatment Interaction on Psychomotor Tasks in Technical Schools*, Paper AERA-Conference, Chicago, 1985.
- Verhoeven, A. F. M., *Tijdsbesteding in een deel-leergang metriek*, dissertatie, Leiden: 1985.

#### Summary

Thijssen, J. G. L. & P. Span. 'The value of practice-oriented research'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 388-391.

It is argued that – just in case of aptitude-treatment-interaction – practice-oriented research will be useful for differentiation in schools on the short term, rather than more advanced theory-oriented ATI-research. Without derogating the value of these latter kinds of ATI-research, empirical studies aimed at influencing aptitudes – especially metacognitive skills – are emphasized as an important tendency.

# Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen

---

G. EXTRA & L. VERHOEVEN  
*Subfaculteit Letteren*  
*Katholieke Hogeschool Tilburg*

---

Commentaar op M.J. de Jong & Th.A. van Batenburg: 'Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies'. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 362-371.

## 1 Inleiding

In voornoemde publikatie rapporteren De Jong & Van Batenburg over een onderzoek naar de relatie tussen etnische herkomst en intelligentie enerzijds en schoolkeuzeadviezen bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs anderzijds. De relatie tussen etnische herkomst en intelligentie wordt onderzocht met het oogmerk 'ontwikkelingsachterstanden' bij allochtone kinderen vast te stellen in vergelijking met Nederlandse kinderen. Het meten van intelligentie dient volgens de auteurs 'volgens Nederlandse maatstaven' te geschieden, omdat allochtone leerlingen 'in het Nederlandse onderwijs' iets moeten bereiken. Hiermee wordt onderwijs als constante opgevat: ook al is de schoolpopulatie aan linguïstische en culturele veranderingen onderhevig, dan nog staan de sterk monolinguaal-normatieve doelstellingen en maatstaven van de lagere school volgens de auteurs niet ter discussie: kinderen dienen zich aan te passen aan een eenmaal ontworpen systeem.

Om 'pragmatische redenen' wordt ter bepaling van het intelligentieniveau van allochtone kinderen gekozen voor een verkorte versie van de Galo, die binnen een ochtend klassikaal kan worden afgenomen. De Galo (*Groninger Afsluitingsonderzoek Lager Onderwijs*) is in de vijftiger jaren ontwikkeld door Kouwer en Kema, beoogt meting van intelligentie van zesdeklassers van lagere scholen, wordt uitgegeven door het Noordelijk Instituut voor Toegepaste Psychologie te Groningen en is in 1981 op enkele onderde-

len herzien. De Galo bestaat uit taken voor 'verbale, numerieke en ruimtelijke intelligentie'. In de verkorte afnameversie worden daartoe per domein respectievelijk drie, twee en twee deeltaken afgenomen. Verbale intelligentie draagt dus met 3/7 bij aan het totale intelligentie-concept. De Jong & Van Batenburg spreken in dit verband van een 'relatief groot nonverbaal deel'. De verbale component van de Galo bevat de volgende deeltaken:

naar aanleiding van 25 testitems moet telkens uit 5 alternatieven een synoniem worden gekozen (item 1: *japon*; alternatieven: *dolk, rok, Japanner, jurk, lijn*);

naar aanleiding van 20 testzinnen met een ontbrekend woord moet telkens uit 5 alternatieven het correct in te vullen woord worden gekozen (zin 1: *waarschuw me even ... je weg gaat*; alternatieven: *hoewel, terwijl, omdat, toen, voordat*);

naar aanleiding van 30 woordparen moet telkens uit 5 alternatieven de abstracte relatie tussen elk woordpaar worden gekozen (paar 1: *hart-mens*; alternatieven: *gelijk, tegengesteld, soort, deel, oorzaak, middel*).

De verbale instructie bij een van de ruimtelijke taken bevat voorts volzinnen als: *Van welke van de onderstaande vijf figuren kan je hetzelfde blok maken als links vóór de dikke lijn staat? Alle kanten van het blok moeten gesloten zijn, ook die welke je op de afbeelding niet kunt zien.*

De conclusies van De Jong & Van Batenburg komen in het kort op het volgende neer. In de eerste plaats zou sprake zijn van significante verschillen in IQ tussen autochtone en allochtone kinderen. De verschillen zouden het grootst zijn op de verbale intelligentiefactor. Onder verwijzing naar onder meer Jensen wordt dit laatste gegeven verklaard door de sterke sociaal-culturele bepaaldheid van verbale vermogens. Het tweede onderzoeksresultaat betreft de relatie tussen intelligentie en schoolkeuzeadvies. Leerkrachten blijken voor allochtone kinderen veel vaker een LBO-opleiding te adviseren dan voor au-



tochtone kinderen. De belangrijkste conclusie van De Jong & Van Batenburg is echter dat met het Galo-IQ als maatstaf leerkrachtadviezen ten aanzien van allochtone kinderen zeker niet te laag genoemd mogen worden. Het omgekeerde zou het geval zijn: autochtone kinderen zouden 9 punten hoger moeten scoren om voor een zelfde advies in aanmerking te komen als allochtone kinderen. De auteurs spreken hier van positieve discriminatie. Deze zou het sterkst tot uitdrukking komen bij het verbale IQ. Voor de vermeende te hoge inschatting van allochtone kinderen door de leerkracht worden drie redenen genoemd. Ten eerste zouden leerkrachten in hun advies ten onrechte kunnen corrigeren voor problemen met het leren van Nederlands als tweede taal. Ten tweede zou ook uit eerder onderzoek blijken dat verbale intelligentie later schoolsucces het beste voorspelt. Ten derde wordt in de lijn van Jensen zonder enige kanttekening geconcludeerd dat kinderen uit minderheidsgroepen in het algemeen in grotere mate onder hun intelligentieniveau presteren dan kinderen die tot de dominante groep behoren (...).

In ons commentaar zullen we eerst ingaan op de validiteit van de gehanteerde intelligentietest voor allochtone kinderen. Vervolgens zullen we de gegevens en conclusies van De Jong & Van Batenburg heroverwegen.

## 2 Validiteitsproblemen

Een cruciale vraag in het onderzoek van De Jong & Van Batenburg is of met de gebruikte Galo-test die bedoeld is voor intelligentiemeting bij monolinguale Nederlandse kinderen op geldige wijze uitspraken kunnen worden gedaan over de intelligentie van allochtone kinderen. Daarmee is de validiteit van de test in het geding. In het algemeen kunnen drie typen validiteit worden onderscheiden. Ten eerste inhoudsvaliditeit waarin de vraag naar representativiteit van opgaven centraal staat. Ten tweede begripsvaliditeit waarin wordt nagegaan welk hypothetisch construct het testgedrag kan verklaren. Ten derde predictieve validiteit waarin het verband met een extern criterium wordt nagegaan.

Volgens Van Batenburg (1982) bouwt de Galo voort op de psychometrische traditie om met het oog op optimale selectie een

maximale differentiatie tussen leerlingen te verkrijgen. Vanuit dit oogpunt is de vraag naar inhoudsvaliditeit betrekkelijk ondergeschikt. Wat betreft begripsvaliditeit wordt volstaan met de presentatie van uitslagen op enkele factoranalyses die de mate van correlatie tussen taken aangeven. De predictieve validiteit ten slotte is onderzocht door correlaties te bepalen tussen testcores en (latere) schoolprestaties. Al deze onderzoekresultaten hadden net als de normering van de test betrekking op monolinguale Nederlandse kinderen.

De geldigheid van de Galo en vergelijkbare testen voor het bepalen van de intelligentie bij allochtone kinderen kan ernstig worden betwijfeld. Allereerst worden allochtone kinderen met een dergelijke intelligentietest niet taalfair benaderd: zowel de instructies bij de verbale en non-verbale taken als de verbale taken zelf doen een zwaar beroep op *native*-beheersing van het Nederlands. Anders gezegd: de test gaat in een groot aantal opzichten niet na hoe intelligent kinderen zijn, maar in welke mate ze Nederlands als tweede taal beheersen. Ook bij De Jong & Van Batenburg wordt het concept 'taal' gereduceerd tot 'Nederlands' en – in dezelfde gedachtengang – 'verbale intelligentie' tot 'beheersing van het Nederlands'. Deze reductionistische opvatting culmineert in uitspraken als: 'De verbale intelligentie is in de totale groep wat lager, maar dat is niet verwonderlijk met een zo hoog percentage anderstaligen in de groep'. De test is echter mede afgenomen bij tweetalige kinderen die een andere taal dan Nederlands als eerste taal hebben geleerd. Aan intelligent gedrag dat allochtone kinderen in de eigen taal en cultuur hebben verworven wordt daarmee voorbijgegaan. Bovendien worden kinderen deficiënt genoemd als ze kennis missen waarvoor ze in vergelijking met autochtone kinderen veel minder gelegenheid hebben gehad om die te verwerven. Met name op verbale taken lijkt dit waarschijnlijk, zoals ook de resultaten van De Jong & Van Batenburg laten zien. Het feit dat de factorstructuren voor beide groepen kinderen sterk overeenkomen doet aan dit interpretatieprobleem niets af. Zoals reeds gezegd worden instructies voor de Galo-taken in het Nederlands gegeven en wel in een tijdsbestek dat voor autochtone kinderen redelijk werd geacht. Dit kan tot gevolg

hebben dat kinderen op een of meer taken laag uitkomen doordat ze de taakstelling niet goed hebben begrepen. Genoemde factoren leiden tot ernstige interpretatieproblemen bij afname van de Galo-test bij allochtone kinderen.

Men kan zich afvragen hoe de prestaties van bijvoorbeeld de Turkse kinderen (die door De Jong & Van Batenburg overigens in de 'Arabische groep' worden ingedeeld) zouden zijn geweest, indien de instructies in het Turks waren gegeven en de verbale taken op het Turks betrekking zouden hebben. We voorspellen twee effecten: een lagere eindscore voor de Nederlandse kinderen dan voor de Turkse en een algemeen gebrek aan bereidheid om in dat geval de Turkse kinderen als intelligenter aan te merken.

### 3 Heroverwegingen

In het onderzoek van De Jong & Van Batenburg blijkt niet alleen de linguïstische en culturele afstand tussen etnische groepen uitermate groot, tevens is sprake van aanzienlijke verschillen in ervaring met de Nederlandse taal/cultuur. De onderzochte allochtone kinderen bleken gemiddeld 4,7 jaar in Nederland te verblijven met een gemiddelde afwijking van maar liefst 2,5 jaar. Dit impliceert niet alleen grote interindividuele verschillen, maar ook dat een groot aantal kinderen slechts voor een deel het lager onderwijs in Nederland heeft gevolgd. Over de kwaliteit van dit onderwijs is bovendien niets bekend. Het trekken van conclusies bij deze kinderen op basis van scores op de Galo-test is volstrekt onaanvaardbaar. Verschillen in ervaring met de Nederlandse taal/cultuur worden op naïeve wijze in termen van deficiëntie uitgelegd.

Voor de invaliditeit van de Galo-test inzake het meten van intelligentie bij allochtone kinderen dragen De Jong & Van Batenburg ironisch genoeg zelf evidentie aan waar zij de relatie tussen intelligentie en schoolkeuzeadviezen bespreken. Daarvoor dient alleen de relatie tussen voorspeller (intelligentie) en criterium (schoolkeuzeadvies) te worden omgekeerd. Deze omkering lijkt zinvol, omdat mag worden aangenomen dat de eerder genoemde interpretatieproblemen bij de Galo-test bij leerkrachten die ervaring hebben met

onderwijs aan leerlingen van uiteenlopende etnische herkomst, veel minder snel zullen optreden. Bovendien blijkt uit (longitudinaal) onderzoek bij autochtone kinderen dat schoolkeuzeadviezen van leerkrachten een beduidend betere voorspeller vormen voor feitelijk leersucces dan IQ-scores (Van Putten & Rijnbeek 1978). Uitgaande van het schoolkeuzeadvies als onafhankelijke variabele blijkt dan hoezeer de Galo-test allochtone kinderen *negatief* discrimineert. De suggestie van De Jong & Van Batenburg dat allochtone leerlingen geen dienst wordt bewezen met de door hen gesignaleerde 'positieve' discriminatie is hoogst curieus. De in paragraaf 2 beschreven interpretatieproblemen blijken voor de onderzochte kinderen te leiden tot een gemiddelde negatieve discriminatie van 9 IQ-punten! Deze testbias blijkt vooral op rekening te komen van verbale deeltaken. Hieruit blijkt hoezeer de scores op de Galo worden bepaald door de mate van beheersing van het Nederlands bij allochtone kinderen.

Het onderzoek van De Jong & Van Batenburg laat zien hoe eenzijdig-psychometrisch georiënteerd onderzoek naar de beheersing van het Nederlands bij kinderen van verschillende etnische herkomst tot interpretatieonjuistheden kan leiden. Er bestaat grote behoefte aan meer reflectie op tweetaligheid en op processen van eerste- en tweede-taalverwerving. Het zou De Jong & Van Batenburg niet misstaan, wanneer zij zich in de literatuur hieromtrent enigermate zouden verdiepen. In elk geval zou dat leiden tot de ontdekking dat taalvaardigheid een complexe hiërarchisch-georganiseerde vaardigheid is, dat het leren van een tweede taal meer tijd kost dan algemeen wordt verondersteld, en dat dit laatste zeker geldt voor het leren van schoolse finesses in situaties waarin zo'n tweede taal als exclusieve schooltaal fungeert. Bovendien zou in dit verdiepingsproces kunnen worden vastgesteld dat afwijkingen van de norm in tweede-taalverwervingsprocessen meer zijn dan 'fouten' of 'foutscores' en dat dergelijke verschijnselen juist een zelden geopend venster bieden op het creatieve verloop van het leren van een tweede taal. Ten slotte zou kennismaking met genoemde literatuur tot de ontdekking leiden dat aan taalverschil

reeds zeer vaak in en buiten Nederland de ideologische interpretatie van 'taalachterstand' is meegegeven.

### Literatuur

Batenburg, Th. A. van, De Galo-test opnieuw onderzocht. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1982, 37, 481-490.

Putten, K. van & K. van Rijsbeek, *Klassieke tests en toetsen bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs 1975-76 in Nederland*. Leiden: Vakgroep Onderwijskunde RU, 1978.

## Over de zin voor realiteit

---

M. J. DE JONG &  
TH. A. VAN BATENBURG  
*Vakgroep Onderwijs sociologie en  
Onderwijsbeleid  
Erasmus Universiteit Rotterdam*

---

Antwoord op G. Extra & L. Verhoeven: 'Bias in intelligentieonderzoek bij allochtone kinderen'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 392-395.

De kritiek van Extra en Verhoeven richt zich hoofdzakelijk op het gebruik van een *Nederlandse* intelligentietest bij allochtone kinderen. Onze argumenten voor deze keuze hebben hen niet kunnen overtuigen, of hebben zij ze niet goed gelezen? Wij denken dit laatste, anders zouden zij niet beweren dat wij pretenderen *de* intelligentie van deze kinderen te hebben gemeten. Wij doen een poging om intelligentie 'B' (de resultante van het complexe samenspel tussen aanleg en fysieke, sociale en culturele omgeving) te meten volgens Nederlandse maatstaven. Wij willen en kunnen niet aantonen dat bepaalde etnische categorieën een geringere 'ware' intelligentie zouden bezitten dan Nederlandse kinderen. Onder die ware intelligentie wordt de score verstaan die zou worden behaald indien kinderen onder optimale omstandigheden zouden opgroeien en schoolgaan. Wij willen slechts aantonen dat bepaalde etnische groepen een grote achterstand in cognitieve ontwikkeling hebben in vergelijking met Ne-

derlandse leeftijdsgenoten. Die achterstand is gemakkelijk verklaarbaar door te wijzen op de verre van normale, laat staan optimale, omstandigheden, waaronder deze kinderen zijn opgegroeid: hun ouders hebben veelal een slechte schoolopleiding, zij zijn geëmigreerd naar een ver en vreemd land waar hun eigen taal niet wordt gesproken en zij komen terecht op scholen die nog steeds niet goed op hun komst zijn berekend. Dat wij grote achterstanden vinden, zal dan ook niemand verbazen. Juist de alom veronderstelde achterstanden zijn de voornaamste aanleiding voor extra faciliteiten in het onderwijs. Het nieuwe van ons onderzoek is dat er nu een betrouwbare indruk bestaat van de omvang van die achterstanden bij verschillende groepen. Voor ons zijn de geconstateerde achterstanden aanleiding om te pleiten voor een langdurige extra aandacht voor het tweede-taalonderwijs. Extra en Verhoeven behoeven ons niet te vertellen dat het verwerven van een tweede taal een langdurig proces is. De literatuur over tweede-taalverwerving is ons niet geheel onbekend.

Waarom willen wij die 'Nederlandse' intelligentie vaststellen bij allochtone kinderen? Omdat zij voor het overgrote deel in Nederland zullen blijven, in het Nederlands onderwijs hun schoolloopbaan zullen proberen te voltooien en voortdurend te maken krijgen met Nederlandse maatstaven. Ook na het verlaten van de school zullen zij in een samenleving vertoeven waarin de autochtonen de norm zullen bepalen. Dat is inderdaad niet fair in zekere zin, maar het is wel de harde realiteit waar deze kinderen mee te maken hebben.

Het zijn hun huidige prestaties, alweer gemeten naar Nederlandse maatstaven, die hun verdere schoolcarrière zullen bepalen. Omdat ons onderzoek in feite een schoolloop-

baanonderzoek is, is het voor ons zeer relevant om juist die 'Nederlandse' intelligentie vast te kunnen stellen. Het vaststellen van de 'ware' intelligentie is onmogelijk. Ook het werken met een Turkse test bij kinderen van Turkse herkomst zal een grote onderschatting geven van die 'ware' intelligentie. Vanwege de reeds genoemde ongunstige omstandigheden zullen zij ook op die tests onder de voor Turkse kinderen in Turkije bedoelde norm scoren. Wij menen dat onze meting niet 'biased' is. Factorstructuurvergelijking, betrouwbaarheidsanalyse en een analyse naar de volgorde in moeilijkheidsgraad van de items ondersteunen deze mening.

Er is een zeer grote overeenkomst tussen de resultaten gevonden bij de allochtonen en bij de autochtonen. Factorovereenkomstmaten (Harman, 1976) zijn boven de .99. Wanneer deze boven de .90 liggen, kan tot factor-gelijkheid worden geconcludeerd (De Zeeuw, 1978).

De bij de betrouwbaarheidsanalyses gevonden Cronbachs alpha's zijn voor 6 van de 7 subtests maximaal slechts .05 lager voor anderstaligen, echter zijn nog voldoende hoog, de alpha's zijn ongeveer .80.

Op de grens van wat als aanvaardbaar geacht wordt ligt de subtest 'synoniemen' met een Cronbachs alpha van .73 voor anderstaligen (.84 voor Nederlandstaligen). De Cronbachs alpha's zijn bij anderstaligen voor verbale, numerieke en ruimtelijke intelligentie respectievelijk .92, .88 en .81. Dit is nauwelijks lager dan de bij Nederlandstaligen gevonden waarden van .93, .91 en .84. Voor de algemene intelligentie zijn de gevonden waarden voor Nederlandstaligen en anderstaligen respectievelijk .95 en .93.

De produkt-momentcorrelaties tussen de moeilijkheidsgraad (p-waarde) der items bij de Nederlandstaligen en die van de anderstaligen lagen voor de zeven subtests in de buurt van de .97. Dit wijst erop dat er eveneens geen verschuiving is in testbetekenis op item-niveau (Van der Flier, 1980).

Bij de kritiek op de wijze waarop de instructie van de GALO wordt gegeven, verwarren Extra en Verhoeven de instructietijd en de testtijd met elkaar. Voor de instructietijd bij de diverse subtests bestaan slechts richtlijnen, terwijl voor de testtijd een gelimiteerde periode geldt. Bij de mondelinge uitleg worden voorbeelden op het bord ge-

schreven en worden eerst oefeningen gemaakt. Pas wanneer duidelijk is dat alle kinderen de bedoeling van de opdracht hebben begrepen, wordt de eigenlijke test gestart. In de ene klas duurt dit langer dan in de andere klas, terwijl in sommige klassen meer tijd nodig is voor de instructie dan in de handleiding als richtlijnen wordt aangegeven.

Een ander verwijt aan ons adres is, dat wij te veel uitgaan van het onderwijs als een constante en onvoldoende oog hebben voor het feit dat het huidige onderwijs drastisch zou moeten veranderen en veel beter dan tot nu rekening zou moeten houden met de aanwezigheid van etnisch-culturele minderheden. Wij vatten het onderwijs niet op als een constante, maar zijn ons er wel van bewust dat het heel lang kan duren voor het onderwijs in voldoende mate zal zijn veranderd. Tegen die tijd bezoeken vermoedelijk de kinderen van de huidige generatie allochtone leerlingen reeds de basisschool. De geschiedenis leert immers dat belangrijke onderwijsvernieuwingen al gauw een generatie vergen en niet zelden twee of drie. In dat licht bezien is het onderwijs relatief constant.

Nu het Nederlandse onderwijs al meer dan vijftien jaar heeft te maken met anderstalige leerlingen, is het nog steeds zo dat de meeste van deze leerlingen les krijgen van onderwijsgevenden die geen bijscholing of opleiding hebben gehad in de didactiek van het Nederlands als tweede taal. Onze uitkomsten benutten wij dan ook om opnieuw aandacht te vragen voor verbeteringen op dit gebied. Het bevreemdt ons zeer dat juist mensen als Extra en Verhoeven, die zich beroepshalve bezig houden met deze materie, zich genoodzaakt voelen ons op dit punt kritisch aan te vallen.

Met het bovenstaande hopen we te hebben aangetoond dat de keuze voor een Nederlandse test relevant was en dat hiermee 'op geldige wijze 'de Nederlandse of Nederlandstalige' intelligentie van anderstaligen kan worden vastgesteld. Verder moet duidelijk zijn dat er geen alternatieven bestaan voor welke groep geëmigreerde kinderen ook en zeker niet voor een onderzoek, waarin tegelijkertijd verschillende taalgroepen worden onderzocht.

Een punt waar Extra en Verhoeven ook nogal uitvoerig bij stil staan is de door ons ge-

constateerde 'positieve discriminatie.' In een land, waar de media van tijd tot tijd bol staan van publikaties over bestaande en vermeende negatieve discriminatie, is het verrassend te kunnen constateren dat er ook vormen van discriminatie voorkomen, die positief kunnen worden genoemd. Wat is het geval? Onderwijsgevendens geven aan allochtonen hetzelfde schoolkeuzeadvies als aan autochtone kinderen met een score die gemiddeld 9 punten hoger is. Wij hebben bij deze bevoordeling enige vraagtekens geplaatst. Hierbij verwijzen wij onder meer naar onderzoek dat door Jensen (1980) is verricht naar de predictieve validiteit van intelligentietests bij etnische minderheden. Die verwijzing lijkt ons beter op zijn plaats dan het onderzoek dat door Extra en Verhoeven wordt aangehaald om aan te tonen dat de door ons geconstateerde positieve discriminatie opnieuw zou aantonen dat onze uitkomsten niet geldig zijn. Het merkwaardige is, dat zij dit doen op grond van onderzoek dat is verricht bij autochtone leerlingen. Nu leggen zij zelf Nederlandse maatstaven aan om de validiteit van bij allochtonen verricht onderzoek te kunnen aanvallen. Zij overdrijven overigens met hun stelling dat de voorspellende waarde van de adviezen van onderwijzers beduidend beter is dan die van tests. Veel onderzoek toont aan dat die adviezen gemiddeld beter zijn, maar groot is het verschil niet. Dit terzijde. Het belangrijkste is dat de voorspelbaarheid, die binnen het autochtone onderwijs voor autochtonen wordt gevon-

den, niet kan worden overgedragen op de allochtonen binnen een systeem dat in feite voor autochtonen is bedoeld. Omdat het allemaal zo'n hachelijke materie is, houden wij er rekening mee dat de onderwijzers een betere kijk hebben op de capaciteiten van de kinderen dan wij, die uitsluitend moeten afgaan op een testscore. Om die reden hebben wij ook nergens gesteld dat de advisering 'onterecht' is geweest. Zelfs als uit verder onderzoek zou blijken dat in dit geval de GALO-scores beter voorspellen dan de adviezen van onderwijzers, dan zouden we de onderwijsgevendens daarover nog geen verwijt durven maken, maar dit feit slechts simpel constateren. Wel blijft het de vraag of allochtone leerlingen, vooral gelet op hun door ons geconstateerde achterstand op het cognitieve vlak, belang hebben bij een zodanig vorm van positieve discriminatie, dat zij na de basisschool kiezen voor een hoger schooltype dat uit een oogpunt van testresultaten verantwoord lijkt. Vervolgonderzoek is nodig om hier antwoord op te kunnen geven.

#### Literatuur

- Flier, H. van der, *Vergelijkbaarheid van individuele testprestaties*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1980.
- Harman, H. H., *Modern factoranalysis*. Chicago: 1976.
- Jensen, H. R., *Bias in mental testing*. Methuen, London: 1980.
- Zeeuw, J. de, *Algemene Psychodiagnostiek II*. Swets en Zeitlinger, Amsterdam: 1978.

## Boekbespreking

---

D. Mentink, *Onderwijsbeleid en Beleidsvrijheid*, Harlingen, 1984 (SVO-reeks no. 80), 168 blz., f 27,50, ISBN 90 6472 0460.

---

Onderwijsbeleid en beleidsvrijheid heet de publicatie waarin D. Mentink verslag doet van een verkenning naar de haalbaarheid van een onderzoeksprogramma naar decentralisatie binnen het onderwijsbeleid. De auteur voerde deze verkenning uit in opdracht van de SVO. Hij doet dit langs twee wegen. In de eerste plaats wordt een begripsverkenning uitgevoerd en vervolgens worden de resultaten weergegeven van gesprekken met mensen op sleutelposities.

De begripsverkenning levert een drietal soorten inzicht op: definities van soorten decentralisatie (zoals functionele, territoriale decentralisatie en aanpalende begrippen als deconcentratie en regionalisatie), overzicht van de historische rechtvaardigingen van de huidige gecentraliseerde beleidsvoering (zoals soevereiniteit, subsidiariteit, particulier initiatief en 'basisme') en ten slotte een overzicht van de staatskundige - bestuurskundige behandeling van het onderwerp. Bij dit laatste overzicht komen aan de orde de behandeling van de verhouding tussen publieke en private sector (bijzonder onderwijs), van de verhouding tussen bestuurslagen binnen de publieke sector en voorts enkele actuele bestuurlijke thema's als regeldichtheid, effectiviteit van beleid, overbelasting van beleidsvoerende instanties en democratisering. Deze staatskundige - bestuurskundige behandeling munt niet uit door een scherpe systematiek en lijkt vooral gestuurd te zijn door de actualiteit van de onderwerpen. Gewapend met de kennis van de gehanteerde definities, de historische rechtvaardigingen en de staatskundige - bestuurskundige inzichten worden gesprekken gevoerd met zgn. sleutelrespondenten. Hier ontstaat een discontinuïteit in de verkenning die misschien vermeden had kunnen worden. De gespreksleidraad zou immers afgeleid kunnen worden uit de voorgaande analyse. Maar de gesprekken zijn in feite ingericht naar een aantal aandachtspunten die niet direct voortvloeien uit de analyse, zoals: wat is de betrokkenheid bij decentralisatie, motieven en intensiteit van betrokkenheid, onderwerpen van decentralisatie, behoefte aan onderzoek. De keuze van de respondenten is ook niet direct overtuigend. Er zijn in Nederland naast de minister en zijn departement zo'n kleine 6.000 schoolbesturen, gemeentebesturen en pro-

vinciale besturen direct partij als het gaat om decentralisatie. Uit deze verzameling zijn slechts 2 respondenten gekozen, te weten 1 provinciaal bestuur (Zuid-Holland) en 1 gemeentebestuur (Amsterdam). Kleine en middelgrote gemeenten, allerlei soorten bijzondere schoolbesturen en het departement ontbreken. Wel zijn 5 gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van de landelijke koepelorganisaties. De keuze van deze respondenten is in 4 gevallen ook nog bepaald door het woordvoerderschap in het bestuurscollege van de SVO. De opbrengsten van deze 7 interviews moeten dan wellicht ook eerder beoordeeld worden in het licht van de haalbaarheid van een decentralisatie-onderzoeksprogramma dan in het licht van de mogelijke inhoudsbepaling van zo'n programma.

De weergegeven gesprekken laten zich vooral lezen als een toelichting bij de eerder gememoreerde historische rechtvaardigingen. Een toelichting die temeer interessant is omdat de landelijke koepelorganisaties zoveel mogelijk zelf aan het woord worden gelaten en omdat de posities enigszins toegespitst worden naar een viertal decentralisatie-inhouden, te weten het onderwijsvoorrrangsbeleid, de regionalisatie in het primair onderwijs, de planning van voorzieningen in het voortgezet onderwijs en de volwasseneneducatie. De behoefte aan onderzoek wordt door de landelijke organisaties nauwelijks als acuut ervaren.

Het beeld dat na lezing van de publicatie achterblijft is dat van onvolledigheid. De theoretisch-analytische delen behoeven een betere uitwerking en de sleutelrespondenten zijn teveel gezocht in de sfeer van de landelijke constellatie en te weinig in de sfeer van de direct bestuurlijk verantwoorde lijken. Bovendien zijn de gesprekken teveel bepaald door algemene uitspraken en te weinig gericht op de concrete, vaak ogenschijnlijk beleidstechnische aspecten van decentralisatie-inhouden. De randvoorwaarden voor de auteur waren qua tijd en opdrachtvaststelling overigens niet toegesneden op een wat diepergravende aanpak. Zodat zijn conclusie aan de SVO verstandig is: eerst een aanvullende omgevingsverkenning uitvoeren en daarna beslissen over de ontwikkeling van een onderzoeksprogramma.

A. M. L. van Wieringen

---

B. P. M. Creemers en W. Th. J. G. Hoeben, *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapontwikkeling*. (SVO-reeks 83), Harlingen, 1984, 168 pag., f27,50, ISBN 90 6472 050 9.

---

Creemers en Hoeben hebben in dit boek geprobeerd een manco in de literatuur over onderwijskunde in te vullen. Zij geven een overzicht van het onderwijs-onderzoek in Nederland, naar organisatie en naar inhoud, en verbinden dat aan een overzicht van de methodische discussies rond het 'dubbel produkt' van dat onderzoek. Uiteraard sluiten ze daarbij aan bij eerder door hen ingenomen standpunten, waarvan de kern is dat praktijkgericht onderzoek ook tot theorieontwikkeling kan leiden. De aandacht voor onderzoek buiten het laboratorium en voor de praktische én theoretische opbrengst maakt dit boek tot een noodzakelijke aanvulling op standaardboeken over onderzoeksmethoden. Creemers en Hoeben hebben dit boek dan ook geschreven om onderwijsonderzoekers (in spe) op hun professionele verantwoordelijkheid te wijzen, een richting uit te zetten voor onderzoeksbeleid, en mensen in de onderwijspraktijk duidelijk te maken wat ze van onderzoek kunnen verwachten, en onder welke voorwaarden. Dat alles is een zinvol streven.

Met de wijze waarop dat streven wordt uitgevoerd heb ik echter wel wat problemen. In de eerste plaats de dorre en zeer ontoegankelijke schrijfwijze, die het boek zelfs voor studenten, en zeker voor praktijkmensen, moeilijk begrijpelijk maakt. Ook heb ik niet de indruk dat serieus geprobeerd is de in het boek behandelde problemen aan te doen sluiten bij de vragen waarmee praktijkmensen zitten. Het boek is volledig geschreven vanuit het standpunt van de onderzoeker, en krijgt zelfs nu en dan een apologetisch karakter. Voor zover de redenering betrekking heeft op de praktijk, gaat het er vooral om duidelijk te maken hoe zij zich tegenover onderzoek behoren op te stellen: ze moeten een 'rationeel gedragspatroon' vertonen, bereid zijn hun handelen te laten leiden door een rationele en empirische discussie en niet door normatieve of ideologische overwegingen. Of ze dat uit dit boek zullen leren is een andere vraag. In elk geval is duidelijk wat volgens Creemers en Hoeben hun plaats is: tegenover de deskundige wetenschappers, en de professionals werkzaam in de verzorgingsstructuur, vormen onderwijsgeven den de leken. Hoewel hun problemen uitgangspunten kunnen zijn voor onderzoek, geldt dat niet voor hun (praktijk-) theorieën: van modellen voor onderzoek waarin die een rol spelen (bijvoorbeeld uit de interpretatieve traditie) moeten

Creemers en Hoeben weinig hebben.

Het is dan ook duidelijk dat zij zichzelf plaatsen binnen de empirisch-analytische stroming. Een uitgebreide wetenschapstheoretische discussie gaan ze echter uit de weg, onder het verwijt dat mensen die zulke discussies leuk vinden wel bang zullen zijn om echt onderzoek te doen. Toch is dat jammer. Een wat meer uitgewerkt betoog zou misschien (!) hebben kunnen verduidelijken hoe je tegelijkertijd op Lakatos kunt beroepen en om meer cruciale onderzoeken vragen of kunt zeggen dat 'beproevingsonderzoek als laatste argument het goed vastgestelde feit' kent. Even onzorgvuldig, zò niet inconsistent, lijkt mij het voortdurend beroep op de accumulatie van kennis, de stelling dat 'ieder die zich aan de regels houdt' een wetenschapper is (niemand dus), of het spreken over 'begrippen die in de bestudeerde werkelijkheid voorkomen'.

Laden Creemers en Hoeben de verdenking op zich niet geheel consistent te zijn, bepaald hinderlijk is het dat zij voortdurend onjuiste interpretaties geven van de standpunten van hun tegenstanders uit de interpretatieve traditie. Zo menen zij dat daar een normatieve discussie de voorrang zou krijgen boven een empirische – terwijl die twee vanuit het interpretatieve gezichtspunt niet te scheiden zijn – en zien ze hun voornaamste 'bijdrage' in het benadrukken van uniciteit en van een zachte methodologie. De reden daarvoor wordt niet gezocht in een andere opvatting van kennis en rationaliteit, maar in de angst voor negatieve resultaten van echt onderzoek, een angst die leidt tot de 'formatieve samenzwering'. Een groot deel van de discussie wordt besteed om het gevaar van die samenzwering te bestrijden. Nu ligt daar inderdaad een gevaar – maar om dat de hele interpretatieve traditie in de schoenen te schuiven gaat wat ver.

Horen we over de interpretatieve traditie voornamelijk negatieve zaken, van de maatschappijkritische traditie horen we helemaal niets, of het zouden de schampere verwijzingen naar 'ideologische' (in tegenstelling tot rationele en empirische) discussies moeten zijn. Ook onderzoek vanuit die hoek (bijvoorbeeld op het terrein van de curriculumsociologie) wordt in Nederland blijkbaar niet verricht. Aan de andere kant lijkt mij de verdediging van de stelling dat een op empirische argumenten gebaseerde discussie scherp onderscheiden kan worden van een normatieve, en dat dus wetenschap niet sturend zou optreden (en dat ook niet moet doen) ten aanzien van doelstellingen van onderwijs, ten onrechte te ontbreken. De argumenten waarmee ontwikkelingsonderzoek en scholenexperiment worden afgewezen komen mij niet sterk voor.

Kortom, behalve moeilijk leesbaar is het boek van Creemers en Hoeben ook nog tamelijk eenzijdig in de argumentaties en in de overzichten van

onderzoek, en hier en daar vermoedelijk inconsistent in de grondslagen. Dat is jammer voor een boek dat anderzijds in een behoefte voorziet en waarin nu juist een serieuze poging werd ondernomen géén star methodologisch standaardstandpunt in te nemen.

W. L. Wardekker

---

L. P. Dobraev, *Studieteksten lezen en begrijpen*. (Redactie: Carel van Parreren), Van Walraven, Apeldoorn, 1984, 176 pagina's, ISBN 90 6049 376 1

---

Studieteksten lezen en begrijpen is het eerste boek dat integraal uit het Russisch in het Nederlands vertaald is.

Het boek is onderverdeeld in drie hoofdstukken; de inleiding waarin de bedoeling van het boek uiteengezet wordt, het tweede hoofdstuk waarin de achterliggende theorie uiteengezet wordt en een derde hoofdstuk, dat de uitwerking en toepassing vormt van de in hoofdstuk twee geformuleerde theorie.

Het onderwerp tekstverwerking bij leerboeken wordt op een typisch sovjet-psychologische wijze aangepakt, d.w.z. dicht bij de onderwijspraktijk, met een relatief geringe onderbouwing d.m.v. experimentele gegevens. Het meest verbazingwekkende van het boek is, dat ondanks het volstrekt ontbreken van verwijzingen naar recente Amerikaanse literatuur er een grote overeenkomst te constateren is tussen de centrale ideeën in dit boek en de Amerikaanse literatuur. Dobraev vat het begrijpen van teksten op, als een bepaalde wijze van probleemoplossen, waarbij de probleemstelling vaak niet duidelijk is. De kunst van het begrijpen van teksten is het ontdekken van de in de tekst verborgen of impliciet aanwezige vragen, die daarna beantwoord moeten worden. Het zoeken naar die vragen en het beantwoorden ervan vindt plaats door gebruik te maken van cognitieve strategieën, waarbij de al aanwezige kennis op dat gebied een grote rol speelt. Het begrijpen is volgens Dobraev een bewust gecontroleerde activiteit, gericht op het leggen van verbanden tussen tekstuele informatie onderling en de tekstuele informatie en de reeds aanwezige kennis, waardoor er een coherent geheel ontstaat. Deze coherentie is het resultaat van koppelingen tussen subject en predikaat. Dit betekent dat 'waar het over gaat', 'het wat' gekoppeld wordt aan een precisering van die informatie die een antwoord op de vraag of een toelichting op 'het wat' inhoudt. De subject-predikaat relatie: de basis voor vraag en antwoord, wordt door Do-

blaev niet per se aan één afzonderlijke zin gekoppeld, maar kan zowel aan een zin gerelateerd zijn als aan grotere tekstgehelen of de totale tekst. Het begrijpen is dus niet simpelweg de optelsom van subject-predikaat koppelingen van de afzonderlijke zinnen, maar ook van subject-predikaat koppelingen van grotere omvang die mede specificeren hoe de subject-predikaat relaties er op de kleinere tekstuele niveaus uitzien. De vergelijking met het boek van Van Dijk en Kintsch (1983) dringt zich hier wel heel expliciet op. Ook zij hebben als basis voor informatieverwerking de propositie (d.i. subject-predikaat relatie). Eerst had die betrekking op afzonderlijke zinnen of delen ervan (Kintsch en Van Dijk, 1978), later is die propositie omschrijving meer vergelijkbaar geworden met die van Dobraev (Van Dijk en Kintsch, 1983).

Evenals Dobraev benadrukken Van Dijk en Kintsch (1983) dat tekstverwerking een strategische activiteit is, waardoor tekstverwerken opgevat kan worden als een bepaalde manier van probleemoplossen. Dit probleemoplossen is essentieel voor het begrijpen van teksten uit leerboeken. Dobraev geeft aan hoe dit in de onderwijspraktijk gerealiseerd moet worden, nl. door het zelf stellen van vragen. De training daarin wordt in een aantal fases aangeleerd. Eerst met vragen die op kleine delen van de tekst betrekking hebben, waarbij de hulp van de leerkracht onontbeerlijk is. Die hulp van de leerkracht wordt in de volgende fases steeds minder. In de eindfase stellen de leerlingen zelf de vragen, die tenslotte betrekking hebben op omvangrijke tekstdelen. De training heeft tot gevolg dat de leerling een actieve probleemgerichte aanpak tijdens het bestuderen van teksten ontwikkelt, die garant staat voor een beter begrijpen van de informatie. Het onderzoek van Dobraev naar de effecten van de training is uitermate primitief van opzet, waardoor de conclusie over het effect van zo'n training eigenlijk niet te trekken is.

Van Parreren heeft per paragraaf samenvatten- de overzichtjes gemaakt die erg verhelderend werken. Alles bij elkaar is het een erg aardig boek dat ook voor de onderwijspraktijk van grote betekenis is. Dit betekent overigens niet dat het erg gemakkelijk is.

C. Boonman



# Onderwijsleerklimaat en leerlingprestaties

W. VAN DE GRIFT

*Centrum voor Onderwijsonderzoek van de  
Universiteit van Amsterdam*

## Samenvatting

*In de zestiger jaren waren er onderzoeksresultaten waaruit afgeleid werd, dat de invloed van scholen op verschillen in de prestaties van leerlingen heel beperkt zou zijn. De sociaal-economische kenmerken van het gezin van de leerling leken de belangrijkste verklaring te vormen voor verschillen in leerlingprestaties. Vanaf 1967 is in reactie hierop, een aantal onderzoeken uitgevoerd die aanwijzingen leveren voor het feit dat scholen wel degelijk verschil maken als het gaat om leerlingprestaties. In deze zogenoemde 'effective schools'-onderzoeken komt naar voren dat een sterk onderwijskundig leiderschap, een ordelijk en op leren gericht schoolklimaat, een nadruk op basisvaardigheden, het stellen van hoge verwachtingen aan leerlingen en het frequent bijhouden van leerlingvorderingen een belangrijke verklaring vormen voor verschillen in leerlingprestaties. Op grond van deze onderzoeksresultaten zijn er in de Verenigde Staten tal van schoolverbeteringsprojecten gestart. De eerste resultaten van deze schoolverbeteringsprojecten zien er positief uit.*

## 0 Inleiding

In de zestiger jaren had men duidelijk het idee dat de invloed van scholen op leerlingprestaties beperkt was. Factoren als intelligentie, persoonlijkheid, sociaal economische kenmerken van het gezin en de 'peergroup' zouden belangrijkere determinanten van leerlinggedrag zijn dan schoolfactoren. Met andere woorden: schoolfactoren zouden weinig verklaren als het gaat om verschillen in leerlingprestaties (cf. Coleman, e.a., 1966; Jencks, 1972; Thorndike, 1973; Berman &

McLaughlin, 1975, 5; Reynolds, 1982; Purkey & Smith, 1983). In november 1981 schrijft Smets echter in MESO: 'De school doet er wel toe!' Een jaar later verschijnen in het mededelingenblad, Compact, van het Katholiek Pedagogisch Centrum artikelen met titels als 'Programma's voor schoolverbetering' (Hutjens & Winnips, 1983) en 'Naar een effectieve school?' (Arts, 1983). Vanuit het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum verschijnt een reader waarin de 'effective schools movement' centraal staat (cf. Vernooij, 1984). Appelhof (1984) ten slotte schrijft in het NRC-Handelsblad over de kenmerken van de goede stimuleringschool. Wat is hier aan de hand? Hoe komt het dat inzichten over de effectiviteit van scholen zo drastisch veranderd zijn? In dit artikel geven we aan de hand van een beschrijving van vijftien onderzoeken en drie projecten een inzicht in deze verandering van opvattingen.

## 1 De 'scholen-maken-geen-verschil-verklaring'

De situatie in de zestiger jaren kunnen we het best typeren met de 'scholen-maken-geen-verschil-verklaring'. Voor deze verklaring was er destijds nogal wat bewijsmateriaal (Coleman, e.a., 1966; Jencks, 1972). In deze onderzoeken, die we reeds eerder beschreven (Van de Grift, 1984, 341 ff.), kwam naar voren dat scholen nauwelijks verschil zouden maken bij leerlingprestaties. Verschillen in leerlingprestaties zouden vooral samenhangen met gezinsachtergronden. Dat brengt ons op de vraag: Welke schoolfactoren zijn in de onderzoeken van Coleman en Jencks eigenlijk aan bod gekomen? In het rapport van Coleman treffen we met betrekking tot schoolfactoren twee vragenlijsten aan, die elk een honderdtal vragen tellen. De ene vragenlijst is ingevuld door de schoolleiders, de andere door de leerkrachten. De vragenlijst voor de schoolleider betreft voor het allergrootste deel materiële schoolfactoren. Een steekproef: aantal schoolklassen; de aanwezigheid van kleuterscholen; het bouw-

jaar van het schoolgebouw; de aanwezigheid van een schoolbibliotheek; het aantal boeken in de schoolbibliotheek; de aanwezigheid van sportaccommodatie, kantine, vreemde talen practica; de hoeveelheid filmprojectors; het aantal leerlingen dat gratis lunches of gratis melk krijgt; de kosten die voor leerlingen aan schoolboeken verbonden zijn; de hoeveelheid schoolboeken; de aan- en afwezigheid van leerlingen; het aantal leerkrachten en hun specialisaties. De vragenlijst voor de leerkrachten betreft met name items over: sekse, leeftijd, etnische en sociale herkomst van leerkrachten, aard van de opleiding van leerkrachten, tevredenheid met het beroep, oordeel over de reputatie van de school, of er wel of niet met niveaugroepen gewerkt wordt, aandacht voor snelle en zwakke leerlingen, hoeveelheid huiswerk per dag, de buurt van de school, lidmaatschappen van vakverenigingen en dergelijke, leeftijd van de leerlingengroep waaraan onderwijs gegeven wordt. Uit het onderzoeksrapport van Jencks blijkt, dat hij voor zijn conclusie waar het hier om gaat vooral gebruik maakt van de gegevens van het survey-onderzoek van Coleman. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Jencks tot dezelfde conclusie komt. Bij deze materiële schoolkenmerken lijkt het achteraf nogal voor de hand te liggen dat ze weinig of geen verklarende waarde hebben voor verschillen in leerlingprestaties. Het zou interessant zijn om te weten hoe de onderzoeksresultaten eruit gezien zouden hebben, wanneer er ook instructievariabelen meegenomen zouden zijn.

In 1973 rapporteerde Thorndike over een internationaal vergelijkend onderzoek naar tekstbegrip. In dit onderzoek werd onder meer een aantal instructiekenmerken als onafhankelijke variabelen meegenomen. Bij dit onderzoek waren 15 landen, waaronder Nederland, betrokken. Toetsen voor tekstbegrip werden in elk land bij steekproeven uit drie populaties afgenomen: een steekproef van 34.344 tienjarige leerlingen uit 1670 scholen, een steekproef van 39.307 leerlingen van 14 jaar uit 1752 scholen en een steekproef van 29.474 leerlingen uit het laatste jaar van het secundair onderwijs uit 1209 scholen. De gebruikte tekstbegrip toetsen waren klassiek: de leerlingen kregen een tekst aangeboden waarover ze multiple choice vragen moesten beantwoorden. Verder werden

er vragenlijsten afgenomen bij elke geteste leerling, bij een steekproef van leerkrachten in elke school en bij de schoolleiders. Met de leerlingvragenlijst werd informatie verzameld over gezinsachtergronden zoals het beroep van de vader, de aanwezigheid van boeken en kranten thuis en het aantal uren dat de leerlingen thuis besteden aan lezen en televisie kijken. Met de leerkrachtvragenlijst werden gegevens verzameld over een aantal schoolfactoren zoals de opleiding van de leerkrachten, de beschikbaarheid van boeken in de klas, een aantal instructievariabelen betreffende het leesonderwijs, procedures voor het individualiseren van het onderwijs en het gebruik van gestandaardiseerde leestoetsen. De vragenlijst voor de schoolleider betrof een aantal zaken zoals het gebruik maken van de diensten van schoolbibliothecaris, schoolbegeleider, schoolpsycholoog, leesspecialisten, leerkrachthulpen, remedial teachers voor verschillende vakken en dergelijke. Thorndike rapporteerde dat in de ontwikkelde landen informatie over milieufactoren een belangrijke voorspeller bleek voor de leesprestaties van leerlingen. Deze conclusie is in hoge mate gelijk aan die van Coleman en Jencks. Ook de conclusie van Thorndike over de invloed van schoolfactoren op de prestaties van leerlingen is min of meer gelijk aan die van Coleman en Jencks. In het algemeen bleken de schoolfactoren slechts minimaal bij te dragen aan de verklaring van leesprestaties. Dat opleiding van leerkrachten, klasgrootte en de aanwezigheid van gespecialiseerde leerkrachten zoals remedial teachers geen verband met leesprestaties hielden, of een verband hadden dat tegengesteld was aan wat men intuïtief zou verwachten, was iets dat we reeds op grond van het onderzoek van Coleman konden vermoeden. Dat er ook nauwelijks verband was tussen individualisering door leerlinggroeperingsvormen of individuele instructie en leesprestaties, is nieuw (zie in dit verband ook Appelhof, 1979).

We hebben tot nog toe kunnen vaststellen, dat materiële schoolkenmerken en instructievariabelen maar weinig bijdragen aan verschillen in leerlingprestaties. Verschillen in leerprestaties blijken in belangrijke mate verklaard te kunnen worden met verschillen in de sociaal economische kenmerken van de gezinssituatie van de leerlingen. Mogen we

hieruit nu concluderen dat verschillen tussen scholen geen verschillen opleveren in leerlingprestaties? Ik denk het niet. In de onderzoeken van Coleman en Jencks worden de scholen benaderd vanuit een input-output-opvatting, die we als volgt kunnen samenvatten: wanneer men maar de juiste materiële factoren (input) invoert in de school, zal vanzelf de output, hoge leerprestaties, optreden. De school zelf blijft in deze onderzoeken een zwarte doos. In de jaren 1967-1979 was er een aantal onderzoekers dat niet gelukkig was met de conclusies van Coleman en Jencks. Deze onderzoekers hebben geprobeerd om de deksel van de zwarte doos op te lichten. We kunnen hier geen compleet overzicht verschaffen van alle factoren die inmiddels in zicht gekomen zijn (zie bijvoorbeeld De Koning, Bronkhorst, Veecken & Vermeulen, 1984). In een eerdere publikatie stonden we reeds gedetailleerd stil bij de invloed van het gedrag van schoolleiders op verschillen in leerlingprestaties (Van de Grift, 1984). In dit artikel zullen we uitvoerig ingaan op de invloed van het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen.

## *2 De invloed van het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen*

We zullen in deze paragraaf acht buitenlandse onderzoeken naar het onderwijsleerklimaat behandelen. Met onderwijsleerklimaat bedoelen we, in navolging van Brookover (1978), de normen, verwachtingen en overtuigingen van leerlingen, onderwijsgevend en schoolleiders. We beginnen onze uiteenzetting met twee onderzoeken die zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs.

In 1967 rapporteerden McDill, Meyers en Rigsby over hun onderzoek naar het effect van onderwijsleerklimaat en sociaal-economische factoren op de prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. De data werden verzameld bij 20 openbare scholen. In totaal waren 20.345 leerlingen en 1.029 leerkrachten bij het onderzoek betrokken. Het onderwijsleerklimaat werd gemeten met vragenlijsten voor leerlingen en leerkrachten. Op basis van factoranalyse werden in deze vragenlijsten 6 factoren geïdentificeerd. De eerste factor, academische concurrentie, bevatte items als de mate waarin leerlingen be-

wondering hebben voor brillance, competitie, prestatie, waardering voor hard werken en dergelijke. De tweede factor betrof de mate waarin het vergaren van kennis werd gewaardeerd. De derde factor was een maat voor de nadruk van leerlingen op intellectuele criteria voor status in plaats van gezinsachtergronden. De vierde factor was een maat voor wetenschappelijke interesse. De vijfde factor betrof de druk die vanuit leerlingen en opleiding werd uitgeoefend in de richting van kunst en sociale aangelegenheden. De laatste factor van dit instrumentarium betrof de mate waarin intellectueel en academisch gedrag door leerlingen werd gewaardeerd. De sociaal economische context van de school werd vastgesteld met items over de opleiding van de vader van de leerlingen. De afhankelijke variabele betrof de leerprestaties op het gebied van abstract redeneren en wiskunde. De resultaten van dit onderzoek kunnen als volgt samengevat worden. Wanneer de sociaal economische context van de school constant wordt gehouden, dan hebben verschillende dimensies van het onderwijsleerklimaat significante effecten op de prestaties van de leerlingen. Dit gold met name voor de mate waarin intellectualisme, prestatie en competitie werden benadrukt door de opleiding en de leerlingen.

Rutter, Maughan, Mortimore en Ouston rapporteerden in 1979 over hun onderzoek naar het effect van scholen voor voortgezet onderwijs op leerlingen (zie ook Rutter, 1980). Het onderzoek had betrekking op twee vragen: Hebben verschillende scholen een differentieel effect op hun leerlingen? En, als dat zo is, welke schoolfactoren verklaren deze verschillen dan? In 1970 werd de beginsituatie van de leerlingen vastgesteld. Er vond een survey plaats onder 1486 leerlingen van twaalf Londense binnenstadsscholen. De leerlingen waren op dat moment 10 jaar en zouden in 1971 de overgang maken van het lager naar het voortgezet onderwijs. Bij deze kinderen werden het intellectuele niveau en de leesvaardigheid bepaald. Via de leerkrachten werd informatie verkregen over zaken als beroep van de ouders en de geboorteplaats van de leerlingen en hun ouders. Verder werd bij de leerkrachten een vragenlijst over het gedrag van de leerlingen afgenomen. Deze vragenlijst was gericht op het opsporen van leerlingen met emotionele en

gedragsproblemen. In 1974 zaten de bovengenoemde leerlingen in de derde klas van 20 verschillende vormen van voortgezet onderwijs, zowel binnen als buiten Londen. In dat jaar werden opnieuw de verbale intelligentie en de leesvaardigheid van de leerlingen bepaald. Bovendien werd bij de leerkrachten een vragenlijst over het gedrag van de leerlingen afgenomen. Uit de 20 scholen werden 12 scholen geselecteerd voor nader onderzoek naar het schoolproces. Gedurende drie jaar verzamelden drie onderzoekers met behulp van observaties, interviews en vragenlijsten informatie over deze twaalf scholen. Het ging hierbij om de leeromgeving, de nadruk op academische vaardigheden, onderwijsvaardigheden, het curriculum, schoolervaringen van leerlingen en dergelijke. De belangrijkste conclusies uit dit onderzoek laten zich als volgt samenvatten: De scholen voor voortgezet onderwijs uit de Londense binnenstad gaven opmerkelijke verschillen te zien in het gedrag en de verworvenheden van de leerlingen. Verschillen tussen scholen in leerlinggedrag en leerlingverworvenheden waren niet toe te schrijven aan materiële factoren zoals schoolgrootte, bouwjaar van de school, beschikbare ruimte of administratieve organisatie van de school. Verschillen tussen scholen in leerlinggedrag en leerlingvaardigheden waren systematisch gerelateerd aan factoren als nadruk op academische vaardigheden, leerkrachtgedrag in lessen, het geven van aansporingen en beloningen, goede condities voor de leerlingen en de mate waarin leerlingen verantwoordelijkheid konden nemen.

Kortom: in het voortgezet onderwijs heeft het onderwijsleerklimaat van scholen een duidelijke invloed op de prestaties van de leerlingen. We zullen nu ingaan op een aantal onderzoekingen die in lagere scholen zijn uitgevoerd.

Edmonds en zijn collega's werkten vanaf 1973 aan onderzoek naar de vraag: Zijn er scholen die met hun onderwijs effectief zijn voor kinderen uit arme gezinnen? (Edmonds, 1979). In hun onderzoek peilden ze de lees- en rekenprestaties van 2.500 leerlingen van 20 binnenstadsscholen in Detroit. Een school werd effectief genoemd als de gemiddelde lees- en rekenscores op het niveau van de gemiddelde stadcores of erboven lagen. Aldus werden vijf scholen geïdentifi-

ceerd die zowel in rekenen als in lezen effectief waren. Negen scholen bleken effectief in lezen en acht in rekenen. Vervolgens werden twee scholen geselecteerd waarvan de gezinsachtergronden van de leerlingen en andere leerlingkenmerken gelijk waren. Bij de ene school lagen de lees- en rekenprestaties boven het stadsgemiddelde. Bij de andere school lagen deze prestaties onder het stadsgemiddelde. Edmonds trekt hieruit de volgende conclusie:

“The similarity in the characteristics of the two pupil populations permits us to infer the importance of school behavior in making pupil performance independent of family background. The overriding point here is that, in and of itself, pupil family background neither causes nor precludes elementary school instructional effectiveness.” (Edmonds, 1979, 20.)

Daarmee had Edmonds één belangrijk tegenvoorbeeld gevonden voor de stelling dat gezinsachtergronden van leerlingen een dwingende verklaring zouden zijn voor de prestaties van leerlingen.

In dezelfde periode werd een tweetal case-studies uitgevoerd naar de schoolfactoren die mogelijk van invloed zijn op verschillen in leerlingprestaties. We vatten ze beide samen. Weber (1971) bestudeerde vier binnenstadsscholen die duidelijk succesvol waren in het bereiken van leerprestaties bij kinderen uit arme gezinnen. Deze vier scholen hadden de volgende kenmerken: sterk leiderschap, hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen, een ordelijke, rustige en plezierige atmosfeer, het benadrukken van leesvaardigheden, en veelvuldige evaluatie van leerlingvorderingen (cf. Sweeney, 1982). In 1974 publiceerde het New York's Office of Educational Performance Review een studie naar twee openbare binnenstadsscholen in New York City. Op de ene school waren er hoge leerlingresultaten op het gebied van lezen, op de andere lage. Beide scholen werden bestudeerd om verschillen op te sporen die mogelijke oorzaken leken voor deze prestatieverschillen. De volgende resultaten werden genoemd: het leek erop dat de verschillen in leerlinggedrag onder controle van de school waren; leiderschapsgedrag, beleid en schoolpraktijk leken een belangrijke invloed op schooleffectiviteit te hebben; de effectieve binnenstadsschool werd geleid door een team waarin een goede balans was tussen manage-

ment en instructievaardigheden; de effectieve school had een plan gemaakt om de leesproblemen aan te pakken en had dat plan ook uitgevoerd; de instructie voor lezen verschilde niet op beide scholen; in beide scholen waren er problemen met het leesonderwijs en het bepalen van de leesvaardigheden van leerlingen; in de effectieve school was het onderwijzend personeel minder sceptisch over hun eigen vaardigheden om effect op de leerlingen te hebben dan de minder effectieve school; kinderen reageerden apatisch en afwezig op weinig stimulerende leerervaringen (New York State Office of Education Performance Review, 1974).

De resultaten van deze case-studies geven voeding aan het idee dat schoolfactoren zoals schoolleiderschap en onderwijsleerklimaat andere gevolgen hebben dan de materiële schoolkenmerken, die in het onderzoek van Coleman centraal stonden. Deze case-studies inspireerden dan ook andere onderzoekers tot grondiger onderzoek in effectieve en niet-effectieve lagere scholen.

In 1978 rapporteerden Wellisch, MacQueen, Carriere en Duck over een onderzoek op 26 scholen. In het onderzoek stond de volgende vraag centraal: Hoe kan men het management en de organisatie typeren van scholen die succesrijk zijn in het verhogen van leerlingprestaties? Aan de hand van verbeteringen in schoolcijfers voor lezen en rekenen werden twee groepen scholen geformeerd: succesrijke en minder succesrijke. Op deze beide groepen scholen werden bij schoolleiders en leerkrachten vragenlijsten en interviews afgenomen. Bovendien werden er in de klassen en in andere ruimtes observaties verricht. De resultaten kunnen we als volgt samenvatten. De succesrijke scholen onderscheiden zich van de minder succesrijke scholen, door schoolleiders die sterk bij het onderwijs betrokken waren en daar ook verantwoordelijkheid voor namen. De schoolleiders van succesrijke scholen spraken over hun onderwijsvisie met leerkrachten en ondersteunden de leerkrachten regelmatig. Er lag in succesrijke scholen een grote nadruk op de kernvakken. Men liet in de succesrijke scholen de leerlingen vaker doubleten, opdat ze aan de gestelde eisen konden voldoen. In de succesrijke scholen was er ten slotte meer coördinatie over de inhoud van het onderwijs, de volgorde van de onderwijs-

doelen en het materiaalgebruik. Scholen waarin de leerkrachten afzonderlijk het onderwijs in hun klassen planden, waren minder succesrijk.

Brookover en Schneider rapporteerden in 1975 over hun onderzoek bij 24 lagere scholen. De onderzoekers probeerden variabelen betreffende het onderwijsleerklimaat op scholen te identificeren die belangrijke voorspellers zouden zijn voor gemiddelde schoolprestaties. Zij maakten gebruik van vragenlijsten die gedurende het schooljaar 1970-1971 afgenomen werden bij de leerlingen, leerkrachten en schoolleiders van de 24 scholen. In het onderzoek werden gegevens verzameld over de sociaal economische status van de gezinnen, prestatiegegevens van de leerlingen en over het sociaal psychologisch klimaat van de scholen. De leerlingprestaties, de afhankelijke variabele in het onderzoek, was de gemiddelde score van de vierde klassen op de State of Michigan School Assessment Achievement Index voor deze scholen. Het instrumentarium voor het vaststellen van het onderwijsleerklimaat bestond uit twee vragenlijsten: een leerlingvragenlijst en een vragenlijst voor de leerkrachten. De vragenlijst voor de leerlingen bestond uit 63 items die gericht waren op de attitudes van leerlingen. Factor-analyse leverde vier factoren op die als volgt geïnterpreteerd werden: de huidige beoordelingsverwachtingen van de leerlingen; de toekomstige beoordelingsverwachtingen van de leerlingen; de percepties van de leerlingen over hun vaardigheid om succesvol in het schoolsysteem te functioneren; de percepties van leerlingen over normen die academische prestaties in hun school benadrukken. De vragenlijst voor de leerkrachten bestond uit 49 items. Op basis van factor-analyse werden hierin de volgende zes factoren geïdentificeerd: de huidige verwachtingen van de leerkrachten betreffende de leerlingevaluatie; de toekomstige verwachtingen van de leerkrachten betreffende de leerlingevaluatie; de percepties van de leerkrachten over de nadruk die de ouders van de leerlingen bij onderwijsprestaties leggen; de druk die leerkrachten uitoefenen op de prestaties van individuele leerlingen; de beroepsatisfactie van leerkrachten; de percepties van leerkrachten over de verbeterbaarheid van leerlingprestaties. De resultaten van het onderzoek werden geanalyseerd met

behulp van lineaire regressieanalyse. Eerst werd de proportie variantie die verklaard werd door sociaal economische status, ras en stad of platteland, verwijderd. De door deze variabelen verklaarde variantie bedroeg ongeveer 25%. De klimaat variabele 'percepties van leerlingen over hun vaardigheid om succesvol in het schoolsysteem te functioneren' voegde maar liefst 44,9% van de variantie toe aan de predictie van leerlingprestaties. De bijdrage van de overige klimaat-variabelen aan de voorspelling van leerlingprestaties was beduidend minder.

In 1978 rapporteerden Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood en Wisenbaker over hun onderzoek naar de relatie tussen onderwijsleerklimaat, gezinsachtergrond en schoolprestaties. Het onderzoek werd uitgevoerd bij een steekproef van 91 lagere scholen in de staat Michigan. Het ging in totaal om 11.466 leerlingen uit de vierde en vijfde klassen, 453 leerkrachten en 91 schoolleiders. Onder onderwijsleerklimaat verstonen de onderzoekers normen, verwachtingen en overtuigingen van leerlingen, onderwijsgevend en schoolleiders. Het onderwijsleerklimaat werd geoperationaliseerd met veertien variabelen. Er waren vijf variabelen die de leerlingen betroffen, vijf variabelen hadden betrekking op de leerkrachten en vier op de schoolleider. Enkele voorbeelden: de verwachtingen van de leerlingen; de mening van de leerlingen over het halen van hoge punten; het oordeel van de leerkrachten over de kwaliteit van de school; de betrokkenheid van de schoolleiders bij het verbeteren van het onderwijs. De variabelen betreffende de gezinsachtergrond waren de sociaal-economische status en het percentage blanke leerlingen. De afhankelijke variabele was de gemiddelde prestatie van de leerlingen in de vierde en vijfde klassen op lezen en rekenen. De resultaten van dit onderzoek kunnen we als volgt samenvatten. Gezinsachtergrond en onderwijsleerklimaat waren sterk gerelateerd met leerlingprestaties. Slechts een kleine proportie van de tussenschoolvariantie in prestatie werd verklaard door gezinsachtergronden, nadat het effect voor onderwijsleerklimaat was uitgepartialiseerd. Ook bij omkering van de volgorde van uitpartialiseren bleken de klimaatvariabelen een grotere bijdrage aan de voorspelling van de gemiddelde schoolprestaties te leveren, dan de beide gezinsachtergrond variabelen.

### 3 *Het vervolg: schoolverbeteringsprojecten*

De zojuist behandelde onderzoeksresultaten van met name Edmonds en Brookover vormden vanaf 1978 de basis voor tal van schoolverbeteringsprojecten in de Verenigde Staten. Deze projecten vonden onder meer plaats in New York City, Milwaukee, Chicago, Memphis, Seattle, St. Louis. Er ontstond een snel groeiende 'effective schools'-beweging. Bickel (1983) geeft drie verklaringen voor deze snelle groei. De eerste verklaring betreft uiteraard het voorhanden zijn van de onderzoeksresultaten die we in de voorafgaande paragrafen behandeld hebben. Op de tweede plaats was er volgens Bickel een psychologisch klimaat ontstaan, waarin leerkrachten en schoolleiders klaar waren om de boodschap dat scholen verbeterbaar zijn te ontvangen. En op de derde plaats hadden de onderzoeksresultaten van de 'effective schools'-onderzoekingen een intuïtieve aantrekkingskracht. Het leek plausibel dat zaken als sterk onderwijskundig leiderschap, ordelijk onderwijsleerklimaat, hoge verwachtingen aan de leerlingen stellen, nadruk op basisvaardigheden en het frequent bijhouden van leerlingvorderingen, belangrijke effecten op leerlingresultaten zouden hebben. De 'effective schools'-beweging stoelt volgens Bickel op drie vooronderstellingen. De eerste vooronderstelling luidt, dat het mogelijk is scholen op te sporen die ongevoel effectief zijn in het onderwijzen van basisvaardigheden aan kinderen uit minderheidsgroepen. De tweede vooronderstelling is, dat de kenmerken van deze scholen gecorreleerd zijn met hun succes en dat deze kenmerken beïnvloedbaar zijn. De derde vooronderstelling is, dat de kenmerken van deze succesrijke scholen een basis kunnen vormen voor scholen die minder succesrijk zijn. Hoewel er verschillen tussen de schoolverbeteringsprogramma's bestaan, gaat het met name om de volgende vijf punten: 1. het schoolleiderschap en de aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs; 2. een sterke nadruk op onderwijsactiviteiten die gericht zijn op basisvaardigheden; 3. een ordelijk en veilig klimaat dat geschikt is voor onderwijzen en leren; 4. leerkrachtgedrag dat de verwachting tot uitdrukking brengt dat van alle leerlingen verwacht wordt dat ze tenminste het minimum niveau beheersen; 5. het gebruik

van leerlingprestatie metingen als basis voor programma-evaluatie.

Volgens Edmonds (1982) gaat het er in deze programma's niet om dat alle leerlingen gelijke beheersingsniveaus halen, maar dat gelijke percentages van leerlingen uit de hoogste en de laagste sociale klassen minimale beheersingsniveaus bereiken. We zullen nu enkele van deze schoolverbeteringsprojecten wat gedetailleerder beschrijven.

Tussen augustus 1978 en februari 1981 liep onder verantwoordelijkheid van Edmonds het New York City School Improvement Project. Gedurende het eerste projectjaar werden ongeveer 15 personen getraind als schoolbegeleider. De training betrof kennisoverdracht van de resultaten uit de onderzoeksliteratuur over effectieve scholen, het gebruik van instrumenten om scholen te evalueren en training in begeleidingsprocedures. In het daaropvolgende projectjaar ging elke schoolbegeleider full-time op twee scholen werken. De scholen namen deel op basis van vrijwilligheid. Voor elke school werd een comité, bestaande uit de schoolleider, leerkrachten en ouders, ingesteld. Daarop volgde een behoeftenpeiling om de beginsituatie ten aanzien van de vijf hiervoor genoemde punten vast te stellen. Vervolgens werd op basis van deze behoeftenpeiling door de schoolbegeleider en het schoolcomité een plan opgesteld om die kenmerken van effectieve scholen op de betreffende scholen te introduceren, waaraan de betreffende school nog niet voldeed. Hieraan ging men vervolgens werken. Elk jaar werd er een evaluatie uitgevoerd, waarin de volgende zaken werden meegenomen: metingen van de organisatie en de institutionele veranderingen en metingen van de leerlingprestaties die met gestandaardiseerde tests werden uitgevoerd. Volgens Edmonds gaven de jaarlijkse prestatiepeilingen voor elke school elk jaar een verbetering van de leerlingprestaties te zien (cf. Edmonds, 1982, 7). Eubanks en Levine zijn een jaar later over de resultaten van dit project wat gedetailleerder. We citeren:

'The seven public schools that implemented improvement plans in 1980-81 showed an average increase of 16 points between spring 1979 and spring 1982 in the percentage of students reading at or above grade level (...). The eight public schools that joined the project in 1980-81 and implemented plans in 1981-82 showed an average

gain of 11 percentage points between spring 1980 and spring 1982.' (Eubanks & Levine, 1983, 700.)

Bij wijze van vergelijking kan opgemerkt worden dat de gemiddelde winst in dezelfde periode voor de hele stad vier percentagepunten bedroeg.

In 1979 startte in Milwaukee het project 'Rising to Individual Scholastic Excellence' (RISE) in 18 lagere scholen en 2 scholen voor voortgezet onderwijs. Al deze scholen hadden een hoog percentage leerlingen uit bevolkingsgroepen met lage inkomens en op deze scholen waren de leerlingprestaties gemeten met gestandaardiseerde testen laag. De deelnemende scholen kregen ondersteuning van curriculumspecialisten. Er was een full-time adjunctschoolleider. En er was tenminste één full-time leerkracht speciaal voor lezen. De scholen werden bezocht door een speciaal team dat met de schoolleider overlegde over de voortgang en verbeteringssuggesties deed. Verder werden voor de schoolleiders maandelijks bijeenkomsten die een halve dag duurden georganiseerd. Er werd ondersteuning geleverd vanuit de universiteit van Wisconsin. Er waren slechts zeer beperkte fondsen voor externe hulp. De extra aanschaffen van de individuele scholen moesten uit de reguliere jaarlijkse budgetten betaald worden. De coördinatie van het project vond plaats door een bestuur waarin onder meer twee schoolleiders, twee curriculumspecialisten en de projectleider zaten. Na twee jaar bleek het project reeds in belangrijke mate geïmplementeerd. We citeren Eubanks en Levine:

'Most principals have become more actively involved as instructional leaders, and many of the elements associated with effective schools have been implemented.' (Eubanks & Levine, 1983, 698.)

Ook de leerlingresultaten in dit project zijn bemoedigend. Eubanks en Levine presenteren geen gedetailleerd onderzoeksverslag over de resultatenpeilingen. Ze beperken zich tot de conclusies:

'Direct evidence of improved achievement is available in the form of standardized test scores that show, for example, that the average percentage of RISE fifth-graders (unweighted mean of individual school percentages) in the lowest category of reading performance was 40% in 1982, down from 55% in 1979; the comparable

figures for fifth-grade math were 21% in 1982, down from 42% in 1979. Of course, some schools made gains greater than the average, and others showed only moderate gains or no gains at all. But given the difficulty of raising achievement in innercity schools, these gains after only two years appear to be impressive.' (Eubanks & Levine, 1983, 698.)

In het schooljaar 1979-1980 startte in New York het Local School Development Project (LSDP). Aan dit project dat gericht was op het verbeteren van de leerprestaties door het instellen en ondersteunen van een planningsteam op scholen, werkten aanvankelijk 38 scholen mee. Lopende het project vielen elf scholen om verschillende redenen af. In het eerste jaar kwam het project slecht van de grond. Het tweede projectjaar werd besteed aan het per school opstellen van schoolverbeteringsplannen die in het schooljaar 1981-1982 geïmplementeerd werden. Hoewel de plannen per school verschilden, waren ze in grote lijnen gelijk aan de twee hiervoor behandelde schoolverbeteringsprogramma's. Wat betreft de implementatie van dit schoolverbeteringsproject kan opgemerkt worden dat de grote meerderheid van de projectscholen rapporteerde dat het algemene functioneren van de planningsteams goed tot uitstekend was. Er werd een sterk leiderschap uitgeoefend door de schoolleider en de teamvoorzitter, er was een goede samenwerkingsrelatie tussen de teamleden en betrokkenheid van de teamleden bij het planingsproces. De resultaten van dit project vatten Eubanks en Levine als volgt samen:

'Standardized test results indicate that the percentage of the LSDP schools in which 40% or more of the students were reading at or above grade level increased from 42% in 1980 to 67% in 1982. During these first two years of the project, the percentage of students reading at or above grade level at LSDP schools increased by 17.4 percentage points; figures for the city as a whole increased by 10.6 points.' (Eubanks & Levine, 1983, 701.)

#### 4 De Nederlandse situatie

In Nederland is het onderzoek naar de invloed van het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen inmiddels op gang gekomen. We zullen vier onderzoeken behandelen.

Tijdens de Onderwijs Research Dagen van 1979 presenteerde Meijnen een verslag van een verkennend onderzoek naar de invloed van schoolkenmerken op de leerprestaties van leerlingen uit gedepriveerde milieus. Bij het onderzoek waren uiteindelijk 188 scholen betrokken. Bij deze scholen werden de volgende gegevens verzameld: testresultaten van de zesde klassen op de schoolvorderingen-toets voor Groningen en omstreken (deze toets omvat zowel rekenen als taal); het beroep van de vaders van de leerlingen werd gevraagd aan het hoofd der school; en schoolkenmerken werden vastgesteld via interviews met het schoolhoofd en de leerkrachten van het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Na het uitproberen van de vragenlijst voor de schoolkenmerken werd deze vragenlijst bij 390 leerkrachten van de 188 scholen afgenomen door speciaal getrainde studenten. Meijnen concludeert dat de grootte van de school en de milieusamenstelling kennelijk een samenstel van variaties in onderwijsleersituaties verbergen die de prestaties van leerlingen aanzienlijk beïnvloeden. Daarbij zou het met name gaan om de relaties tussen leerkracht en leerling. Verder concludeert Meijnen:

'Positieve verwachtingen van de leerkrachten met betrekking tot de toekomstige leerprestaties gecombineerd met weinig distantie tot de leerlingen lijken de hogere leerprestaties bij een toenemende sociaal economische status van de school te kunnen verklaren. Tevens is er de bevinding dat handarbeiderskinderen tot betere prestaties komen op grotere scholen waar leerlingen minder zelfstandig mogen opereren dan op kleine scholen met gecombineerde klassen. Deze resultaten combinerend, wekt de veronderstelling dat handarbeiderskinderen het meest presteren in een duidelijk gestructureerde situatie met leerkrachten die zich weinig gedistantieerd opstellen en positieve verwachtingen koesteren met betrekking tot hun ontwikkelingsmogelijkheden.' (Meijnen, 1979, 312.)

In 1982 rapporteerde Meijnen over een longitudinaal onderzoek onder 24 Groningse lagere scholen (zie ook Meijnen, 1984). Het onderzoek was gericht op de invloed van gezin en school op de intellectuele ontwikkeling en schoolloopbaan van kinderen. De leerlingen van deze scholen zijn gedurende zes jaar gevolgd. In het eerste leerjaar zijn hun intellectuele prestaties en hun gezinssocialisatiekenmerken vastgesteld. Aan het einde van het derde jaar zijn wederom hun intellectuele



prestaties gemeten, en zijn de kenmerken van de onderbouw van de 24 scholen geregistreerd. Aan het eind van het zesde leerjaar werden voor de derde keer de intellectuele prestaties van de leerlingen vastgesteld. Bovendien werden op dat moment (wederom) de gezinskenmerken van de leerlingen vastgesteld, en werden de schoolkenmerken van de bovenbouw geregistreerd. Voor de zesjarige werden er correlaties tussen de sociaal economische status van de ouders en de intellectuele vaardigheden van hun kinderen gevonden die varieerden tussen de .29 en de .44 (vgl. Meijnen, 1982, 63). Wanneer deze kinderen in het derde leerjaar zitten, treden er geen spectaculaire verschillen op in deze correlaties. Lettend op het verband tussen gezinskenmerken en doorstroming naar het voortgezet onderwijs, vat Meijen zijn conclusies als volgt pregnant samen:

'Voor een kind van ouders met beiden niet meer dan lager onderwijs en beiden ongeschoold werk verrichtend, is de toegang tot het VWO vrijwel geblokkeerd. Een kind daarentegen van ouders die beiden een universitaire opleiding hebben genoten en ook op dat niveau een beroep uitoefenen, kan op de lagere school niet 'stuk': het wordt niet doorverwezen naar het BuO, doubleert niet, en stroomt minimaal door naar MAVO/HAVO-niveau.' (Meijnen, 1982, 55.)

De schoolkenmerken van de onderbouw zijn geregistreerd aan de hand van gesprekken en interviews met leerkrachten en schoolleiders. Ook zijn er mondeling vragenlijsten afgenomen. Er is in het bijzonder gelet op de volgende schoolkenmerken: onderwijsideologie, onderwijsleersituatie, het functioneren van het docententeam en structurele kenmerken. De eerste drie kenmerken konden geïnterpreteerd worden op een dimensie leerlinggericht vs. leerstofgericht. Globaal luidt Meijne's conclusie voor de onderbouw als volgt: een leerlinggerichte onderwijsideologie, een leerlinggerichte onderwijsleersituatie en een leerlinggericht functioneren van het docententeam, gaan gepaard met lagere relatieve prestaties. Leerlingen doen het op scholen die leerstofgericht zijn relatief goed op rekenen en taal (zie Meijnen, 1982, 211-212). Er bleek geen systematische samenhang tussen structurele schoolkenmerken (zoals sociale herkomst en ervaring van de leerkrachten) en intellectuele prestaties van de

leerlingen. In de onderbouw doen kinderen het volgens Meijnen relatief goed in het traditioneel-intellectuele schooltype, dat gekenmerkt wordt door een relatief strakke klassikale organisatie, weinig accent op 'vormende' leerdoelen, maar met veel aandacht voor probleemoplossend gedrag bij de kernvakken. In de scholen van het leerlinggerichte type, presteren leerlingen onder het IQ-niveau (vgl. Meijnen, 1982, 314). Op het moment dat de onderzochte leerlingengroep in de zesde klas zat, werden de kenmerken van de bovenbouw van de 24 scholen geregistreerd. Aan de hand van een 14-tal curriculumkenmerken en met behulp van clusteranalyse deelde Meijnen de door hem onderzochte scholen in vier typen in: leerstofgerichte scholen, progressief klassikale scholen, cultuur-integrerende scholen en leerlinggerichte scholen. Arbeiderskinderen blijken volgens Meijnen relatief goed te presteren op rekenen en taal in zowel het progressief klassikale, als het cultuur-integrerende schooltype (zie Meijnen, 1982, 262). Een belangrijke vraag is verder: Hoe groot is de invloed van deze schoolkenmerken op de prestaties van leerlingen? In de onderbouw van de door Meijnen onderzochte scholen bedraagt de hoeveelheid door schoolkenmerken verklaarde variantie in leerlingprestaties maximaal 12%. Dit loopt in de bovenbouw op tot 22% (zie Meijnen, 1982, 314).

Een derde onderzoek dat we hier willen behandelen betreft het evaluatie-onderzoek naar het onderwijsstimuleringsbeleid, dat in samenwerking tussen het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen en het Centrum voor Onderwijsonderzoek te Amsterdam is uitgevoerd (cf. Mens & Van Calcar, 1981). In een van de deelstudies (Van Kessel, Mens & Smets, 1981) werden de stimulerings scholen nader onderzocht. Het gaat hier om scholen met leerlingen uit overwegend lagere sociale milieus. Ten behoeve van dit onderzoek werden 601 scholen benaderd (respons ongeveer 90%). De schoolresultaten werden op verschillende manieren vastgesteld. Er werd onder meer gebruik gemaakt van de resultaten op CITO-toetsen en van doorstroomcijfers. De onderzoekers stelden op basis van CITO-informatie vast dat gezien over alle scholen die aan de CITO-toets deelnemen op de 100 scholen met een hoog of gewoon resultaat, 17 scholen met een laag

resultaat voorkomen. Ten aanzien van de stimuleringscholen stelden de onderzoekers vast:

'Over alle stimuleringscholen is het aantal scholen met een laag resultaat 45 op de 100 met een gewoon of hoog resultaat. Gemiddeld bezien komen er onder de stimuleringscholen dus ruim 2.5 keer zoveel scholen met een laag resultaat voor.' (Van Kessel, Mens & Smets, 1981, 68.)

Ten aanzien van de doorstroming stelden de onderzoekers vast:

'Gemiddeld gesproken gaat ca. tweederde van de leerlingen die het lager onderwijs verlaten naar een brugklas van mavo, havo en vwo. Dit geldt voor slechts de helft van de leerlingen van de stimuleringscholen.' (Van Kessel, Mens & Smets, 1981, 66.)

Hierbij moet dan bovendien nog aangetekend worden dat de leerlingen van stimuleringscholen die naar een mavo-, havo-, vwo-brugklas gaan in verhouding voor een veel groter deel op de mavo terecht komt dan gemiddeld het geval is. Kortom, de schoolresultaten op de stimuleringscholen zijn duidelijk lager dan de landelijke gemiddelden. Interessant wordt nu de vraag hoe het in deze scholen gesteld is met het onderwijsleerklimaat en het schoolleiderschapsgedrag. We citeren de onderzoekers:

'Gevraagd naar doelen van hun onderwijsactiviteiten, blijken de leerkrachten op stimuleringscholen een zeer groot belang toe te kennen aan doelen op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling (w.o. de sfeer in de klas). Het belang dat ze hechten aan doelen op het gebied van traditionele, schoolse prestaties steekt hier mager bij af.' (Van Kessel, Mens & Smets, 1981, 122, toevoeging in het origineel.)

Verder bleek dat veel leerkrachten op stimuleringscholen systematisch verlaagde doelen hebben voor hun leerlingen op het gebied van taal, rekenen en zaakvakken. Ook voor de eigen klassen verwachtten de leerkrachten aan het eind van het schooljaar vrij veel onvoldoendes op de rapporten voor taal en rekenen.

In de tot nog toe behandelde onderzoekingen stond steeds de invloed van schoolfactoren op leerlingprestaties centraal. Men kan echter ook de invloed van schoolfactoren op schooluitval van kinderen onderzoeken. Deze weg is Van der Wolf (1984) gegaan. Hij

deed bij dertien Amsterdamse scholen onderzoek naar de vraag: Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft de bijdrage aan schooluitval van kinderen? De dertien door Van der Wolf onderzochte scholen bleken goed vergelijkbaar te zijn wat betreft de sociale herkomst van de kinderen. Ook waren er geen significante verschillen tussen de scholen wat betreft de instroom van leerlingen met leerproblemen. De kermerken van de dertien scholen zijn onderzocht aan de hand van vragenlijsten, afgenomen bij onderwijsgesprekken en leerlingen en aan de hand van gesprekken met schoolleiders. De schooluitval van kinderen is onder meer aan de hand van de volgende indicatoren onderzocht: doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs; het zittenblijven; en de doorstroming naar het voortgezet onderwijs. Aan de hand van clusteranalyse heeft Van der Wolf de scholen in drie clusters ingedeeld: prestatiegerichte scholen, cognitief gerichte welzijnsscholen en affectief gerichte welzijnsscholen. In de prestatiegerichte scholen vond minder doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs plaats, was er een geringere doorstroming naar lagere vormen van voortgezet onderwijs en een hogere doorstroming van kinderen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs. Wel bleven op prestatiegerichte scholen meer kinderen zitten. In de cognitief gerichte welzijnsscholen laat men de kinderen het minst zitten. Op de cognitief gerichte welzijnsscholen vindt meer doorstroming van leerlingen naar de lagere vormen van voortgezet onderwijs plaats dan bij de prestatiegerichte scholen. Doorverwijzing van kinderen naar het buitengewoon onderwijs vindt op de cognitief gerichte welzijnsscholen in ongeveer gelijke mate plaats als op de prestatiegerichte scholen. Van de affectief gerichte welzijnsscholen gaan de meeste kinderen naar lagere vormen van voortgezet onderwijs, terwijl er vergelijken onderwijs veel kinderen worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Wat het zittenblijven betreft wordt door deze scholen een middenpositie ingenomen.

## 5 Discussie en conclusies

Bij verschillende auteurs treft men kritieken en commentaren aan bij de in dit opstel be-

handelde 'effective schools'-onderzoekingen (cf. Cuban, 1983; Purkey & Smith, 1983; Van der Perre, 1984). We zullen onze discussie beginnen met een korte bespreking van de belangrijkste commentaren en kritieken. Op de eerste plaats wordt er door de critici gesteld dat er een nogal grote 'afstand' bestaat tussen de afhankelijke en de onafhankelijke variabelen in deze onderzoekingen. Er blijven belangrijke vragen liggen die de proces-variabelen betreffen. Deze vragen zouden met name van belang worden, wanneer men de resultaten van deze onderzoekingen zou willen gaan toepassen. Juist dan zou men meer willen weten over de tussenliggende processen. Een tweede punt van kritiek dat genoemd wordt betreft de afhankelijke variabelen van deze onderzoekingen. De bepaling van de leerlingresultaten wordt beperkt tot het meten van vaardigheden op het terrein van taal en rekenen. Natuurlijk is het waar dat scholen meer leerlingeffecten beogen dan de twee cognitieve terreinen die in deze onderzoekingen aan bod zijn gekomen. Voor nieuw Nederlands onderzoek op dit terrein lijkt het dan ook nuttig om een bredere groep van leerlingeffecten als afhankelijke variabele te nemen. Men moet echter niet vergeten dat de 'effective schools'-onderzoekers zich vooral ten doel stelden om erachter te komen of Coleman gelijk had of niet. Voor dit doel was het niet nodig om effecten te peilen voor nog steeds moeilijk meetbare leerlingvaardigheden. Een derde punt van kritiek betreft de operationalisering van de onafhankelijke variabelen. Men acht de gebruikswaarde van de onderzoeksresultaten gering omdat de begrippen schoolleidergedrag en onderwijsleerklimaat niet precies genoeg gespecificeerd zouden zijn. Ook hier moet gesteld worden dat de betreffende onderzoekers, wellicht met uitzondering van Edmonds, niet in eerste instantie geïnteresseerd waren in toepasbare onderzoeksresultaten. Ze waren het niet eens met Coleman en Jencks en wilden hun gelijk halen. Overigens bleek uit de beschrijving van de schoolverbeteringsprojecten in paragraaf 3 dat aan deze kritiek niet zo zwaar getild hoeft te worden. Een vierde kritiek die in de literatuur genoemd wordt, laat zich als volgt samenvatten. De onderzoeksresultaten suggereren voorbarig een eenduidig, rechtlijnig en causaal verband tussen schoolleidergedrag en

schoolklimaat enerzijds en leerlingresultaten anderzijds. Bij enkele onderzoekers, zoals Edmonds, kan men inderdaad een wat erg enthousiaste presentatie van onderzoeksresultaten vinden. Dit geldt echter zeker niet over de gehele linie. Zo worden met name de onderzoeksresultaten van Rutter, e.a. en Brookover, e.a. zodanig gepresenteerd dat er geen oorzaken voor correlaties verkocht worden. Een vijfde punt van kritiek betreft de volgorde van uitpartialiseren van factoren bij de multiple regressie-analyse. Deze volgorde zou zodanig gekozen zijn dat de impact van schoolleidergedrag en onderwijsleerklimaatfactoren er in vergelijking met sociaal-economische factoren overdreven gunstig zou uitvallen. We hebben met name bij de beschrijving van het onderzoek van Brookover kunnen constateren dat de volgorde van uitpartialiseren gevarieerd is en dat dit niet tot andere conclusies leidde. Een zesde punt van kritiek is dat de onderzoekingen steeds plaatsvonden bij betrekkelijk kleine aantallen scholen. Het is inderdaad juist dat door deze kleine steekproeven de mogelijkheid vergroot wordt dat de schoolkenmerken die geacht worden te discrimineren tussen hoog en laag presterende scholen terug te voeren zijn op toeval (zie voor een behandeling van deze problematiek Swanborn, 1978). Door deze kleine steekproeven kan men ernstige twijfels hebben bij de representativiteit en generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

Na deze overigens beknopte behandeling van kritieken en commentaren op de 'effective schools'-onderzoekingen zullen we onze conclusies formuleren. We begonnen ons opstel met de stelling dat de invloed van scholen op verschillen in de prestaties van leerlingen gering zou zijn. Factoren als sociaal economische kenmerken van gezinssituatie zouden een veel grotere invloed hebben op verschillen in leerprestaties. De belangrijkste ondersteuning voor deze verklaring bestond in de onderzoeksresultaten van Coleman en van Thorndike. We hebben bij het Coleman Report moeten aantekenen, dat de operationalisering van schoolfactoren in dit onderzoek beperkt was gebleven tot materiële schoolkenmerken. Deze materiële schoolkenmerken bleken inderdaad weinig of geen invloed te hebben op verschillen in de prestaties van leerlingen. In het onderzoek van Thorndike

was opmerkelijk dat instructievariabelen evenmin een belangrijke bijdrage vormden voor de verklaring van verschillen in leesprestaties van leerlingen. In verschillende onderzoeken bleek dat de sociaal-economische kenmerken van de gezinssituatie een belangrijke verklaring vormden voor verschillen in leerlingprestaties. Het bleek echter ook dat sociaal-economische kenmerken van de gezinssituatie niet altijd de doorslag geven bij verschillen in leerlingprestaties. Van groot belang is verder dat verschillen in leerlingprestaties verklaard kunnen worden met verschillen in het onderwijsleerklimaat en het schoolleidergedrag. Wanneer we deze onderzoeksresultaten samenvatten, kunnen we zeggen dat in scholen waarin hoge leerlingresultaten geboekt worden: *de schoolleider* – hoge verwachtingen heeft over de prestaties van de leerlingen en deze prestaties ook benadrukt; – een ordelijke atmosfeer en op leren gericht schoolklimaat creëert; – verantwoordelijkheid neemt voor onderwijsmethoden en instructiematerialen en het onderwijs coördineert; – optreedt als begeleider en ondersteuner van de leerkrachten bij het verbeteren van het onderwijs; – veelvuldig praat over zijn onderwijsideeën; *de leerkrachten* – een sterke nadruk leggen op instructie-activiteiten die gericht zijn op basisvaardigheden; – een sterke nadruk leggen op prestatie en competitie; – verwachten dat alle leerlingen tenminste zekere minimum-niveaus beheersen; – plannen maken en uitvoeren om leerlingen met leerproblemen te helpen; – weinig sceptisch zijn over hun eigen vaardigheden om impact op leerlingen te hebben; – verwachten dat leerlingprestaties verbeterbaar zijn; – frequent de leerlingvorderingen bijhouden; en *de leerlingen* – een positieve houding hebben ten opzichte van het halen van hoge punten; – een positieve houding hebben ten opzichte van het vergaren van kennis; – hun oordeel over de status van medeleerlingen niet laten afhangen van gezinsachtergronden, maar van intellectuele prestaties; – waardering hebben voor intelligentie; – een positieve houding hebben ten opzichte van prestatie en competitie.

Ondanks de kritiek die op deze onderzoeken is uitgeoefend, kan men stellen dat als men op de juiste factoren let, de school er wel degelijk toe blijkt te doen als het gaat om

verschillen in leerlingprestaties. In Nederland is de invloed van het gedrag van de schoolleider en het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen nog niet grondig en op grote schaal onderzocht. Wel kunnen we zeggen dat de Nederlandse onderzoeksresultaten in grote lijnen consistent bleken met de Amerikaanse en Engelse bevindingen. Het lijkt dan ook de moeite waard om in Nederland een grondig en systematisch onderzoek op te zetten naar de invloed van het gedrag van de schoolleider en het onderwijsleerklimaat op de prestaties van leerlingen. Aan het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam zijn inmiddels voorbereidingen getroffen om deze problematiek in Nederland te onderzoeken. Er is een onderzoek in uitvoering dat met name gericht is op de beïnvloedbare karakteristieken in het gedrag van schoolleiders die meer of minder effectief zijn voor het bereiken van hoge leerlingprestaties op de gebieden taal, rekenen en omgaan met informatie (cf. Van de Grift, 1984). En er is een onderzoek in voorbereiding waarin geprobeerd wordt om een onderzoeksinstrumentarium te ontwikkelen voor het peilen van het onderwijsleerklimaat in Nederlandse scholen (cf. Van de Grift, 1984). Het lijkt verstandig om de resultaten van deze onderzoeken af te wachten alvorens gestart wordt met schoolverbeteringsprojecten die gericht zijn op het onderwijskundig leiderschap en het onderwijsleerklimaat.

#### Literatuur

- Appelhof, P., *Bègeleide onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg: 1979.
- Appelhof, P., De school voor het arbeiderskind. *NRC-Handelsblad*, 16 augustus 1984.
- Arts, J., Naar een effectieve school? *Kompact*, nr. 24, 1983.
- Berman, P. & M. W. McLaughlin. *Federal programs supporting educational change*, vol. IV: The findings in review. Rand, Santa Monica: 1975.
- Bickel, W. E., Effective schools: knowledge, dissemination, inquiry. *Educational Researcher*, 1983, vol. 12, nr. 4.
- Brookover, W. B. & J. M. Schneider, Academic environments and elementary schoolachievement. *Journal of research and development in education*, 1975, Vol. 9, nr. 1.

- Brookover, W. B., J. H. Schweitzer, J. M. Schneider, C. H. Beady, P. K. Flood & J. M. Wisenbaker, Elementary school social climate and schoolachievement. *American educational research journal*, 1978, vol. 15, nr. 2 (301-318).
- Brookover, W., C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer & J. Wisenbaker, *School social systems and student achievement*. Praeger Publ., New York: 1979.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M., Mood, F. D. Weinfeld & R. L. York, *Equality of educational opportunity*, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare: 1966.
- Cuban, L., Effective schools: a friendly but cautionary note. *Phi Delta Kappan*, June 1983.
- Edmonds, R. R., Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 1979, October (15-24).
- Edmonds, R. R., Programs of schoolimprovement: an overview. *Educational Leadership*, December 1982.
- Eubanks, E. E. & D. U. Levine, A first look at effective schools projects in New York City and Milwaukee. *Phi Delta Kappan*, June 1983.
- Grift, W. van de, Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, nr. 7, 339-355.
- Grift, W. van de, *Het functioneren van de schoolleiding in de basisschool*, onderzoeksplan. Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam: 1984.
- Grift, W. van de, *Plan voor de ontwikkeling van een onderzoeksinstrumentarium voor het peilen van het schoolklimaat in Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs*. Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam: 1984.
- Hutjens, H. & C. Winnips, Programma's voor schoolverbetering: een overzicht. *Kompact*, 1983, nr. 24.
- Jencks, C., *Inequality, a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books, New York: 1972.
- Kessel, N. van, A. Mens & P. Smets, *Stimuleringscholen nader bekeken*. ITS, Nijmegen: 1981.
- Koning, P. de, H. Bronkhorst, L. Veeken & A. Vermeulen, *Schoolorganisatie en schoolloopbaan*. SCO/Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam: 1984.
- McDill, E. L., E. D. Meyers & L. C. Rigsby, Institutional effects on the academic behavior of high school students. *Sociology of education*, 1967, vol. 40, nr. 3, 181-199.
- McDill, E. L., L. C. Rigsby & E. D. Meyers, Educational climates of high schools: their effects and sources. *The American Journal of Sociology*, 1969, vol. 74, nr. 6.
- Meijnen, G. W., Schoolkenmerken en milieuspecifieke leerprestaties. In: J. L. Peschar, *Van achteren naar voren*, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage: 1979.
- Meijnen, G. W., *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Sociologisch Instituut, Groningen: 1982.
- Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf*. Flevodruk, Harlingen: 1984.
- Mens, A. & C. van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. ITS/SCO, Nijmegen/Amsterdam: 1981.
- New York State Office of Education Performance Review, *Schoolfactors influencing reading achievement: a case study of two innercity schools*, March 1974.
- Perre, C. van der, De rol van de schoolleider als interne begeleider van vernieuwing. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, BG 5300, 1984.
- Purkey, S. C. & M. S. Smith, Effective schools: a review. *The elementary school journal*, 1983, vol. 83, nr. 4.
- Reynolds, D., The search for effective schools, *School organization*, 1982, vol. 2, nr. 3, 215-237.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston & A. Smith, *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open books, Sommerset: 1979.
- Rutter, M., Schoolinfluences on children behavior and development. *Pediatrics*, 1980, vol 65, nr. 2 208-220.
- Smets, P., De school doet er wel toe! *MESO* 1981, nr. 7.
- Swanborn, P. G., Schoolkenmerken en leerlinggedrag. Enkele methodologische merkwaardigheden in het onderzoeksbedrijf. *Mens en Maatschappij*, 1978, 53, nr. 2.
- Sweeney, J., Research synthesis on effective schoolleadership. *Educational leadership*. February 1982.
- Thorndike, R. L., *Reading comprehension education in fifteen countries*. Almqvist & Wiksell, Stockholm: 1973.
- Vernooy, K., *Reader over ontwikkelingen op het gebied van onderwijs aan kinderen uit kansarme groepen*. C.P.S., Hoevelaken: 1984.
- Weber, G., *Innercity children can be taught to read: four succesful schools*. Council for basic education, Washington D.C.: 1971.
- Wellisch, J. B., A. H. MacQueen, R. A. Carriere & G. A. Duck, Schoolmanagement and organization in succesful schools. *Sociology of education*, 1978, vol. 51, nr. 3.
- Wolf, J. C. van der, *Schooluitval*, een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs. Swets & Zeitlinger, Lisse: 1984.

## *Curriculum vitae*

W. van de Grift (1951) is als psycholoog verbonden aan het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Hij werkte aan diverse onderzoeken naar vernieuwingen in het onderwijs. Momenteel werkt hij aan onderzoek onder schoolleiders en aan onderzoek onder schoolbegeleiders. Een onderzoek naar het onder-

wijsleerklimaat is in voorbereiding. Tevens is hij coördinator van de onderzoeksthemagroep Onderwijsvernieuwingen.

*Adres:* Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Keizersgracht 119, 1015 CJ Amsterdam

*Manuscript aanvaard 20-3-'85*

## **Summary**

Grift, W. van de, 'Educational Climate and Schoolachievement'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 401-414.

In the sixties there was a widespread research based pessimism about the extent of impact that schools could have on schoolachievement. Home influences would far outweigh those of the school. More recent research, however, indicates that schools can make a difference. Factors as strong educational leadership, an orderly educational climate, high expectations on pupil achievement, emphasis on basic skills, and frequent monitoring of instructional progress, are important explanations for school achievement. Using this research results several schoolimprovement projects have started. Evaluations of these schoolimprovement projects turn out to be positive.

# Geslachts- en leeftijdsverschillen bij het leren lezen en spellen. Een longitudinale studie

B. W. G. M. SMITS, M. J. C. MOMMERS, C. A. J. AARNOUTSE  
*Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen*

## Samenvatting

*Hoewel bekend is dat geslachts- en leeftijdsverschillen slechts een zeer bescheiden deel van de variantie van schoolprestaties, waaronder die van lezen, verklaren, bestaan er gegevens die op het eerste gezicht hiermee in tegenspraak lijken te zijn. Voorbeelden zijn het aanmerkelijk groter aantal jongens in het buitengewoon onderwijs en het veel hoger percentage zittenblijvers onder de jongere leerlingen.*

*Tegen de achtergrond van de discussies over zorgverbreding en het onderzoek naar de oorzaken van de scheve verhouding in het buitengewoon onderwijs, analyseerden we van bijna 600 leerlingen testsgegevens, die verzameld waren vanaf het begin van leerjaar 1 tot en met het begin van leerjaar 4.*

*De resultaten wijzen uit dat bij schoolentree meisjes significant beter dan jongens presteren op taken die een beroep doen op het structureren van visueel en auditief gepresenteerde gegevens; vaardigheden die voor het leren lezen van belang worden geacht. Opvallend daarbij is de grote achterstand van de jongere jongens. Op alle latere meetmomenten, die op lezen en spellen betrekking hebben, behouden meisjes hun voorsprong op de jongens.*

*Bij leeftijd zijn de verschillen minder consistent. Opmerkelijk is dat jongere meisjes bij schoolentree vrijwel even goed auditief structureren als oudere meisjes, terwijl er bij de jongensgroepen duidelijke verschillen bestaan. Oudere leerlingen scoren tot ongeveer halverwege het tweede leerjaar significant hoger op tests voor begrijpend lezen en spellen, maar niet op tests voor technisch lezen. De resultaten suggeren dat het vigerende leesonderwijs jongere kinderen niet dupeert.*

## 1 Inleiding

Het eerste lid van artikel 8 van de Wet op het Basisonderwijs (1983) vermeldt dat het onderwijs zodanig moet worden ingericht, dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het moet worden afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Deze gedachte vormt een belangrijke grondslag voor de integratie van het kleuter- en het lager onderwijs. Als men ernst wil maken met deze afstemming, dan is het gewenst duidelijk inzicht te hebben in de variabelen die met die ontwikkeling samenhangen en in de mate waarin zij elk afzonderlijk of in combinatie met elkaar een rol spelen.

In het onderzoek waarvan we verslag doen, beperken we ons tot de lees- en spellingvaardigheid. Het is te verwachten dat in de nieuwe basisschool het leesonderwijs niet voor alle leerlingen op hetzelfde tijdstip zal starten. Nog niet zo duidelijk is welke criteria men zal hanteren bij deze vorm van differentiatie. Wellicht zullen ook geslacht en leeftijd in de overwegingen betrokken worden. Het is in dat geval nodig te weten welk belang aan deze variabelen moet worden toegekend, mede gezien ook het streven naar de verbreding van zorg voor kinderen met specifieke instructiebehoeften (ARBO, 1984). In deze bijdrage rapporteren we over geslachts- en leeftijdsverschillen in relatie tot lees- en spellingsprestaties van leerlingen die we vanaf hun entree in de lagere school volgden tot en met het begin van leerjaar vier.

### 1.1 Geslachtsverschillen

Het is bekend dat in de eerste jaren van de lagere school meer jongens doubleren dan meisjes en dat het aantal jongens dat naar het buitengewoon onderwijs wordt verwezen aanzienlijk groter is dan het aantal meisjes (cf. Van der Wissel, 1984). Uit de statistiek van het buitengewoon onderwijs 1982-1983 (C.B.S.) blijkt bijvoorbeeld dat er in 1982 op scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (L.O.M.) ruim 3,5 maal zoveel jongens staan ingeschreven dan meisjes. De verhou-

ding blijft nagenoeg gelijk wanneer we ons beperken tot de zes- tot tienjarigen.

Bij de groep dyslectische kinderen komen viermaal zoveel jongens dan meisjes voor, zowel nationaal als internationaal (Dumont, 1984). Empirisch onderzoek wijst uit dat er op de leeftijd van de lagere school verschillen bestaan in de cognitieve ontwikkeling van jongens en meisjes (cf. Maccoby, 1976). Zo wordt bijvoorbeeld geconstateerd dat de ontwikkeling van de taalvaardigheid bij meisjes in het algemeen sneller verloopt dan bij jongens (Mc Guinness & Pribram, 1979). Meisjes blijken over een grotere woordenschat en over een meer ontwikkelde zinsconstructie te beschikken. Samenhangend hiermee laten schoolresultaten zien dat meisje verhoudingsgewijs minder problemen hebben met het leren lezen en spellen (cf. Gates, 1961; Hoyenga & Hoyenga, 1979; De Jong & Van Veldhuizen, 1984).

Tegenover de betere verbale vaardigheden van meisjes zouden jongens over een betere rekenvaardigheid beschikken, hetgeen zich vooral in de latere leerjaren van de lagere school zou manifesteren in het bijzonder bij opgaven die een sterk appèl doen op ruimtelijk inzicht (Mc Guinness & Pribram, 1979).

Als verklaring voor de gevonden verschillen worden biologische factoren, zoals verschillen in ontwikkeling van hemisfeerfuncties (Harris, 1978) en neurologische dysfuncties: 'Minor Neurological Dysfunctions' (MDN) of het 'hyperkinetic syndrome' aangevoerd (cf. Lambert, Sandoval & Sassone, 1978). Anderen leggen meer het accent op omgevingsfactoren, zoals verschillen in socialisatieprocessen (cf. Tauber, 1979; Dekkers en Smeets, 1982). Recentelijk richt de aandacht zich met name ook op de wijze waarop informatie wordt verwerkt, met andere woorden op verschillen in cognitieve stijl tussen jongens en meisjes (Dekker en Hermanns, 1982).

### 1.2 Leeftijdsverschillen

In de zestiger jaren wierp Doornbos (1971) zich op de studie van de samenhang tussen geboortemaand en schoolsucces. Uitgaande van zijn verwondering over wat hij 'de scheve verjaardagskalender in de L.O.M.-scholen' noemde, toonde hij aan dat de kans die een leerling loopt om tijdens de schoolloopbaan één of meermalen te doubleren

verband houdt met de tijd van het jaar waarin de leerling geboren is. Kinderen van wie in de wandeling gezegd wordt dat zij 'gunstig' jarig zijn, omdat zij jong naar de lagere school kunnen gaan, zijn in feite 'gevaarlijk jarig'. Vooral onder de kinderen met een zwak tot middelmatig intelligentieniveau (I.Q. tussen 75 en 95) zijn er verscheidenen die met ernstige leermoeilijkheden kampen, mede ten gevolge van factoren die samenhangen met hun leeftijd bij het begin van de school (Doornbos, 1971). Brus (1969) rapporteert overeenkomstige bevindingen. Hij merkt op dat: 'Wie gunstig jarig is op onze school een ongunstige start heeft' (p. 114). Stevens (1975) constateerde dat leerlingen die voor de zogenoemde overgangsklas werden geselecteerd, relatief jong waren.

Zowel Kaaijk (1961) als Dechesne (1965) publiceerden reeds enkele jaren voor Doornbos gegevens over het verband tussen leeftijd en schoolsucces. Naar aanleiding van een artikel van Dekker, Hermanns en Klinkien (1982), waarin wordt geconcludeerd dat in hun onderzoeksgroep het effect van het 'gunstig jarig zijn' niet meer optreedt, rapporteren Kaaijk (1984) en Dechesne (1984) recente gegevens waaruit blijkt dat in de huidige situatie dit effect nog duidelijk aanwezig is.

Verschillen in lees- en spellingprestaties die samenhangen met geslachts- en leeftijdsverschillen in het regulier basisonderwijs, zouden één van de oorzaken kunnen zijn van de oververtegenwoordiging van jongens in het buitengewoon onderwijs, in het bijzonder het L.O.M. en het (Z.)M.O.K.-onderwijs (cf. De Jong & Van Veldhuizen, 1984). In relatie tot leeftijdsverschillen kan nog worden opgemerkt dat een *lineair* verband met schoolprestaties, zoals in het traditionele denken over schoolrijpheid vaak wordt verondersteld, onwaarschijnlijk is. De berekeningen die we op onze data uitvoerden, bevestigen dit.

Bij de analyse van de gegevens waarover we beschikken<sup>1</sup>, richten we ons op de volgende vragen:

1. In hoeverre verschillen jongens en meisjes bij hun entree in de lagere school van elkaar met betrekking tot vaardigheden die voor het leren lezen en spellen van belang worden geacht, zoals het structureren van visueel en



auditief aangeboden gegevens? Wanneer we onderscheid maken tussen leeftijdsgroepen, komen de verschillen tussen jongere en oudere meisjes dan overeen met die tussen jongere en oudere jongens?

2. Bestaat er verschil in de lees- en spellingprestaties van jongens en meisjes na ongeveer acht maanden leesonderwijs? Blijven de verschillen die eventueel worden aangetroffen in de latere leerjaren bestaan of verdwijnen ze? Bestaat er met betrekking tot beide laatstgenoemde vragen onderscheid tussen jongens en meisjes die op relatief jonge leeftijd op school komen en jongens en meisjes die op wat oudere leeftijd aan het lager onderwijs beginnen?

## 2 Methode

### 2.1 Leerlingen

De leerlingen die aan het onderzoek deelnamen, kwamen uit twee a-select getrokken steekproeven, elk van 12 scholen, uit het gebied met een straal van 70 km rond Nijmegen. De ene helft van de scholen gebruikte de methode 'Veilig leren lezen' en de andere helft de methode 'Letterstad'. Bij het begin van het eerste leerjaar (1979) bestond de groep uit 590 leerlingen, waarvan 330 jongens en 260 meisjes. Hiervan waren er bij het begin van leerjaar vier nog 430 over. De uitval werd voor een belangrijk deel veroorzaakt door zittenblijven en/of verwijzing naar het buitengewoon onderwijs en door verhuizing.

Bij de hierna te bespreken analyses wordt uitgegaan van de leerlingen, die op het betreffende meetmoment aanwezig waren, dat wil zeggen dat gegevens van de leerlingen die zijn uitgevallen niet in de analyses zijn opgenomen. Voorts beperken we ons tot de leerlingen die bij het begin van het onderzoek voor de eerste keer in het eerste leerjaar zaten.

### 2.2 Meetinstrumenten

Van de leerlingen beschikken we over testprestaties op zeven meetmomenten: begin leerjaar 1 en in april van leerjaar 1, september en april van zowel leerjaar 2 als van leerjaar 3 en van september in leerjaar 4.

De tests die bij het begin van het eerste leerjaar werden afgenomen, kunnen in twee

groepen worden verdeeld:

- a. Non-verbale intelligentietests uit de E.L.I. (Eerste Leerjaar Intelligentietest, Sangers & Van der Sluis, 1973);
- b. Tests die een beroep doen op vaardigheden die specifiek voor het leren lezen van belang worden geacht. Eén van deze tests richt zich op het structureren van visuele gegevens, de andere drie op het structureren van auditieve gegevens.

Terwille van een goed begrip van de vaardigheden waarop de tests zich richten, volgt hieronder een korte beschrijving. In bijlage 1 wordt van elk van deze tests een voorbeelditem gegeven. Voor een gedetailleerde beschrijving en motivering van de keuze van de tests, verwijzen we naar Van Dongen (1984).

Van de E.L.I. werden klassikaal de subtests 'Matrixen' en 'Natekenen' afgenomen. Bij de subtest Matrixen moet het kind naar verwantschap in figuren zoeken. Uit zes verschillende figuren moet het die figuur kiezen die past bij een standaardfiguur. De test toont overeenkomst met de 'Progressive Matrices' van Raven. Bij de subtest Natekenen speelt naast een juiste visuele opname en verwerking ook de motorische sturing en de oog-hand coördinatie een rol. Het kind moet een gegeven lijnenpatroon in een leeg puntenrooster natekenen. Beide subtests doen vooral een beroep op visueel-ruimtelijke vaardigheden.

De test voor het structureren van visuele gegevens kan het best worden aangeduid als een 'lettercluster-identificatietest'. Zij is een bewerking van een test van Malmquist (1969). Het gaat bij deze test om clusters van twee, drie of vier lettertekens, waarbij het kind steeds uit vier alternatieven die lettercombinatie moet kiezen, die identiek is aan een gegeven combinatie. De alternatieven zijn zo gekozen, dat het kind de samenstellende letters en de volgorde ervan nauwkeurig moet waarnemen, wil het geen fouten maken. De test vereist visuele discriminatie en aandachtsconcentratie.

Tot de tests die op het structureren van auditieve gegevens beroep doen, behoren een test voor fonemische analyse, een test voor auditieve synthese en een test voor auditieve woorddiscriminatie.

Bij de fonemische analysetest moet het kind de beginklank los kunnen maken uit het gesproken woord. Aan het kind worden drie

plaatjes aangeboden, die door de proefleider één voor één worden benoemd. Het kind moet dat plaatje omcirkelen dat met dezelfde klank begint als het plaatje dat los van deze drie staat gegeven en eveneens is benoemd.

Bij de test voor auditieve synthese moet het kind de afzonderlijke fonemen van een woord dat uit twee, drie of vier klanken bestaat, tot één woord verbinden. Vervolgens moet het uit vijf plaatjes die afbeelding aanwijzen, die bij het aangeboden woord hoort.

De auditieve woorddiscriminatietest is een bewerking van de 'Taaltests voor kinderen' van Van Bon (1984). Met de test wordt geprobeerd vast te stellen in hoeverre kinderen in staat zijn betekenisvolle woorden auditief te discrimineren. Daar in de tekst zinvolle woorden worden gebruikt, die aan plaatjes gerelateerd moeten worden, is niet uitgesloten dat naast auditieve ook semantische aspecten een rol spelen.

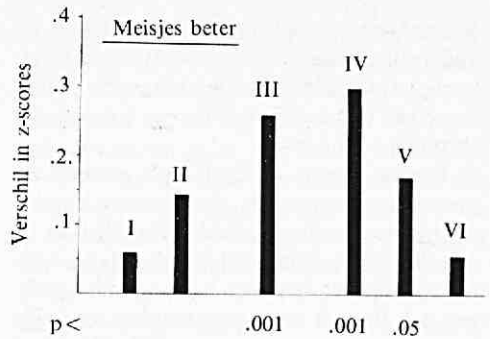
De gegevens die na het begin van leerjaar 1 op de zes volgende meetmomenten van de leerlingen werden verzameld, betroffen de lees- en spellingprestaties. Voor wat betreft lezen wordt onderscheid gemaakt tussen technisch lezen en begrijpend lezen. De technische leesvaardigheid werd vanaf leerjaar 2 gemeten met behulp van de 'Eén-Minut-Test' (Brus & Voeten, 1973) en – uitgezonderd in september van leerjaar 4 – met de 'AVI-toetskaarten' (Van den Berg & Te Lintelo, 1977). Voor begrijpend lezen werden de tests 'Schriftelijke Opdrachten' gebruikt (Brus & Van Bergen, 1973) en tests die onder andere door het CITO waren ontwikkeld.

De spellingprestaties werden vastgesteld aan de hand van Woord- en Zinsdictees. In een tabel (zie bijlage 2) wordt van bovengenoemde tests een overzicht gegeven. Volledigheidshalve worden daarin ook enkele psychometrische gegevens vermeld, die voor deze tests in dit onderzoek werden gevonden.

### 3 Resultaten

#### 1a. Verschillen 'bij het schoolbegin' tussen jongens en meisjes

Om de verschillen tussen de prestaties op de tests, die bij de entree in het gewoon lager onderwijs – voordat met systematisch lees- onderwijs wordt begonnen – onderling beter



- I = E.L.I.-Matrixen
- II = E.L.I.-Natekenen
- III = Lettercluster-identificatie
- IV = Auditieve synthese
- V = Fonemische analyse
- VI = Auditieve woorddiscriminatie

Figuur 1. Grootte van de verschillen tussen meisjes en jongens bij schoolbegin op tests voor ruimtelijk-visuele vaardigheden en het structureren van visueel en auditief gepresenteerde gegevens. De verschillen zijn uitgedrukt in z-scores. Meisjes ( $N=257-259$ ), jongens ( $N=322-330$ )

te kunnen vergelijken werden de ruwe scores omgezet in z-scores. Figuur 1 toont de grootte van de verschillen. Hoewel er onderscheid bestaat, blijkt dat de gemiddelde prestaties van de meisjes over de gehele lijn beter zijn dan die van de jongens. In aanmerking moet hierbij worden genomen dat de tests klassikaal zijn afgenomen, zodat andere factoren, dan die welke de tests bedoelen te meten, op de uitslagen van invloed kunnen zijn geweest, zoals aandachtsconcentratie, taakbewustzijn, etc.

Op de beide E.L.I.-subtests – waarbij meer een beroep wordt gedaan op visueel-ruimtelijke vaardigheden dan op verbale – presteren meisjes niet significant beter dan jongens. Dit resultaat stemt overeen met hetgeen in de literatuur doorgaans wordt gerapporteerd, althans voor zover er bij het bepalen van de intelligentie gebruik gemaakt wordt van tests waarin niet een onevenredig zwaar gewicht wordt toegekend aan verbale vaardigheden (cf. De Jong & Van Veldhuizen, 1984).

Verschillen in de orde van grootte van 0.25 z treffen we aan bij de test voor lettercluster-identificatie. De test richt zich evenals de E.L.I.-subtests op het structureren van visuele gegevens. Factoranalyse (scheve rotatie),

uitgevoerd op de tests die in Figuur 1 staan genoemd, wijst uit dat deze test samen met de E.L.I.-subtests één factor vormt, zij het dat de factorlading lager is dan die van de beide E.L.I.-subtests. Het feit dat de visuele tekens van de E.L.I.-subtests nogal verschillen van de tekens die bij de lettercluster-identificatietest worden gepresenteerd, vormt mogelijk een verklaring voor deze lagere lading en voor het grotere verschil dat in vergelijking tot de E.L.I.-subtests tussen jongens en meisjes wordt aangetroffen.

Meisjes scoren gemiddeld ook hoger dan jongens wanneer het gaat om het structureren van auditieve gegevens, zoals met name naar voren komt bij de test voor auditieve synthese en in wat mindere mate bij die voor fonemische analyse. Ook Dekker en Hermanns (1982) rapporteren dat meisjes in de eerste klas van de lagere school op taken die betrekking hebben op auditieve synthese en fonemische analyse beter presteren dan jongens, zij het dat de verschillen in dat onderzoek statistisch niet significant zijn. De onderzoeksgroep bestond in deze studie uit een betrekkelijk gering aantal leerlingen: 36 jongens en 37 meisjes. Verder blijkt uit Figuur 1 dat de verschillen op de test voor auditieve woorddiscriminatie minimaal zijn. Mogelijk draagt de geringe moeilijkheidsgraad van de test hiertoe bij. Uit eerdere analyses is tevens bekend (zie Van Dongen, 1984), dat de predictieve waarde van deze test ten aanzien van het criterium 'lees-uitvallers' relatief het laagst is.

Met betrekking tot de gevonden verschillen op deze 'begintests' is het van belang op te merken dat we op grond van andere analyses weten, dat de latere lees- en spellingprestaties van leerlingen die zowel op de test voor lettercluster-identificatie als op die voor fonemische beneden het gemiddelde scoren, over het geheel genomen beduidend lager zijn dan die van leerlingen die op beide tests boven het gemiddelde scoren (zie Mommers, Aarnoutse & Smits, 1985).

#### 1b. *Verschillen 'bij schoolbegin' tussen jongere en oudere leerlingen, onderverdeeld naar geslacht*

Om na te gaan of er verschillen bestaan in het cognitief functioneren van leerlingen die op relatief jonge of op wat oudere leeftijd op school komen, zijn – voor jongens en meisjes

afzonderlijk – 'jongere en oudere' leeftijdsgroepen met elkaar vergeleken. Als peildatum werd 15 augustus genomen. Kinderen die op die datum 5.11 - 6.1 jaar oud waren, werden tot de jonge groep gerekend, terwijl de kinderen met een leeftijd van 6.8 - 6.10 jaar in de oude groep werden ingedeeld (cf. Deschesne, 1984; Kaayk, 1984). De midden-groepen laten we bij de bespreking buiten beschouwing.

De prestaties, uitgedrukt in z-scores, van beide groepen op de tests die we hiervoor noemden, staan afgebeeld in Figuur 2. De figuur toont een opmerkelijk gegeven.

Zoals op grond van de voorafgaande analyse verwacht mocht worden, behalen jonge jongens minder hoge scores dan jonge meisjes. Ook scoren jonge jongens gemiddeld op alle tests lager dan oudere jongens. Opmerkelijk is dat dit niet geldt voor de meisjes. Jonge meisjes scoren lager dan oudere meisjes op tests die een appèl doen op het structureren van visuele gegevens, echter *niet* op tests die zich richten op het structureren van auditieve gegevens (het verklanken van letters in woorden). Het feit dat er bij geen enkel van de drie auditieve tests noemenswaardige verschillen bestaan tussen jonge en oude meisjes, terwijl dit wel het geval is bij de jongensgroepen, suggereert dat meisjes bij hun entree in de lagere school niet alleen beter auditief structureren dan jongens, maar ook dat de invloed van leeftijd bij het éénmaal bereikt hebben van een bepaald niveau van cognitief functioneren aan betekenis inboet. Uit de resultaten kan worden geconcludeerd dat het aanbeveling verdient om bij uitspraken over de samenhang tussen leeftijd bij schoolentree en (test)prestaties te nuanceren naar geslacht en het type taken dat moet worden uitgevoerd.

In de hierna te bespreken analyses wordt nagegaan in hoeverre de aanvankelijke voor-sprong die meisjes op het gebied van het auditief structureren bezitten, doorwerkt in de latere lees- en spellingprestaties.

#### 2a. *Lees- en spellingprestaties van jongens en meisjes*

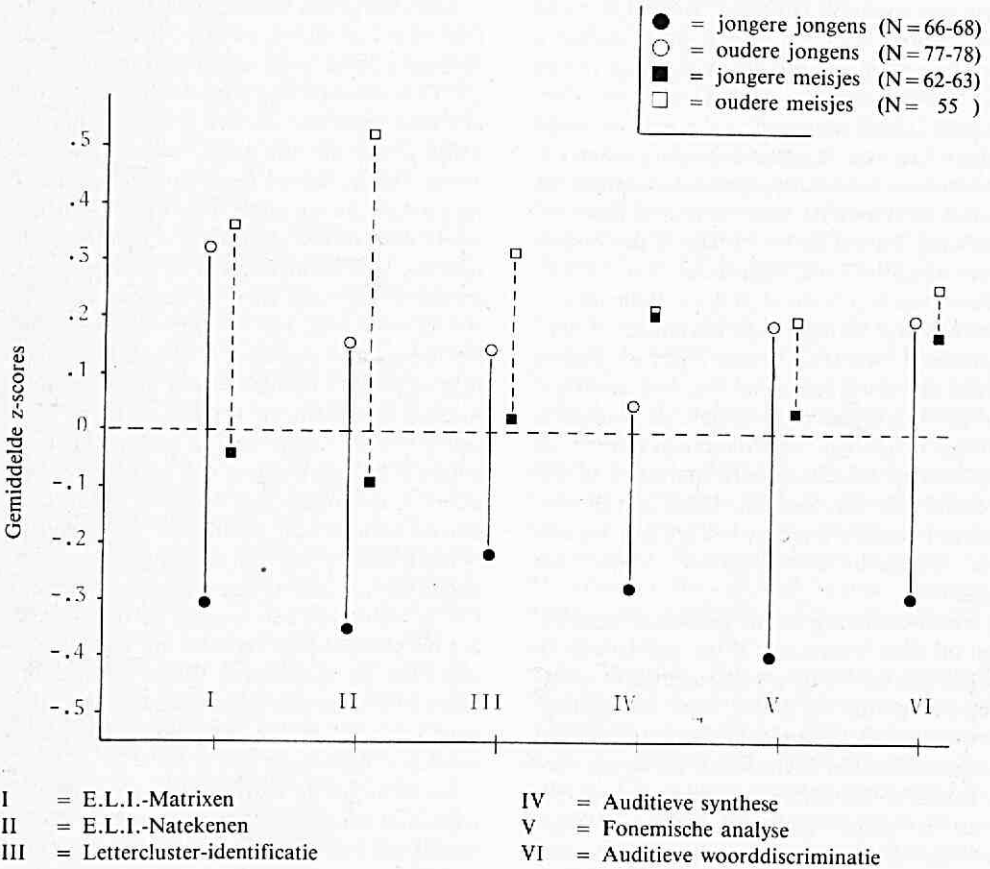
Van jongens en meisjes volgden we de prestaties op het gebied van lezen en spellen vanaf leerjaar 1 tot en met het begin van leerjaar 4.

Als gevolg van zittenblijven, verhuizen

etc. (zie hierna) nemen de groepen in aantal af. De scores op de hierboven genoemde meetmomenten zijn daardoor onderling niet geheel vergelijkbaar. De groepen zijn homogener geworden. Het lijkt niet gewaagd te veronderstellen dat de verschillen die in de Figuren 3a t/m 3c staan afgebeeld extremer zouden zijn, wanneer het mogelijk was geweest de oorspronkelijke groepen in hun geheel te kunnen blijven volgen. Deze veronderstelling wordt ondersteund wanneer mocht blijken dat er geen toevallige maar systematische verschillen in uitval tussen jon-

gens en meisjes bestaan. Het volgen van de prestaties van jongens en meisjes wordt verder enigszins bemoeilijkt doordat op de onderscheiden meetmomenten ten dele verschillende tests zijn afgenomen. De tests pretenderen weliswaar hetzelfde te meten, maar de score verdelingen wijken enigszins van elkaar af.

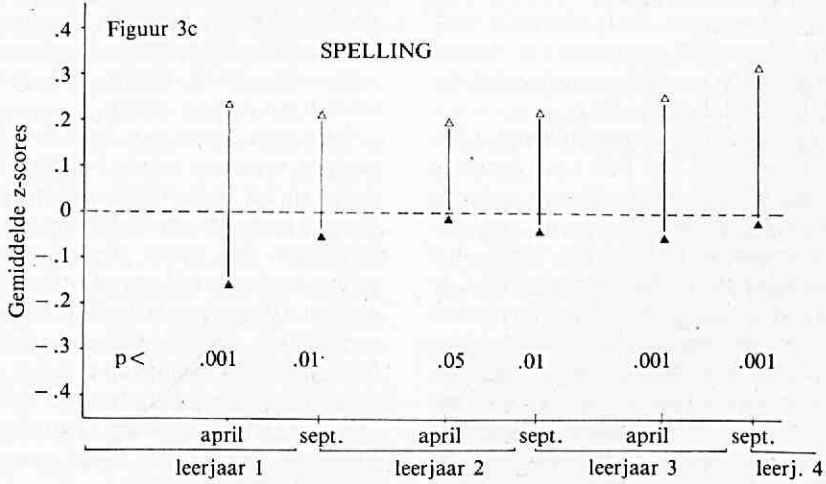
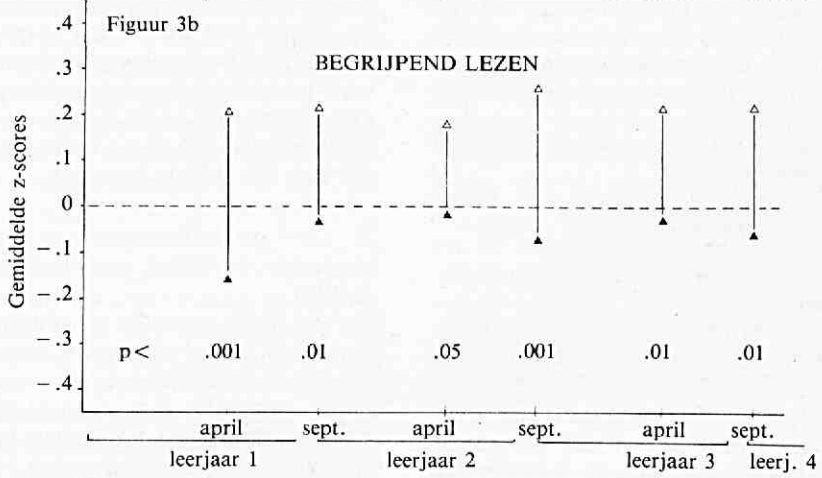
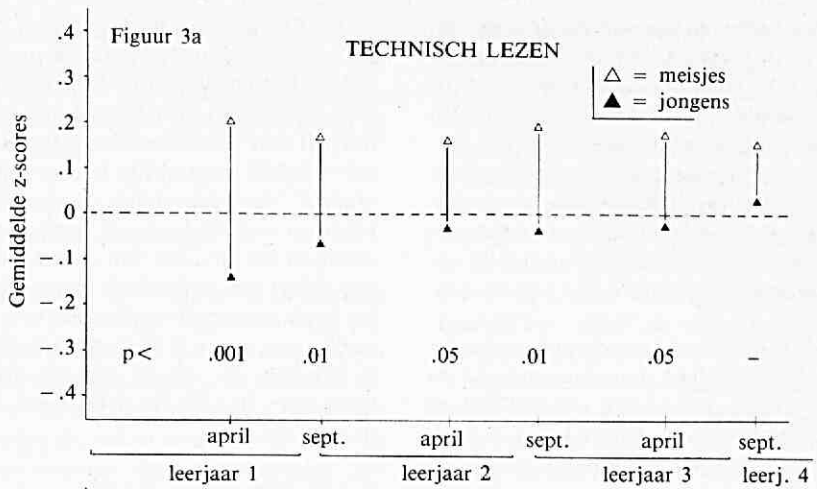
Zoals reeds opgemerkt, zijn in de analyses alleen die leerlingen meegenomen die voor de eerste keer in het eerste leerjaar zaten. Vatten we de belangrijkste bevindingen uit Figuren 3a tot en met 3c samen.



Significantieniveau's van de gevonden verschillen (alleen p-waarden < .10 worden vermeld).

	I	II	III	IV	V	VI
jongere - oudere jongens	<.001	.002	.025	.055	<.001	.007
jongere - oudere meisjes	.26	<.001	.071	-	-	-
jongere jongens - jongere meisjes	-	.099	-	.006	.010	.014
oudere jongens - oudere meisjes	-	.040	-	-	-	-

Figuur 2 Verschillen tussen jongere en oudere jongens en meisjes bij het begin van leerjaar 1



NJ =	304-314	271-273	262-267	249-254	248-254	239-241
Nm =	246-256	239-243	232-238	223-224	212-221	206-210

Figuur 3a-3c Verschillen tussen meisjes en jongens

– Meisjes presteren op alle meetmomenten op elk van de gemeten aspecten hoger dan de jongens. Bij spelling en begrijpend lezen lijken de verschillen in sterkere mate te blijven voortbestaan dan bij technisch lezen.

– In april van het eerste leerjaar – wanneer er nog relatief weinig uitval is – zijn de verschillen het grootst. De gemiddelde prestaties van de meisjes liggen op dat moment 0.35 tot 0.40 standaardscore hoger dan van de jongens.

De verschillen kunnen nog op andere manieren worden benaderd door bijvoorbeeld na te gaan hoe de verhouding van jongens en meisjes is in de groep zwakste lezers en spellers. Wordt, voor elk van de tests afzonderlijk, uitgegaan van de leerlingen met de 10% laagste scores (het laagste deciel van de scoerverdeling), dan vinden we percentages zoals in Tabel 1 staan weergegeven.

Tabel 1 Aantallen jongens en meisjes in de zwakste groepen lezers en spellers

	laagste deciel	jongens	meisjes
Spelling	N = 59	47 (80%)	12 (20%)
Technisch lezen	N = 59	44 (75%)	15 (25%)
Begrijpend lezen	N = 49	39 (80%)	10 (20%)

Corrigeren we de percentages vanwege het wat grotere aantal jongens in de steekproef, dan blijken de groepen zwakke lezers en spellers voor 70 tot 75% te bestaan uit jongens en voor slechts 25 tot 30% uit meisjes (cf. De Jong & Van Veldhuizen, 1984).

– In leerjaar 2 nemen de verschillen af. Deze afname komt zeker ten dele voor rekening van het grotere aantal zittenblijvers onder de jongens. Nadere inspectie van de gegevens leert dat onder de 38 leerlingen die op het eind van de eerste klas blijven zitten (7%), 30 jongens zijn en slechts 8 meisjes. Bovendien blijken vóór september in het tweede leerjaar nog 8 jongens rechtstreeks naar het buitengewoon onderwijs te zijn verwezen en geen enkel meisje (zie ook Doornbos, 1979). Niet meegeteld zijn hierbij de leerlingen die na eerst te zijn blijven zitten alsnog worden verwezen.

– Opmerkelijk is, dat zich na de zomervakantie van het tweede leerjaar een lichte stijging lijkt voor te doen in de grootte van de

verschillen op elk van de gemeten aspecten. Bij spelling en in wat mindere mate bij begrijpend lezen blijven de verschillen vervolgens bestaan tot in het begin van het vierde leerjaar (het laatste meetmoment), terwijl er bij technisch lezen sprake lijkt te zijn van een afname. Niettegenstaande de groepen bij het klimmen van de leerjaren homogener worden door het uitvallen van de zwakste leerlingen, blijkt het gemiddelde van de meisjes in het begin van het vierde leerjaar op tests voor spellen nog steeds 0.35 standaardscore hoger te zijn dan dat van de jongens. Bij begrijpend lezen ligt dit cijfer bij bijna 0.3 standaardscore.

Samenvattend mag worden geconcludeerd dat jongens hun achterstand in taalvaardigheid, die bij het begin van de lagere school werd geconstateerd met betrekking tot het structureren van visuele en vooral van auditiële gegevens, ook in het begin van leerjaar vier nog niet hebben ingelopen.

## 2b. Lees- en spellingsprestaties van jongere en oudere leerlingen, onderverdeeld naar geslacht

De verschillen tussen de gemiddelde prestaties van de 'jonge' en 'oudere' leeftijdsgroepen zijn zowel bij jongens als meisjes geringer en ook minder stabiel dan de verschillen die bij geslacht gevonden werden. De oudere jongens en meisjes halen vooral bij begrijpend lezen betere prestaties dan hun jongere klasgenoten. Bij spelling zijn de verschillen verhoudingsgewijs minder sterk en bij technisch lezen zijn ze miniem.

De hogere scores van de oudere leeftijdsgroepen beperken zich in hoofdzaak tot het eerste en het begin van het tweede leerjaar. Daarna lijkt zich een nivellering in te zetten. Ofschoon zich onder de jonge leerlingen ruim anderhalf maal zoveel zittenblijvers bevinden dan onder de oudere leerlingen en vergelijking *over* de meetmomenten daardoor enigszins bemoeilijkt wordt, zijn de verschillen tussen de jongere en oudere leerlingen in het derde en het vierde leerjaar zo gering dat verschillen in uitval geen afdoende verklaring lijken te vormen. De aanvankelijke achterstand van 'jonge' leerlingen op het gebied van begrijpend lezen en in mindere mate op dat van spellen lijkt vóór het einde van het tweede jaar te zijn ingelopen.

Hoe ondergeschikt het belang van leeftijd is in relatie tot leren lezen en spellen, wordt geïllustreerd door het feit dat *jonge* meisjes op alle meetmomenten hoger scoren dan de *oudere* jongens.

#### 4 Samenvatting en discussie

'Leesrijpheid bij schoolentree' of omgekeerd – in meer algemene zin – de afstemming van het onderwijs op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, behoort al tientallen jaren tot de veel besproken problemen. Verwacht mag worden dat bij de nieuwe inrichting van het basisonderwijs deze problematiek opnieuw aan belangstelling zal winnen. Eén van de redenen hiervoor is dat in de Wet op het Basisonderwijs uitdrukkelijk de afstemming wordt genoemd (zie inleiding).

Dat de afstemming nog steeds zorgen baart, blijkt ook uit andere bronnen. De adviezen over zorgverbreding in het lager onderwijs (ARBO, 1984) en de opdrachten voor onderzoek naar de oorzaken van het stijgend aantal verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, met inbegrip van de scheve verdeling van jongens en meisjes (De Jong & Van Veldhuizen, 1984), zijn hier voorbeelden van.

De vragen die we in dit onderzoek stelden, raken slechts een aspect van deze problematiek. Ze haken in op geslachtsverschillen en op de soms tegenstrijdige bevindingen over de samenhang tussen schoolprestaties en leeftijd. De gerapporteerde resultaten tonen dat – wanneer zowel op geslacht als leeftijd wordt gelet – de gemiddelde prestaties van de jongere jongens bij *hun entree* in de lagere school niet alleen achterblijven bij die van de jongere meisjes, maar vooral bij die van hun oudere klasgenoten. De mindere prestaties liggen zowel op het vlak van het visueel-ruimtelijke, als op vaardigheden waarvan verondersteld wordt dat ze van specifiek belang zijn voor het leren lezen, zoals het structureren van visueel en auditief gepresenteerde gegevens. Meisjes liggen wat betreft deze specifieke vaardigheden voor op jongens. Een opmerkelijke bevinding is dat de jongere meisjes, in tegenstelling tot de jongens, niet noemenswaardig minder presteren op taken die een beroep doen op het auditief structureren dan hun oudere leeftijdsgenoten. Ken-

nelijk is de ontwikkeling op dit gebied bij meisjes anders dan bij jongens.

Met betrekking tot de oorzaken van de gevonden verschillen volstonden we met het noemen van enkele richtingen waarin naar verklaringen wordt gezocht. Relevant is in dit opzicht wellicht te vermelden dat uit betrekkelijk summier anamnese-gegevens van de kinderen blijkt, dat onder de jongensgroep significant meer ziektegevallen voorkomen dan onder de meisjesgroep ( $X^2 = 5.15, p < .05$ ).

Met name waren we geïnteresseerd in de vraag of de gevonden verschillen bij schoolentree zouden doorwerken in de latere leesen spellingprestaties. Voor wat betreft geslacht zijn de resultaten eenduidig. Meisjes scoren gemiddeld op alle meetmomenten, tot en met het begin van leerjaar vier, op zowel tests voor spellen als voor technisch lezen en begrijpend lezen hoger dan jongens. Ten aanzien van leeftijd is het beeld minder duidelijk. Op tests voor technisch lezen – tests die waarschijnlijk het meest zuiver het effect van het leesonderwijs meten – treffen we tussen de jongere en oudere leeftijdsgroepen, zowel bij jongens als bij meisjes, slechts minime verschillen aan. Ook correlatieberekeningen wijzen uit dat de variantie in de resultaten voor technisch lezen niet of nauwelijks door verschillen in leeftijd verklaard kunnen worden (cf. Brus, 1969). Wordt van de veronderstelling van een lineair verband uitgegaan, dan vinden we correlaties van nul. Wordt de mogelijkheid van een niet-lineaire samenhang opengelaten, dan worden percentages verklaarde varianties gevonden die bij jongens rond de 5 en bij meisjes rond de 2 schommelen.

Het jong zijn vormt kennelijk geen handicap om met vrucht aan het leesonderwijs deel te nemen, of anders uitgedrukt, het leesonderwijs benadeelt de jongere kinderen niet.

De verschillen die niettemin in april van het eerste en in september van het tweede leerjaar bij begrijpend lezen en in mindere mate bij spelling gevonden worden, evenals het hogere percentage zittenblijvers onder de jongere leerlingen, moeten zeer waarschijnlijk op andere factoren dan het ontvangen leesonderwijs worden teruggevoerd. Mogelijk is, dat hiervoor een wat hoger algemeen ontwikkelingsniveau van de oudere leerlingen aansprakelijk gesteld moet worden. De

verkregen resultaten suggereren echter ook dat de jongere leerlingen, die doorstromen, deze achterstand ongeveer halverwege het tweede leerjaar hebben ingelopen.

De resultaten uit deze bijdrage illustreren dat zich onder de jongere jongens de meeste 'risico-kinderen' bevinden. Voorspellingen over uitval op basis van informatie vóórdat met lesonderwijs wordt begonnen, dienen met terughoudendheid te worden benaderd (cf. Van Dongen, 1984). Wil men niettemin ernst maken met het terugbrengen van het aantal leerlingen dat vóórtijdig moet afhaken, dan is het noodzakelijk deze leerlingen vroeg op te sporen. Beperken we ons tot leren lezen, dan vormen tests die zich richten op het structureren van visueel en auditief gepresenteerde gegevens – tests waarop bij de entree in het lager onderwijs belangrijke verschillen bestaan en waarvan uit een eerdere bijdrage bekend is dat ze een niet onaanzienlijk deel van de variantie in leesprestaties kunnen verklaren (cf. Mommers et al., 1985) – hiervoor één van de hulpmiddelen.

#### Noot

1. De gegevens werden verzameld in het kader van het onderzoek naar 'Preventie van leesmoeilijkheden' (SVO-project 0492; zie o.a. Van Dongen, 1984).

#### Literatuur

- Advies Raad voor het Basis Onderwijs (ARBO), *Het moet ons een zorg zijn*. Zeist: 1984.
- Berg, R. M. van den & H. G. Te Lintelo, *Individualisering van het lesonderwijs*. Den Bosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1977.
- Bon, W. H. J. van, *Aspecten van taalvaardigheid*. Een onderzoek naar de validiteit van de Taaltests voor Kinderen. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Brus, B. Th., *Gunstig jarig?* Pedagogisch Mozaïek. 's-Hertogenbosch, 1969, 113-125.
- Brus, B. Th. & J. B. A. M. van Bergen, *Schriftelijke Opdrachten*, Schoolvorderingentest voor het begripend lezen, bestemd voor het tweede, derde en vierde leerjaar van het basisonderwijs. Verantwoording en Handleiding. Nijmegen: Berkhout, 1973.
- Brus, B. Th. & M. J. M. Voeten, *Eén-Minut-Test*, vorm A en B. Verantwoording en Handleiding. Nijmegen: Berkhout, 1973.
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistiek van het buitengewoon onderwijs. 1982-1983*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Dekker, R. & J. Hermanns, Sexe-verschillen in leren lezen en schrijven. In: J. G. L. C. Lodewijks & P. R. J. Simons (Red.), *Strategieën in leren en ontwikkeling*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982, 215-227.
- Dekker, R., J. Hermanns & Th. Klinkien, 'Onvoordelig geboren?' *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1982, 21, 425-432.
- Dekkers, H. & M. Smeets, *Sexe ongelijkheid op school I: Eigenschappen en leerprestaties van meisjes*. Nijmegen: ITS, 1982.
- Deschesne, G. J., De invloed van de schoolbeginleeftijd op het ontstaan van leermoeilijkheden. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 1965, 20, 1-12.
- Deschesne, G. J., Reactie: toch onvoordelig geboren? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984, 23, 30-33.
- Dongen, D. van, *Leesmoeilijkheden*. Naar diagnostiserend onderwijs bij het leren lezen. Tilburg: Zwijssen, 1984.
- Doornbos, K., *Geboortemaand en schoolsucces*. Utrecht: 1971.
- Doornbos, K., 'Na 30 jaar; enkele notities bij de ontwikkeling van het LOM-onderwijs'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, 18, 362-374.
- Dumont, J. J., Leesstoornissen: verschijningsvormen, samenhangen, oorzaken. In: A. J. W. M. Thomassen, L. G. M. Noordman & P. A. T. M. Eling (Red.), *Het leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, 205-235.
- Gates, A. I., Sex differences in reading ability. In: A. R. Binter, J. J. Dlabal & L. K. Kise, *Readings on reading*. Scranton, Pennsylvania: International Textbook Company, 1969, 199-202.
- Harris, L. J., Sex differences in spatial ability: possible environmental, genetic and neurological factors. In: M. Kinsbourne (Ed.), *Asymmetrical function of the brain*. Cambridge University Press: 1978, 405-522.
- Hoyenga, K. & K. Hoyenga, *Sex differences: psychological, cultural and biological issues*. Boston: Little, Brown & Co., 1979.
- Jong, H. T. de & G. A. van Veldhuizen, *Deelnemers jongens-meisjes speciaal onderwijs*: eindrapport. Haren: RION, 1984.
- Kaaijk, C. K. J., Schoolonrijpheid. *Tijdschrift voor Sociale Geneeskunde*, 1961, 39, 661-664.
- Kaaijk, C. K. J., Voordelig schoolgaan wordt nog onvoordeliger. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984, 23, 211-214.
- Lambert, N. M., J. Sandoval & D. Sassone, Prevalence of hyperactivity in elementary school children as a function of social system definers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1978, 48, 446-463.
- Maccoby, E. M., Possible causal factors of sex differences in intellectual abilities. In: P. Lee &



R. Stewart (Eds.), *Sex differences; cultural and developmental dimensions*. New York: Urizen Books, 1976.

Malmquist, E., *Lässvarigheter pa grundskolans lagstadium*, Experimentelle studier. Falköping: 1969.

Mc. Guinness, D. & K. H. Pribram, The origins of sensory bias in the development of gender differences in perception and cognition. In: M. Bortner (Ed.), *Cognitive growth and development; essays in memory of H. G. Birch*. New York: Brunner Mazel, 1979.

Mommers, M. J. C., C. A. J. Aarnoutse & B. W. G. M. Smits, Het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens in relatie tot leren lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 280-296.

Sangers, A. & H. van der Sluis, *Eerste leerjaar in-*

*telligentietest*. Amsterdam: 1973.

Stevens, L. M., *Curriculum schoolrijpheid deel 3*. Den Bosch: Malmberg, 1975.

Tauber, M. A., Sex differences in parent-child interaction styles during a free play session. *Child Development*, 1979, 50, 981-988.

Wissel, A. van der, *Schooluitval*. Een reeks onderzoeken naar cognitieve aspecten van het falen bij kinderen met ernstige leerproblemen. Dissertatie. Groningen: 1984.

*Curricula vitae*

Zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, p. 294

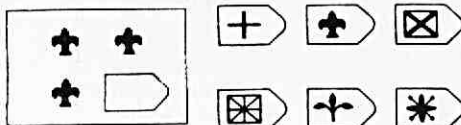
*Manuscript aanvaard 5-2-'85*

*Bijlage 1*

Tests die bij het begin van leerjaar 1 zijn afgenomen. Van elke test een voorbeeld-item.

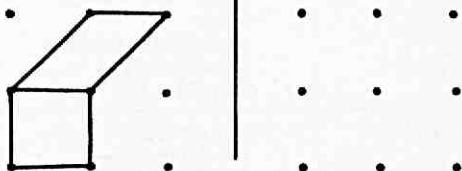
I E.L.I.-Matrixen

(Welk van de zes losse stukjes hoort in het grotere patroon?)



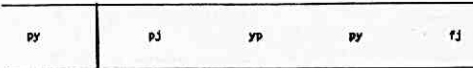
II E.L.I.-Natekenen

(Het lijnenpatroon van het voorbeeld moet in het lege rooster worden nagetekend.)



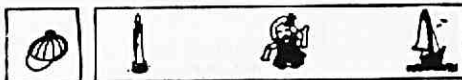
III Lettercluster-identificatie

(Eén van de vier lettercombinaties achter de streep is gelijk aan die voor de streep.)



IV Fonemische analyse

(Zet een rondje om het plaatje dat hetzelfde begint als pet.)



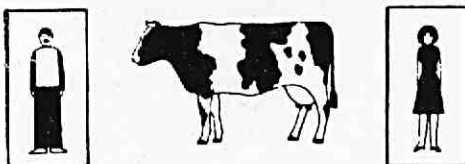
V Auditieve synthese

(Luister goed wat ik zeg: /h/ /ui/ /s/. Zet een rondje om het woord dat ik heb gezegd.)



VI Auditieve woorddiscriminatie

(Op een bandje staan de stem van een man en een vrouw. (Wie van hen zegt het goede woord bij het plaatje?))



Bijlage 2

Tabel. *Overzicht van de tests die na het begin van leerjaar 1 zijn afgenomen*

Meetmoment	Tests	M	Sd	range	interne consist.
leerjaar 1 april	Technisch lezen: Technisch lezen 2 (CITO)	42.1	6.6	7- 48	.90
	AVI-toetskaarten	1.7	1.7	0- 9	n.v.t.
	Begrijpend lezen: Lees en Begrijp 1A (CITO)	19.6	6.0	0- 27	.90
	Spelling: Woorddictee 2 (CITO)	24.8	6.7	1- 32	.91
	Zinsdictee A	20.6	3.5	3- 24	.81
	Zinsdictee B1	23.4	4.7	0- 27	.89
	leerjaar 2 september       april	Technisch lezen: Eén-Minuuut-Test	31.4	14.2	1- 81
AVI-toetskaarten 6		3.0	2.1	0- 9	n.v.t.
Begrijpend lezen: Lees en Begrijp 1B (CITO)		22.0	4.5	1- 27	.85
Spelling: Woorddictee OBCE-1		11.9	2.4	1- 15	.65
Zinsdictee C2		24.7	3.1	1- 27	.82
Zinsdictee C1		28.0	4.4	1- 34	.83
Technisch lezen: Eén-Minuuut-Test		45.1	15.2	8- 97	n.v.t.
AVI-toetskaarten 7		5.0	2.3	0- 9	n.v.t.
Begrijpend lezen: Lees en Begrijp 2 (CITO)		24.0	6.0	4- 30	.90
Schriftelijke Opdr. 2		22.9	5.4	1- 32	.82
Spelling: Woorddictee OBCE-2		16.1	3.3	0- 20	.77
Zinsdictee C2		31.6	2.8	10- 34	.75
Zinsdictee D1		28.2	4.3	4- 34	.82
leerjaar 3 september       april		Technisch lezen: Eén-Minuuut-Test	50.9	15.5	9-106
	AVI-toetskaarten 8	5.6	2.2	0- 9	n.v.t.
	Begrijpend lezen: Schriftelijke Opdr. 3	18.5	6.3	2- 31	.85
	Spelling: Woorddictee 3 OBCE-3	16.5	3.2	2- 20	.78
	Zinsdictee D2	28.7	4.1	7- 34	.79
	Zinsdictee E1	29.9	4.8	10- 36	.83
	Technisch lezen: Eén-Minuuut-Test	59.9	14.8	12-109	n.v.t.
	AVI-toetskaarten 9	6.7	2.1	0- 9	n.v.t.
	Begrijpend lezen: Schriftelijke Opdr. 4	16.7	7.0	1- 31	.88
	Begrijpend lezen M3	19.1	4.7	1- 25	.83
	Spelling: Woorddictee	21.8	3.5	6- 25	.81
	Zinsdictee E2	33.0	3.2	16- 36	.77
	Zinsdictee F1	27.4	3.7	10- 31	.81
	leerjaar 4 september	Technisch lezen: Eén-Minuuut-Test	63.6	14.3	13-111
Begrijpend lezen: Begrijpend lezen E3		19.3	4.5	1- 25	*)
Spelling: Zinsdictee F2		28.1	3.3	8- 31	*)

\*) Deze tests zijn niet op itemniveau geanalyseerd.

## Summary

Smits, B. W. G. M., Mommers, M. J. C., Aarnoutse, C. A. J. 'Sex and age differences in relation to learning to read and to spell. A longitudinal study'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 415-427.

Test scores of almost 600 children were analysed in order to determine whether age and sex of subject are related to reading and spelling performance.

The results indicate that, at the moment of entrance in primary school, the visual and auditory structural analysis skills of girls are significantly higher than those of boys. Especially, the performance of the younger boys (age: 5;11-6;1) lagged markedly behind. On all later measures, administered in grade one up to the second month of grade four, assessing decoding, reading comprehension, and spelling, girls stayed superior over boys.

The differences between the age groups are not as stable as those resulting from sex of subject. Up to approximately the second half of grade two, the elder children performed slightly better on reading comprehension and spelling tasks. No significant differences were found with respect to decoding.

It was concluded that no evidence exists that the present reading instruction curricula should be adjusted to the reading abilities of the younger children.

# Een onderzoek naar keuzeprocessen voor nieuwe methodes op de basisschool\*

H. A. M. FRANSSEN

Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit  
Utrecht

## Samenvatting

*In het HOKO-project is onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerkrachtenteams op de basisschool nieuwe methoden (leerboeken) kiezen. Aan de hand van gegevens uit dat project wordt in dit artikel een aantal aspecten van dergelijke keuzeprocessen besproken. Begonnen wordt met een probleemanalyse. Daarna volgt een verslag van het onderzoek. Dit laatste valt in twee fasen uiteen. De eerste fase betreft een exploratie via participerende observatie, interviews achteraf en een enquête onder een grote groep scholen. In de tweede fase is in een vergelijkend design een evaluatie aan de orde van een eerder ontwikkelde handleiding. De voornaamste uitkomsten van het onderzoek worden per fase beknopt weergegeven. Ze betreffen respectievelijk feitelijke gegevens over het verloop van keuzeprocessen en een vergelijking tussen keuzeprocessen van wel- en niet-handleidinggebruikers. Wat dit laatste betreft zijn er aanwijzingen dat de handleiding een meer verantwoord verloop van het keuzeproces bevordert. In de nabeschuiving wordt de balans opgemaakt en worden zinvolle mogelijkheden voor vervolgonderzoek aangegeven.*

## 1 Inleiding

### 1.1 Het kiezen van methodes als praktische opgave

De invloed van leerboeken op onderwijsleerprocessen wordt in het algemeen vrij hoog ingeschat. Dit oordeel berust voornamelijk op ervaringen uit de onderwijspraktijk, immers onderzoeksgegevens hieromtrent zijn schaars (Lagerweij, 1984). Als men leerboeken gebruikt in een samenhangende reeks verdeeld over verschillende achtereenvolgende leerjaren heen, spreekt men meestal over methodes.

Methodes hebben bepaald niet het eeuwige leven. Na verloop van tijd raakt men erop uitgekeken. Men vindt dat ze niet meer voldoen aan de eisen, bijvoorbeeld omdat de inhoud niet is aangepast aan nieuwe inzichten, of omdat men er didactisch gezien niet meer mee uit de voeten kan. Ook spelen andere motieven een rol zoals het verslijten van het materiaal of het verschijnen van een nieuwe meer aantrekkelijke methode voor de aankoop waarvan men over de financiële middelen beschikt. Hoe dan ook, na verloop van tijd worden in gebruik zijnde methodes vervangen.

Voor de keuze van een nieuwe methode zijn in de eerste plaats de betrokken docenten verantwoordelijk. Op de basisschool is dit meestal het gehele team, bij het voortgezet onderwijs is het een zaak van de vaksecties. Een voor de school meest geschikte methode betekent een belangrijke factor voor het in didactisch opzicht goed functioneren. Keuzeprocessen van nieuwe methodes zijn daarom geen vrijblijvende bezigheden. Integendeel, ze houden voor teams de opdracht in voor het lesgeven wat betreft de hulpmiddelen de meest optimale condities te creëren. Dit vraagt om een weloverwogen aanpak.

In het algemeen kan men stellen, dat keuzeprocessen ingewikkelder verlopen naarmate er meer mensen bij betrokken zijn. Dit geldt ook voor keuzeprocessen gericht op de aanschaf van nieuwe methodes. Hierbij zijn in de huidige school in de meeste gevallen meer personen betrokken dan vroeger het ge-

\* Dit artikel had niet geschreven kunnen worden zonder het vele werk dat binnen het HOKO-project is verricht.

Ik ben aan de totale projectgroep dank verschuldigd en eveneens aan N. Lagerweij, D. Meesters, D. van der Ploeg en K. Stokking, die een eerdere versie van dit artikel van kritisch commentaar hebben voorzien.

val was. Toen lag de beslissing niet zelden in handen van één docent of het hoofd van de school. De groter geworden groep belissers betekent een complicerende factor. Ook om andere redenen is het huidige keuzeprocessus complex. De tijd van het kiezen overwegend op basis van traditie is voorbij. Het doel en de ideologische achtergronden van de school staan ter discussie. Het onderwijs is op vele terreinen in beweging. Men streeft op nagenoeg alle niveaus veranderingen na, waarbij zowel het vormingsideaal als de inrichting van de school in het geding zijn. Daarnaast wordt men overstroomd door materiaal dat eventueel is te gebruiken. De uitgevers spelen immers op de ontwikkelingen in en zorgen voor een ruim aanbod. Het uitziften van waardevolle zaken vraagt veel tijd en overleg.

Door deze en dergelijke factoren wordt het kiezen van een nieuwe methode een steeds moeilijker opgave. Toch krijgt iedere school er vroeg of laat mee te maken. Het keuzeprocessus vormt derhalve een reëel praktisch probleem waarvoor een adequate ondersteuning op zijn plaats is. Deze is op verschillende wijzen te geven. Doeltreffend is bijvoorbeeld de informatie die verkrijgbaar is bij de C.R.L. (de Centrale Registratie Leermiddelen, een afdeling binnen de S.L.O.) over een aantal formele kenmerken van verschillende methodes. Een speciale functie hebben de schoolbegeleidingsdiensten (A.L.M., 1983).

### 1.2 *Onderzoek gericht op keuzeprocessen*

Met betrekking tot de vraag hoe keuzeprocessen in verband met de aanschaf van nieuwe methodes verlopen, zijn tot nu toe weinig concrete gegevens bekend. Wel is onderzoek verricht betreffende het beoordelen van leerboeken (Van Bockel, 1973, 1974, 1975; Van Meerem, 1976; Van Meerem, Tordoir, 1976, 1977; Van Meerem, e.a., 1977; Van Meerem, 1982; Nijmeegse werkgroep Taaldidactiek, 1978). Ook in Duitsland was en is men in dit opzicht actief, onder andere in het 'Institut für Schulbuchforschung e.V.', verbonden aan de universiteit van Duisburg met een lange reeks van publikaties (o.a. Stein, 1979). Het schoolboekenonderzoek heeft ongetwijfeld te maken met keuzeprocessen. Het beoordelen gaat aan het kiezen vooraf. Het is er echter zeker niet mee gelijk te stellen. Bovendien worden de relaties tussen het beoor-

delen van leerboeken en de keuze ervan slechts zelden expliciet aan de orde gesteld.

Uitdrukkelijk gericht op keuzeprocessen was een project met de enigszins misleidende naam *Methoden Beoordelingsinstrument* (het *MEBI*-project, Franken, e.a., 1979). Hierbinnen is voor schoolteams een handleiding geconstrueerd die in een vervolgonderzoek is uitgetoetst op een zevental basisscholen (Hoenen, Thijssen, 1980). Ook op diverse andere plaatsen zijn handleidingen gemaakt ter ondersteuning van keuzeprocessen (Langermans, 1975; Schooladviesdienst Apeldoorn, 1978; Schooladviesdienst Doetinchem, 1978; Derksen en Krabbendam, 1979). Deze zijn echter in theoretisch opzicht in beperkte zin onderbouwd en hebben slechts betrekking op deelaspecten van keuzeprocessen zoals bijvoorbeeld methodevergelijking. Voor zover ons bekend was het *MEBI*-project het enige onderzoek dat gepoogd heeft het totale proces van kiezen, opgevat als teamproces en bestaande uit marktverkenning, methodevergelijking en beslissingsprocedure, te structureren. Dit project is voortgezet in het *HOKO*-project (*Handleiding en Onderzoek van Keuzeprocessen van Onderwijsleerpakketten, SVO-project 0 500*) een door de S.V.O. gesubsidieerd onderzoek dat vanaf 1980 tot eind 1983 eveneens liep binnen de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht.

Behalve het onderzoek dat rechtstreeks is gekoppeld aan keuzeprocessen of aspecten daarvan, zijn er ook vormen van onderzoek en theorievorming die, hoewel los ervan tot stand gekomen, onmiddellijk met de keuze-problematiek in verband zijn te brengen. Voorbeelden hiervan zijn: beslissingstheorieën, innovatie-theorieën, onderzoek betreffende het implementeren van curricula en vakdidactische gegevens. Beslissingstheorieën zijn van betekenis, omdat keuzeprocessen uiteraard ook beslissingsmomenten inhouden. Een enkele publikatie betreffende het nemen van beslissingen binnen en pedagogische context (Fitzgibbons, 1981) lijkt zonder meer relevant. Ook innovatietheorieën (o.a. Lagerweij in: Van Kemenade, 1981) zijn de moeite van het raadplegen waard, immers het kiezen van een nieuwe methode betekent in de meeste gevallen het op gang brengen van een onderwijsinnovatie. Ook zijn van betekenis onderzoeken be-

treffende het implementeren van curricula (o.a. Fullan en Pomfret, 1977), immers nieuwe methodes worden gekozen omdat men verwacht ze op een bepaalde manier te kunnen gebruiken. (Vak)didactische theorieën zijn relevant om een keuze voor een methode naar vakinhoudelijke en didactische vormgeving te kunnen motiveren.

Deze en dergelijke theorieën zijn in overvloed aanwezig. Ze hebben echter alle gemeen, dat ze niet direct toepasbaar zijn op het te onderzoeken probleemgebied, maar op hun bruikbaarheid moeten worden onderzocht. Dit veronderstelt een creatief denkproces vertrekkend vanuit en gestuurd door een probleemanalyse betreffende het voorwerp van onderzoek.

### 1.3 *Bespreking van de keuzeproblematiek aan de hand van gegevens uit het HOKO-project.*

We zullen in dit artikel een aantal aspecten van de problematiek betreffende het kiezen van nieuwe methoden bespreken. Dit zal gebeuren aan de hand van gegevens uit het reeds eerder genoemde HOKO-project (1.2), waarbij we ons zullen baseren op het begin 1984 verschenen eindrapport (Kösters, e.a., 1984). In dit project is vooral aandacht besteed aan de besluitvorming. Overwegend vanuit deze optiek zal de problematiek in dit artikel worden besproken. Het is uiteraard ook mogelijk de vraagstukken vanuit een didactische invalshoek te benaderen. Deze wordt niet geheel verwaarloosd maar blijft toch op de achtergrond.

Het HOKO-project heeft samengewerkt met een project aan het S.C.O. te Amsterdam ((SVO-project 0501). Hierbij is een taakverdeling afgesproken. Het HOKO-project was gericht op het basisonderwijs, het Amsterdamse project koos het voortgezet onderwijs als werkterrein. Dit heeft, omdat we ons baseren op het HOKO-project, tot gevolg dat de hierna te bespreken vraagstukken in de eerste plaats betrekking hebben op keuzeprocessen binnen teams van basisscholen. Het accent zal liggen op de vraag hoe deze zijn te onderzoeken en welke gegevens het HOKO-project hieromtrent heeft opgeleverd. Ook zal worden ingegaan op mogelijkheden van vervolgonderzoek. We stellen de volgende punten aan de orde.

We beginnen met een probleemanalyse be-

treffende het te onderzoeken object, de methodekeuze op de basisschool (2). De probleemanalyse bestaat uit een samenvatting van een aantal ideeën, zoals die ook binnen het HOKO-project centraal hebben gestaan. In een volgende paragraaf (3) komt de opzet van het HOKO-onderzoek aan de orde, verdeeld over twee fasen: de exploratieve fase (3.2) en de evaluatie van een handleiding (3.3). Paragraaf 4 geeft een samenvatting van enkele belangrijke uitkomsten van het onderzoek. Tenslotte volgt een nabeschuiving (5). Hierin werken we een aantal mogelijkheden voor vervolgonderzoek uit.

## 2 *Een probleemanalyse*

Het verrichten van onderzoek naar keuzeprocessen van teams van basisscholen gericht op de aanschaf van nieuwe methodes en wel zodanig dat hiervan hulp en ondersteuning valt te verwachten, vormt een uitdaging die om een uitvoerige bezinning vraagt wat betreft de aanpak. Het probleemgebied is omvangrijk. Het is niet onmiddellijk inzichtelijk ten aanzien van welke aspecten en via welke onderzoeksmethoden informatie is te verzamelen. Binnen het HOKO-project is daarom op diverse momenten gewerkt aan een probleemanalyse.

Het is weinig zinvol hier tot in details weer te geven langs welke wegen ze tot stand is gekomen. (Voor degenen die hierover meer informatie wensen, kunnen we verwijzen naar de voortgangsrapporten en het eindrapport van het HOKO-project, Kösters, e.a., (1984).) We volstaan met het weergeven van het resultaat.

### *Algemene kenmerken*

Uitgegaan is van het gegeven dat keuzeprocessen plaatsvinden binnen een team. De keuze en de beslissing zijn derhalve de keuze en de beslissing van een groep en hebben de kenmerken van een dergelijk groepsproces.

Keuzeprocessen vormen voor ieder schoolteam een noodzaak. Men wordt vroeg of laat voor de opdracht gesteld, al is meestal nog wel uitstel mogelijk. Ieder lid van het schoolteam zal de methode gebruiken en heeft dus persoonlijk belang bij de keuze. Aan de uitzonderingen die op deze regel bestaan, zoals bijvoorbeeld een methode uitsluitend gericht

op aanvankelijk lezen, gaan we binnen deze algemene probleemanalyse voorbij. Ieder lid van het team gebruikt de methode niet als geheel, maar slechts gedeeltelijk, afhankelijk van het klasseniveau waarop men werkzaam is. Men zal vooral voor het deel dat men denkt te gaan gebruiken belangstelling hebben. Het keuzeproces betreft echter de methode als geheel. Het verschil in persoonlijke betrokkenheid vormt voor het doen van een gezamenlijke keuze een complicerende factor.

#### *De context*

Keuzeprocessen vinden niet geïsoleerd plaats, maar binnen een bestaande schoolstructuur. Ze zijn in hoge mate afhankelijk van de wijze waarop processen hierbinnen functioneren. Ze verlopen anders wanneer ze plaatsvinden binnen teams die als groep een eenheid vormen, een efficiënte stijl van vergaderen hebben ontwikkeld en waarvan de leden elkaar begrijpen en respecteren wat betreft opvattingen omtrent het onderwijs, dan wanneer dit niet of in mindere mate het geval is. Keuzeprocessen zijn gericht op het kiezen van een bepaalde methode echter binnen het kader van het door het team beoogde verbeteren van het functioneren van de school als geheel. Ze vormen als zodanig een kernmoment binnen het overleg dat gericht is op het ontwikkelen van een schoolwerkplan, waarmee eenzelfde schoolinnoverende doelstelling wordt nagestreefd.

#### *Een proces van kiezen*

Het gaat bij keuzeprocessen primair om het doen van keuzen, i.c. van een nieuwe serie schoolboeken. Bij een keuze spreekt men zijn voorkeur uit voor één van de aanwezige alternatieven. Een voorwaarde is, dat men de bestaande alternatieven kent. Dit betekent bij methodekeuzen, dat men op de hoogte moet zijn van minstens een deel van het aanbod op de markt. Om tot een verantwoorde keuze te kunnen komen is het noodzakelijk de vóór- en nadelen van de keuzemogelijkheden af te wegen om tenslotte definitief te beslissen, eventueel na het inwinnen van nieuwe informatie en het er bij betrekken van nog andere alternatieven. Dit zijn procesonderdelen die ook uit de algemene beslissingstheorieën bekend zijn (Vlek, Wagenaar, 1976). Bij methodekeuzen verdient

ook de aanleiding om de keuzeprocessen in gang te zetten de nodige aandacht. Niet zelden zal deze bestaan uit onvrede met het in gebruik zijnde materiaal.

#### *De motivering van de keuze*

Een belangrijke vraag tenslotte betreft het waarom van een bepaalde keuze. Door welke motieven laat men zich leiden en welke krijgen de hoogste prioriteit? In het HOKO-project is men er van het begin af van uitgegaan, dat er geen sprake is van een zuiver rationeel verlopende besluitvorming, waarbij de beslissingen deductief vanuit de meest zwaarwegende motieven zijn af te leiden. Hiervoor zijn minstens twee redenen. Onder de motieven vormen waarde-uitspraken een belangrijke groep. Deze zijn niet louter rationeel van aard en laten daarom een rechtlijnige deductie niet toe. In de tweede plaats zijn prioriteiten wat betreft motieven bij de bedoelde keuzeprocessen een zaak van inschatting. Men kiest voor toekomstige pedagogische-didactische processen waarbinnen, door het invoeren van nieuw materiaal, gewenste veranderingen moeten optreden. Op het moment van de keuze is men er echter nooit zeker van of dit werkelijk zal gebeuren. Bovendien blijft het mogelijk dat door het doen van een andere keuze nog betere resultaten worden bereikt. Men kan hoogstens bepaalde verwachtingen uitspreken. In hoeverre deze juist zijn is pas in een later stadium vast te stellen.

#### *Het ideale proces*

Het gegeven betreffende het niet zuiver rationeel verlopen van beslissingsprocessen had belangrijke consequenties voor de opvattingen binnen het HOKO-project betreffende een optimaal verloop van keuzeprocessen. In plaats van te streven naar zo rationeel mogelijk verlopende processen, was het realistischer een keuzeproces tot ideaal te nemen waarbij een keuze op zo verantwoord mogelijke wijze tot stand komt. Dit houdt in, het doorlopen van een aantal op grond van een logische analyse noodzakelijk geachte stappen, het expliciteren van minstens de belangrijkste motieven en het afronden via een groepsbesluit waarmee ieder vrede kan hebben, ook als men er niet in alle opzichten mee kan instemmen. Het eindresultaat waarop gemikt moet worden is niet de keuze van de

best denkbare methode, maar een bij de school passende methode waarmee men gestelde doelen denkt te kunnen realiseren.

### 3 De opzet van het onderzoek

#### 3.1 Twee fasen

De gedachtengang betreffende de probleem-analyse is als volgt samen te vatten. Keuze-processen van methoden betreffen groeps-activiteiten van personen met zowel een gezamenlijk als een persoonlijk belang. Ze vinden plaats binnen een bepaalde schoolstructuur en worden wat betreft kwaliteit en vormgeving hierdoor bepaald. Het zijn processen waarvan de kern bestaat uit het uitspreken van een voorkeur met betrekking tot één van de voorhanden zijnde alternatieven. Waardegebonden motieven spelen een grote rol. Optimalisering moet niet worden gezocht in de richting van een meer rationeel, maar in de richting van een meer verantwoord verloop met de keuze van een passende methode als eindresultaat. Hiermee zijn de voornaamste kenmerken van keuze-processen op basisscholen gegeven en zijn tevens de belangrijkste grondideeën geschetst van waaruit het HOKO-project heeft gewerkt. Ze hebben hierin voortdurend een rol gespeeld zij het niet altijd in dezelfde mate en tegelijk op hetzelfde moment.

Het project heeft twee van elkaar te onderscheiden fasen gekend. In de eerste fase lag het accent op exploratie, hetgeen inhield het verzamelen van informatie omtrent het werkelijke verloop van keuzeprocessen zoals in de voorgaande alinea naar algemene kenmerken omschreven. Dit heeft geleid tot het herzien van de concepthandleiding die binnen het MEBI-project was ontwikkeld. In de tweede fase van het project is de handleiding in de nieuwe vorm geëvalueerd. We zullen hieronder het verloop van het onderzoek beknopt schetsen en tevens op enkele plaatsen ingaan op de wijze waarop vanuit de vigerende probleemanalyse of delen daaruit getracht is bestaande theorieën op mogelijke bijdragen tot de probleemverheldering en -aanpak te bevragen.

#### 3.2 De eerste fase: het exploratieve onderzoek

In de eerste fase had het onderzoek tot doel

informatie-inwinning omtrent keuzeprocessen. Hierbij is gekozen voor de methode van participerende observatie en interviews na afloop van een keuzeproces. Tot slot heeft een enquête-onderzoek plaatsgevonden onder een groter aantal scholen. Hierop komen we verderop terug. We beginnen met het bespreken van het onderzoek via observatie en interviews.

De scholen die hieraan meewerkten zijn gerecruiteerd via medewerkers van onderwijs-begeleidingsdiensten en eigen kennissenkring. Criterium voor deelname was, dat het schoolteam op het punt stond een nieuwe methode te kiezen. In deze fase van het onderzoek was het random trekken van een steekproef niet noodzakelijk. Het ging immers niet om het generaliseren van opgedane ervaringen, maar om het verkennen van kenmerken van concrete keuzeprocessen.

Er zijn keuzeprocessen onderzocht waarbij de concepthandleiding werd gebruikt en processen waarbij dit niet het geval was. Een elftal scholen met handleidinggebruik is intensief gevolgd. Vijftien scholen die de handleiding niet hadden gebruikt, zijn na afloop van een keuzeproces geïnterviewd. Eveneens zijn interviews afgenomen bij schoolbegeleiders die bij de keuzeprocessen betrokken waren. Aandachtspunten (zie ook De Groot, 1976, Clark en Tamir, 1977, Ben Peretz en Tamir, 1981) bij de observatie en de interviews waren o.a.: de rol die bepaalde kenmerken van methodes spelen bij de keuze; de behoefte aan informatie-inwinning, de wijze waarop dit gebeurde en het verdere gebruik daarvan; de behoefte aan begeleiding en de invloed van begeleiders; de context van de keuzeprocessen, o.a. wat betreft de kwaliteit van de schoolwerkplanontwikkeling en de wijze van vergaderen; de geïnvesteerde tijd; de invloed van vakinhouden bij het keuzeproces. Enkele opvallende uitkomsten geven we weer in de volgende paragraaf (4.1)

Via de genoemde vraagpunten kon langs empirische weg informatie worden ingezameld omtrent het feitelijke verloop van keuzeprocessen. Empirische gegevens hieromtrent uit ander onderzoek waren en zijn nog steeds schaars. Via een enquête is in een latere fase bij een grotere groep van scholen hieromtrent informatie ingewonnen. De enquête had een tweeledig doel: - aanvullende gegevens verzamelen over keuzeprocessen; -



scholen op het spoor komen die voor een keuzeproces staan. Daartoe zijn 1174 adressen random getrokken uit een lijst van alle lagere scholen in Nederland. Hiervan bleken 51 adressen niet meer te kloppen (o.a. door opheffing van de school). Van de 1123 overblijvende scholen respondeerden 61,4% op geldige wijze. Een vergelijking van deze groep met cijfers van het C.B.S. op de variabelen 'gezindte' en 'schoolgrootte' gaf enkele afwijkingen te zien: neutraal bijzondere scholen waren enigszins oververtegenwoordigd, de schoolgrootte was wat kleiner.

Gevraagd is onder meer naar: de reële gebruiksperiode van methodes; de verwachte gebruiksperiode; het methodegebruik per vakgebied op de basisschool; het gebruik van aanvullend materiaal; het aantal vergaderingen binnen een keuzeproces in relatie tot de schoolgrootte; het aantal vergaderingen in relatie tot de tevredenheid met het keuzeproces; de periode waarin voornamelijk nieuwe methodes worden gekozen; de aandachtspunten bij verschillende vakken; het aantal aandachtspunten per vergadering; de betrokkenheid van verschillende personen door de jaren heen; de informatie-inwinning.

De in het HOKO-project gevoelde behoefte aan kennis omtrent feitelijke gegevens betreffende het verloop van keuzeprocessen leefde ook elders. Dit bleek uit externe contacten onder andere via een op advies van de S.V.O. ingestelde resonansgroep. We zullen de voornaamste resultaten van de enquête weergeven in de volgende paragraaf (4.2). (Voor meer gedetailleerde kennis verwijzen we naar het eindrapport van het HOKO-project, Kösters, e.a. 1984, p. 83-108.)

### 3.3 *De tweede fase: evaluatie van de handleiding*

Het evaluatie-onderzoek betrof het functioneren van de oorspronkelijk uit het MEBI-project afkomstige handleiding, die op grond van gegevens verkregen in de exploratieve fase (3.2) was herschreven. Dit onderzoek is uitgevoerd in twee stappen. De eerste betrof de vraag in hoeverre de handleiding is gebruikt zoals bedoeld. Bij de tweede stap is nagegaan in hoeverre de handleiding een beter, dat wil zeggen meer verantwoord keuzeproces tot gevolg heeft. We zullen beide stappen beknopt toelichten.

### *Onderzoek naar het gebruik van de handleiding*

Het onderzoek naar het bedoelde gebruik van een handleiding vraagt om een discrepantie-analyse. Nagegaan moest worden of het keuzeproces is verlopen conform de voorschriften en aanwijzingen zoals in de handleiding verwoord. Pas als dit in voldoende mate het geval is, kan men spreken van een werkelijk gebruik. De discrepantie-analyse is uitgevoerd op een zestal scholen die de handleiding intensief bij het keuzeproces hadden betrokken. Er is aan de gebruikers een vragenlijst voorgelegd die per aanwijzing in de handleiding vraagt of deze is uitgevoerd. Omdat het uitvoeren van alle aanwijzingen niet even belangrijk werd geacht, heeft men zich in het onderzoek beperkt tot de meest belangrijke. Daarnaast is de mening van de gebruikers over de kwaliteit en de bruikbaarheid van de handleiding gevraagd. De vraag of de geïntendeerde effecten van de voorgeschreven handelingen optreden, is afgemeten aan het al of niet aanwezig zijn van de vereiste (tussen)produkten.

### *Het onderzoek betreffende de effectiviteit*

De onderzoeksvraag van de tweede stap betreffende een mogelijke meeropbrengst in de vorm van beter verlopende keuzeprocessen bij gebruik van de handleiding vergeleken met de situatie waarin dit niet gebeurt, is aangepakt via een vergelijkend design. Er was sprake van een experimentele groep van gebruikers (13 scholen) en een controlegroep van niet-gebruikers (9 scholen).

Om een verschil tussen beide groepen te kunnen aantonen met een vermogen van .90 en een significantieniveau van .10, moeten ze ieder afzonderlijk uit minstens 21 scholen bestaan (Cohen, 1969). Daarbij is rekening gehouden met de volgende factoren: 50% respons, 50% bereidheid om mee te werken en het gegeven, dat 1/7 deel van de scholen per jaar een nieuwe methode kiest. De selectie was een resultaat van het enquête-onderzoek. Van de 93 scholen (13.4% van de respondenten) die een keuzeproces zouden doorlopen, was, na een random-verdeling over de experimentele en controle-groep, 59% van de gebruikers bereid me te werken. Bij de groep die de handleiding niet gebruikten, was dit 50%. Van deze respectievelijk 28 en 23 scholen is om verschillende redenen

nog een groot aantal afgevallen. Uiteindelijk bleven er respectievelijk 11 en 9 scholen over. Uiteraard moet er terdege rekening mee gehouden worden, dat deze gang van zaken consequenties heeft voor de mogelijkheid tot generaliseren.

Om de resultaten in beide groepen onderling te kunnen vergelijken en waarderen is een referentiekader nodig dat toepasbaar is op beide situaties binnen de experimentele opzet. Hierbinnen moeten aandachtspunten gekozen worden, geformuleerd als mogelijke effecten waarvan men mag veronderstellen, dat ze beïnvloed worden door het al dan niet gebruik van de handleiding. Het vinden van een dergelijk gestructureerd kader werd in grote mate bemoeilijkt door het ontbreken van een eenduidige, adequaat toepasbare theorie. Om dat probleem op te lossen is teruggevallen op aspecten van de gegeven probleemanalyse (2), ondersteund door inzichten vanuit verwante theorieën (1.2).

Besloten is te vergelijken op twee punten: – de mate van verantwoording van de keuze; – de planmatigheid van het keuzeproces. Beide verschijnselen kunnen optreden zowel tengevolge van het gebruik van de handleiding als los daarvan. Dit betekent dat ze zowel in de experimentele als in de controle-situatie in bepaalde mate kunnen voorkomen. Als zodanig vormen ze elementen van een beide situaties omvattend referentiekader. De vraag in het onderzoek was in hoeverre de mate van voorkomen tengevolge van het gebruik van de handleiding, dus in de experimentele situatie, aantoonbaar zou toenemen. Als dit het geval was, dan kon dit worden opgevat als een aanwijzing voor de effectiviteit van de handleiding.

De gedachte, dat het gebruik van de handleiding inderdaad het optreden van een meer verantwoord en planmatig gedrag bij keuzeprocessen zou bevorderen berustte op de volgende overwegingen. In paragraaf 2 is een verantwoorde keuze als ideaal gesteld. De verwantschap met het hiervoor als eerste genoemde vergelijkingspunt – de mate van verantwoording van de keuze – zal duidelijk zijn, evenals de verwachte invloed van de handleiding die vanuit deze grondgedachte is opgezet. Een meer planmatig gedrag – het tweede vergelijkingspunt – is te verwachten, omdat in de handleiding geïnspireerd door 'problemsolving' – en beslissingstheorieën,

een planmatig procesverloop in ontwerp wordt voorgestructureerd.

De beide vergelijkingspunten zijn als volgt geoperationaliseerd. De mate van verantwoording is vertaald in de verscheidenheid van criteria op grond waarvan een besluit is genomen. Er is een lijst van 31 categorieën opgesteld, waarin de gebruikte criteria kunnen worden ondergebracht. De mate van verantwoording is vervolgens geformuleerd als het *aantal verschillende categorieën waarin de door de schoolteams genoemde criteria zijn onder te brengen*. Planmatigheid is opgevat als *de verzameling plannen en afspraken die vóór en tijdens het keuzeproces gemaakt worden*. De plannen en afspraken kunnen betrekking hebben op tijdsplanningen, het aantal vergaderingen, de schriftelijke voorbereiding (agenda) en verwerking (notulen) daarvan en de taakverdeling.

Alle gegevens zijn verzameld via een telefonische enquête op basis van te voren opgestelde vragenlijsten, waarvan de items waren gekoppeld aan de diverse variabelen. Enkele belangrijke uitkomsten vermelden we in de volgende paragraaf (4.3).

#### 4 Enkele belangrijke onderzoeksuitkomsten

##### 4.1 De exploratieve fase: observatie en interview

Het onderstaande overzicht bevat enkele belangrijke onderzoeksgegevens verzameld via participerende observatie en interviews in de eerste fase van het onderzoek (3.2) gericht op de exploratie van kenmerken en reëel verlopende keuzeprocessen. We beperken ons tot de volgende hoofdzaken: het gebruik en de waardering van de handleiding; de behoefte aan informatieuitwisseling; kenmerken van methodes die de voornaamste rol spelen bij keuzeprocessen; de behoefte aan begeleiding vanuit adviesdiensten en enkele proceskenmerken.

Uit de resultaten blijkt, dat de handleiding overwegend is *gebruikt* conform de bedoelingen (84,3% van de in het onderzoek betrokken voorschrijvers is in de 6 scholen opgevolgd, Kösters e.a. 1984, p. 147). Het oordeel van de gebruikers betreffende de kwaliteit is meestal positief, men acht de gegeven reeks aanwijzingen volledig.

Er is vooral behoefte aan *informatie-inwinning* bij het begin van het keuzeproces,

wanneer men zich afvraagt waarom de aanschaf van nieuw materiaal noodzakelijk is en men op zoek is naar criteria op grond waarvan een mogelijke keuze op zijn waarde kan worden ingeschat. In de handleiding wordt in dit verband gesproken over een verdiepfingsfase. Hierin is sprake van een algemeen oriënterend zoeken naar informatie. In een latere fase van het proces is er meer behoefte aan een gerichte informatie-inwinning. Dit is het geval wanneer men zich op de hoogte wil stellen van wat op de markt is verschenen. De handleiding noemt dit de fase van de marktverkenning. Opvallend is, dat de in dit verband meest belangrijk geachte informatie van vakinhoudelijke aard is. Men wil weten hoe en in welke graad van volledigheid onderdelen van vakken als rekenen en taal in het eventueel te kiezen materiaal aan de orde komen. Ook is men geïnteresseerd in nieuwe ontwikkelingen op dit punt, al is men daarvan vaak onvoldoende op de hoogte. De noodzaak voor het inwinnen van informatie betreffende abstracte zaken zoals achterliggende scholingsconcepten en leerpsychologische ideeën, wordt over het algemeen weinig of niet gevoeld.

De volgende *kenmerken van methoden* spelen bij keuzeprocessen een belangrijke rol. Uiteraard in de eerste plaats de reeds eerder genoemde vakinhoudelijke kenmerken. Daarnaast is men vooral op zoek naar de vraag in hoeverre een methode de leraar in staat stelt gedifferentieerd onderwijs te geven. Vaak is men hierin teleurgesteld, omdat de meeste methodes het vertrouwde klassikale onderwijs veronderstellen. Een volgend aandachtspunt betreft de opbouw van de methode en de verdeling van de leerinhoud over de diverse leerjaren.

De behoefte aan *begeleiding vanuit een adviesdienst* treedt op dezelfde momenten aan het licht als de behoefte aan informatie. Dit betekent dat men vooral tijdens de verdiepfingsfase en tijdens de marktverkenning de schoolbegeleider wil raadplegen. Men kent hem een belangrijke rol toe in verband met de informatie-verschaffing. Men wil van hem direct te gebruiken en relevante gegevens vooral van vakinhoudelijke aard, echter ook betreffende ervaringsfeiten uit andere schoolsituaties. De begeleider heeft zich naar het oordeel van de scholen, minder te bemoeien met procedurele kanten van het

keuzeproces.

Tot slot geven we nog enkele opvallende *kenmerken van keuzeprocessen*. Aan de keuzen van nieuwe methodes voor de vakken rekenen en taal (soms ook aanvankelijk lezen en schrijven) wordt de meeste tijd besteed. Deze vakken worden algemeen als de 'hoofdvakken' gekwalificeerd en krijgen daarom de meeste aandacht. Keuzeprocessen omvatten gemiddeld 7 à 9 vergaderingen. Van beslissende betekenis worden vergaderprocedures geacht zoals een efficiënte vergadertijd, een doelgerichte leiding, afgesproken beslissingsprocedures en een taakverdeling. De meeste scholen vinden niet, dat keuzeprocessen te veel tijd in beslag nemen. Ze worden als zinvol en noodzakelijk ervaren. Als processen efficiënt verlopen, is men eerder geneigd tot het doen van extra tijdsinvesteringen.

#### 4.2 *De exploratieve fase: de enquête*

Via de enquête is aanvullende informatie betreffende keuzeprocessen verzameld over een grote groep van scholen (1123, respons 61,4%). Er is gevraagd naar de stand van zaken betreffende de aandachtspunten die ook in het eerste onderdeel van de exploratieve fase aan de orde zijn geweest. Enkele voorbeelden daarvan zijn in 4.1 besproken. Daarnaast is eveneens informatie ingewonnen betreffende een aantal randcondities van keuzeprocessen zoals de schoolgrootte, de mate waarin het proces van integratie tussen kleuterschool en basisschool is gevorderd, de vergadertraditie e.d. Via analyse van het materiaal is gepoogd een mogelijke samenhang tussen bepaalde randcondities en het verloop van het keuzeproces op te sporen. Binnen het kader van dit artikel kunnen we op deze gedetailleerde uitwerking niet ingaan (zie Kösters, e.a., 1984, p. 46-108). We beperken ons tot enkele hoofdzaken gegroepeerd rondom de volgende punten: het gebruik van methodes, aandachtspunten tijdens het keuzeproces, begeleiding en proceskenmerken.

Wat het *gebruik van methodes* betreft is gevraagd naar de lengte van de gebruikperiode. Gemiddeld over alle soorten methodes blijkt deze 6,2 jaar te omvatten. Als we de gemiddelde gebruikperiode over de laatste jaren vergelijken, dan is er sprake van een aanzienlijke vermindering in omvang. De gebruikperiode neemt van gemiddeld 13,2 jaar

in 1976/1977 af tot gemiddeld 7,6 jaar in 1982/1983. Op dit punt neemt de dynamiek binnen de school blijkbaar toe. De gebruikperiode verschilt per vak. Het langst worden methodes voor aanvankelijk lezen gebruikt, het kortst methodes voor wereldoriëntatie.

Ook is gevraagd naar de mate waarin een methode tijdens het gebruik wordt benut in verband met het lesgeven. Uit de gegevens blijkt dat een vrij groot percentage van scholen voor bepaalde vakken geen vaste methode gebruikt. Voor rekenen is dat 10% van de scholen, voor de andere vakken ligt het percentage hoger. Methodes voor wereldoriëntatie spelen bij het lesgeven een ondergeschikte rol. De overige methodes worden intensief gebruikt, zoals verwacht afhankelijk van het leerjaar. Dit laatste houdt in dat de rol van methodes voor aanvankelijk lezen en schrijven met het klimmen van de leerjaren vermindert en dat methodes voor aardrijkskunde en geschiedenis een tegengesteld beeld vertonen. Wat betreft rekenen en taal valt er in dit opzicht weinig verschil te constateren. Bij de meeste methodes wordt aanvullend materiaal gebruikt. Men kan hieruit afleiden, dat de scholen geen methodes kunnen vinden die aan alle wensen voldoen. Overigens blijkt de behoefte aan aanvullend materiaal niet samen te hangen met de leeftijd van de methode. Blijkbaar wordt dit soort materiaal niet alleen beschouwd als een hulpmid-

del om verouderingsverschijnselen te corrigeren.

Tijdens het keuzeproces spelen diverse *aandachtspunten* een rol. Deze worden in het overlegproces betrokken om hieraan motieven voor keuzen te ontlenuen. Tabel 1 geeft een overzicht. Het aantal respondenten is minder dan op grond van het antwoordpercentage verwacht mag worden. Dit komt, omdat blanco en ongeldige invullingen niet zijn meegeteld.

In vergelijking met wat we vonden bij het onderzoek op grond van observatie en interviews (4.1), valt op, dat 'aansluiting bij het kind' nog hoger scoort dan de 'opbouw van de leerstof'. Deze laatste vormt samen met de leerstofkeuze bij het eerst genoemde onderzoek het belangrijkste aandachtspunt. We spraken daar over de betekenis van vakinhoudelijke informatie (4.1). Differentiatiemogelijkheden scoort in beide gevallen hoog. Opmerkelijk is voorts dat de oefenstof in veel gevallen uitvoerig wordt besproken. De aansluiting bij het leefmilieu en de overige vakken komt er minder goed vanaf. Blijkbaar heeft, ondanks alle pogingen van onderwijsvernieuwers, het streven naar integratie van de schoolwereld met het maatschappelijk leven en van de vakken onderling in het denken van de onderwijsgeevenden nog betrekkelijk weinig weerklank gevonden.

Een volgend punt betreft *de begeleiding* vanuit adviesdiensten. De deelname door

Tabel 1 *Percentage scholen met betrekking tot vermelde aandachtspunten*

aandachtspunten (n = 652)	uitgebreid behandeld	summier behandeld	niet behandeld
aansluiting bij het kind	83,1	7,2	9,7
opbouw van de leerstof	78,2	11,3	10,4
doelstellingen van de methode	77,1	12,4	10,4
differentiatiemogelijkheid	67,8	16,4	15,8
leerstofkeuze	67,2	16,0	16,9
oefenstof	61,5	20,9	17,6
aantrekkelijkheid van de uitvoering	54,3	29,1	16,6
de handleiding van de methode	53,7	28,4	17,9
de ruimte, die de methode biedt aan de leerkracht	51,1	26,1	22,9
de hulpmiddelen	45,7	31,1	23,2
aansluiting bij leefmilieu en ruimere maatschappelijke verbanden	36,8	24,7	38,5
aansluiting bij overige vakken/methoden	30,7	33,7	35,6
het financiële aspect	28,7	41,9	29,4

schoolbegeleiders aan keuzeprocessen is de laatste zes jaar niet toegenomen. Dit geldt overigens alleen voor de deelname aan het begin van het proces tot aan het eind. Er is wel sprake van meer incidentele ondersteuning. Als een schoolbegeleider bij het keuzeproces is betrokken, blijken meer aandachtspunten uitgebreid behandeld te worden. Men kan stellen dat de deelname van de begeleider de 'diepgang' in het overlegproces bevordert.

Ten slotte nog enkele gegevens betreffende *proceskenmerken*. Er is aanvullende informatie vergeleken bij het onderzoek op grond van observatie en interview wat betreft het aantal vergaderingen. Een kwart van de scholen besteedt meer dan tien vergaderingen aan een keuzeproces, de helft van de scholen vijf of minder. Wat betreft tijdsinvestering is het keuzeproces op geen enkele wijze gestandaardiseerd. Wel kunnen we stellen dat naarmate de school groter is, het aantal vergaderingen toeneemt. Ouders doen slechts in beperkte mate mee, over de jaren heen is geen toe- of afname te constateren. De deelname van het schoolbestuur en de inspectie is gering, die van vertegenwoordigers uit de uitgeswereld is sterk wisselend.

In 85% van de onderzochte lagere scholen is het gehele team altijd bij een keuzeproces betrokken. Anders ligt dit bij het team van de kleuterschool. Hier is sprake van een stijging in het percentage van deelname. Werd in 76/77 het team nog maar in 8,3% van de gevallen bij het keuzeproces betrokken, in 79/80 is dit percentage gestegen tot 17% en in '82/'83 tot 45%. We merken waarschijnlijk de invloed van de in aantocht zijnde nieuwe basisschool. Ook kan de afname van de omvang van kleuterschoolteams een rol hebben gespeeld.

De gegevens van de enquête in het onderzoek op grond van observatie en interview als geheel overziende komt men tot de volgende conclusie. De spreiding in antwoorden laat niet toe een profiel van 'het keuzeproces' te schetsen. 'Het keuzeproces' als zodanig bestaat niet. In zekere zin kan men zeggen, dat iedere school op eigen wijze kiest. Op zich is daartegen geen enkel bezwaar. Wel kan men zich afvragen of alle werkwijzen even effectief zijn en of een zekere mate van uniformering, bijvoorbeeld op grond van een zo mogelijk empirisch beproefde hand-

leiding, niet op zijn plaats is.

#### 4.3 *De evaluatie van de handleiding*

We bespraken reeds het onderzoek van het gebruik van de handleiding volgens de bedoelingen en naar de waardering van de handleiding door de gebruikers (3.3). Hier komen alleen de resultaten aan de orde van het onderzoek naar de effectiviteit van de handleiding. De opzet in een vergelijkend design beschreven we in het tweede deel van 3.3. De *mate van verantwoording* van de keuze is, zoals vermeld (3.3) geoperationaliseerd in de diversiteit van de gehanteerde criteria. De verschillen tussen de experimentele en controle-groep waren statistisch niet significant. Wel bleek in alle fasen van het keuzeproces de tendens te bestaan, dat handleidinggebruikers een grotere diversiteit aan criteria hanteerden dan niet-gebruikers.

We mogen met enige voorzichtigheid concluderen dat het vermoeden, dat het gebruik van de in het HOKO-project ontwikkelde handleiding leidt tot een grotere mate van verantwoording van het keuzeproces, door het onderzoek wordt ondersteund.

De *planmatigheid* van het keuzeproces is geoperationaliseerd in zeven aspecten: het aanwezig zijn van een tijdsplanning, het bepalen van een einddatum, de datum van de volgende vergadering, het vooraf vaststellen van het aantal vergaderingen, het maken van notulen, de aanwezigheid van een agenda en een taakverdeling. Zowel gebruikers als niet-gebruikers stelden de datum voor de volgende vergadering en de einddatum van het keuzeproces van te voren vast. Ook maakte elke school notulen en een agenda voor elke volgende vergadering. Handleidinggebruikers bepaalden vaker vooraf hoeveel vergaderingen men aan het keuzeproces wilde besteden. De handleidinggebruikers maakten ook vaker een tijdsplanning aan het begin van het proces dan de niet-gebruikers, hetgeen waarschijnlijk aan de invloed van de handleiding is toe te schrijven. Deze bevat hieromtrent een advies. Bij de handleidinggebruikers was ook vaker sprake van een taakverdeling. Dit laatste kan echter samenhangen met de controlevariabele schoolgrootte. (Er bleek een klein verschil te bestaan op de variabele schoolgrootte tussen handleidinggebruikers en niet-gebruikers.) Samenvattend: de hand-

leidinggebruikers scoren op alle aspecten betreffende de planmatigheid van het keuzeproces even hoog of hoger als de niet-handleidinggebruikers, hoewel het verschil nergens statistisch significant is. We kunnen ook hier een tendens vaststellen en wel in de richting van een grotere planmatigheid.

De conclusie naar aanleiding van de onderzoeksgegevens zowel betreffende de verantwoording als de planmatigheid zijn niet ongunstig met betrekking tot effectiviteit van de handleiding als geheel. Het lijkt verantwoord op grond hiervan voor een verdere verspreiding te pleiten.

### 5 Nabeschuwing

Het onderzoek sluit aan bij een praktische vraag uit het veld. Het heeft daarvan alle vóór- en nadelen ondervonden. Een voordeel was het hebben van de zekerheid aan een praktijkrelevante bijdrage te werken. Dit bevordert de motivatie. Een nadeel was het nagenoeg ontbreken van direct bruikbare theorieën en de grilligheid van de ontwikkelingen in het onderzoeksveld, waardoor bijvoorbeeld door onvoorziene omstandigheden steekproeven onverwacht kleiner uitvielen dan bedoeld. Dit verhoogt uiteraard de betrouwbaarheid en de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten niet, waarbij we nog afzien van de in dit opzicht eveneens ongunstig werkende factoren zoals het niet in de hand hebben van de vele mogelijke interveniërende variabelen.

Het slechts ten dele realiseren van wat in methodologisch opzicht als ideaal wordt gesteld, is eigen aan veel veldgebonden onderzoek. Het wordt daardoor kwetsbaar voor kritiek, zonder echter zijn waarde in een aantal opzichten te verliezen. Zo heeft het HOKO-project behalve een hoeveelheid onderzoeksgegevens zaken opgeleverd, die zowel voor het onderzochte praktische probleem als voor de verdere voortgang van het onderzoek en de theorievorming hieromtrent van betekenis zijn. De voornaamste punten willen wij hieronder bespreken.

De probleemanalyse zet een aantal kenmerken van een voor ieder herkenbare en op geregelde tijden voorkomende opgave in de vorm van een methodekeuze, bij elkaar. Er is geen pretentie wat betreft volledigheid, er is wel gepoogd belangrijke kenmerken op het

spoor te komen en op deze wijze een basis te creëren waarmee valt te werken en waarop is verder te bouwen.

Via de observaties, interviews en de enquête zijn feitelijke gegevens boven water gekomen. Hieraan bestaat grote behoefte. Bij de enquête zijn de omvang van het sample en de respons zodanig, dat generalisatie naar alle Nederlandse basisscholen verantwoord is. Door een combinatie van een probleemanalyse en onderzoeksgegevens is een verheldering van een praktische opgave mogelijk. Uiteraard worden hiermee de problemen voor de schoolteams niet volledig opgelost. Een probleemverheldering kan echter het uitvoeren van de opdracht wel ondersteunen.

Om de ondersteuning in bepaalde opzichten verder te concretiseren en voor de schoolteams handzamer en meer doeltreffend te maken, is gekozen voor het maken en evalueren van een handleiding<sup>1</sup>. Wij denken dat het voor de onderwijskunde die zich dienstbaar voor de onderwijspraktijk wil opstellen, een opgave is deze en andere instrumenten te ontwikkelen en empirisch te beproeven. Het empirisch materiaal geeft aanwijzingen dat aan een handleiding behoefte bestaat en dat het gemaakte ontwerp hieraan op verantwoorde wijze tegemoet komt.

Onderzoek lost problemen zelden volledig op. Dit geldt niet alleen als het om praktische opgaven gaat, maar ook wanneer men zich beperkt tot de onderzoeksvraag op zich. Hiervan worden diverse deelaspecten duidelijk die om vervolgonderzoek vragen. Het genereren van relevante vragen voor nieuwe research kan zelfs worden opgevat als een van de belangrijke winstpunten van verricht onderzoek. In dit opzicht heeft het HOKO-project een belangrijke bijdrage geleverd. Vele vervolgmogelijkheden zijn duidelijk geworden, waarvan we er twee expliciet willen noemen.

We weten dat een keuze veronderstelt, dat men op de hoogte is van de keuzemogelijkheden, hetgeen in ons geval betekent, het kennen van de methoden die op de markt zijn verschenen (2). Uit de exploratieve fase van het onderzoek is gebleken dat het kennen en het daaraan gekoppelde beoordelen van methoden een zeer moeilijke opgave is. Methodes zijn omvangrijk; het is niet eenvoudig ze als geheel te overzien; het is de vraag waarom men moet letten en op grond van welke crite-

ria men moet beoordelen; het is tenslotte niet eenvoudig om dat wat men concreet aantreft, te relateren aan meer algemene doelen van een vak en de school. Het beoordelen van methoden is een deelaspect van het keuzeproces dat om verdere bestudering vraagt. Op het reeds eerder verrichte onderzoek betreffende schoolboeken (1.2) kan worden voortgebouwd.

Keuzeprocessen zijn groepsprocessen (2), hetgeen een overleg tussen de leden van het schoolteam veronderstelt. Het overleg vraagt om het kunnen denken en spreken over zaken van zowel algemeen didactische als vakdidactische aard. Dit betekent dat hiervoor een gemeenschappelijke, door iedereen begrepen taal ontwikkeld moet worden. Gebleken is dat deze nog in onvoldoende mate bestaat. Meer kennis is nodig over hoe in dit opzicht de communicatieprocessen verlopen. Dit is tevens van betekenis voor het begrijpen en begeleiden van schoolwerkplanprocessen in het algemeen, waarbinnen een methodekeuze thuishoort. Er is verwantschap met het momenteel actuele onderzoek betreffende het planningsgedrag van leraren (o.a. Tillema, 1983; Peters e.a. 1983).

Dit zijn twee voorbeelden van vervolgonderzoek waarnaar onze voorkeur uitgaat en in verband waarmee in samenwerking met ontwikkelingen elders voortgezette theorievorming mogelijk lijkt. Praktisch relevant zijn eveneens onderzoeksvragen die betrekking hebben op de mate van tevredenheid met een via de handleiding gekozen methode, en de wijze waarop deze wordt gebruikt. Dit betreft echter onderzoek dat pas over enkele jaren, wanneer de handleiding op ruime schaal wordt gebruikt, van start kan gaan.

#### Noot

1. De in het HOKO-project verschenen handleiding is onder de titel: Handleiding voor het kiezen van een nieuwe methode, verkrijgbaar via de C.R.L. verbonden aan de S.L.O. te Enschede.

#### Literatuur

Adviesgroep leermiddelen – Derde rapport, *De rol van schoolbegeleiding en scholing bij de keuze van leermiddelen*. Den Haag, 1983.

Ben Peretz, M., P. Tamir, What teachers want to

- know about curriculum materials, *Journal of curriculum studies*, 1981, 13, nr. 1. p. 45-53.
- Bockel, C. A. van, *Eindrapport van het eerste jaar van de voorstudie; beoordeling van leerboeken*, Amsterdam: R.I.T.P., 1973.
- Bockel, C. A. van, *Interimrapport 1, Beoordeling van leerboeken*, Amsterdam: R.I.T.P., 1974.
- Bockel, C. A. van, *Afsluiting van de eerste fase van het onderzoek; Beoordeling van leerboeken*; Amsterdam: R.I.T.P., 1975.
- Clark, M., P. Tamir, Research on teacher thinking, *Curriculum Inquiry*, 1977, 7, nr. 4. p. 279-304.
- Cohen, J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, New York: Academic Press, 1969.
- Derksen, J., H. Krabbendam, *Aanschafprocedure nieuwe methode*, Interne uitgave SBD Tilburg, 1979.
- Fitzgibbons, R. E., *Making Educational Decisions. An Introduction to Philosophy of Education*, New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1981.
- Franken, T., e.a., *Eindverslag curriculum-project MEBI*, Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1979.
- Fullan, M., A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation, *Review of Educational Research*, 1977, vol 47, nr. 1, p. 335-397.
- Groot, de J., Beoordelingscriteria voor leermiddelen als middel tot verhoging van kwaliteit, *Resonans*, 1976, 8, nr. 9, p. 240-244.
- Hoenen, M., J. Thijssen, *Reconstructie en evaluatie van een handleiding ter ondersteuning van keuzeprocessen met betrekking tot nieuw aan te schaffen leerboeken in het Nederlandse basisonderwijs*, Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1980.
- Kösters, J., D. van der Ploeg, J. Weterings, H. A. M. Franssen, *Gezocht: een nieuwe methode*, Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1984.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: Kemenade, J. van, *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981, P. 501-567.
- Lagerweij, N. A. J., Het schoolboek als innovatiemiddel: Ramp of Zegen?, *School*, 1984, nr. 5, p. 20-24.
- Langermans, M. J. J., *Het team kiest een nieuwe methode*, Den Bosch: K.P.C., 1975.
- Meerem, L. M. van, *Descriptieve analyse van leerboeken. Taalmethoden basisonderwijs*, Interimrapport SVO 0.257, Amsterdam: R.I.T.P., 1976.
- Meerem, L. M. van, *Leermiddelen beschrijven. Eindrapport van een onderzoek naar een universele beschrijvingsmethode van gedrukte leermiddelen*, SVO 0.257 – Amsterdam: R.I.T.P., 1982.

- Meerem, L. M. van, e.a., *Descriptieve analyse van leerboeken. Voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO*, Interimrapport V, Amsterdam: R.I.T.P., 1977.
- Meerem, L. M. van, A. Tordoir. *Descriptieve analyse van leerboeken, Taalmethoden basisonderwijs*, Interimrapport II, SVO 0.257, Amsterdam, nov. 1976; Interimrapport III, SVO 0.257, Amsterdam: R.I.T.P., 1977.
- Nijmeegse werkgroep, *Taaldidactiek aan de basis*, Groningen: 1978.
- Peters, J. J., E. Postma, T. Douma, W. Franzen, A. van der Schaar, *Op weg naar een theorie van het onderwijzen*. Een onderzoek naar het professionele, didactisch handelen van leerkrachten, Groningen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1983.
- Schooladviesdienst, Doetinchem, *Wijzer in Taal-land*, Interne uitgave S.A.D., Doetinchem: 1978.
- Schooladviesdienst Apeldoorn, *Een weg om te komen tot een keuze van methoden/leermiddelen*, Interne uitgave S.A.D., Apeldoorn: 1978.
- Stein, G., *Immer Ärger mit den Schulbüchern*. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979.
- Tillema, H. H., *Leerkrachten als ontwerpers*, Proefschrift, R.U. Utrecht: 1983.
- Vlek, C. A. J., W. A. Wagenaar, Oordelen en beslissingen in onzekerheid, *Handboek der psychonomie*, deel 2, Deventer: 1976, p. 447-492.

### Curriculum vitae

H. Franssen (1933) studeerde na zijn onderwijzersopleiding MO-pedagogiek aan de Leergangen te Tilburg; de studie werd voortgezet aan de Rijksuniversiteit van Utrecht (doctoraal in 1973). Hij promoveerde in 1985 op het proefschrift *Plannen van onderwijsleersituaties als teamactiviteit*. Zijn publikaties liggen op het gebied van de onderwijs- en schoolontwikkeling, vraagstukken met betrekking tot evaluatie-onderzoek en de opleiding van leraren.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

Manuscript aanvaard 11-3-'85.

### Summary

Franssen, H. A. M. 'The choice of curriculum materials by primary school teachers'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 428-440.

A study of the way in which primary school teachers choose new textbooks/course materials is presented here. Choosing a new textbook or syllabus is a matter concerning the whole team in a modern school. The main characteristics of such a decision process have been made visible through participant-observation and based on analyses from a decision theory point of view. On this basis a teacher's guide for the processes of decision making has been developed.

The research covers two areas. Information about the characteristics of the process of decision making has been obtained through questionnaires, sent to a large number of schools (1174). In addition, the effectiveness of the teacher's guide was tested in a comparative experimental design. The users of the teacher's guide (13 schoolteams) acted in a well-informed manner and more systematically compared to the non-users (9 schoolteams). 'Well-informed' is described here as 'being able to employ a greater diversity in motives during the selection process'. More 'systematic' is defined here as 'effectively organised, for instance through division of labour'. Indications exist that using the teachers's guide, results in an improvement in a process of making choices.



# Het natte vingerwerk; kritiek op een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld

Weerwoord naar aanleiding van de Kroniek 'Wetenschap of journalistiek? Over een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld' door M. H. van IJendoorn, J. D. Imelman en B. Spiecker (*Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 528-531)

## Inleiding

Als drie hoogleraren gezamenlijk in de pen klimmen om een proefschrift te kritiseren en als dat ook nog eens drie hoogleraren zijn die het over de inhoud en benadering van hun vak doorgaans heftig oneens zijn, mag van een unicum gesproken worden. Zo'n proefschrift moet dan wel erg slecht zijn. Of moest het slecht gemaakt worden, omdat deze drie vakgenoten zich erdoor geraakt voelden? Hoe dan ook, men verwacht van Van IJendoorn, Imelman en Spiecker in zo'n geval een degelijke recensie, maar vooral ook een *zakelijke* recensie. Immers, waar onze drie recensenten zich ergeren aan suggestief taalgebruik in ons eind vorig jaar verschenen proefschrift, 'Pedagogiek op je knieën' (Boom, Meppel 1984), zouden zij het toch op z'n minst zelf achterwege kunnen laten. Al uit de eerste regels – die in de Telegraaf niet misstaan zouden hebben – blijkt dat ze dat niet van plan zijn. Zo wordt er geschreven over 'de geruchtmakende promotie' en over 'raillerende' besprekingen in de media (dagbladpers en radio). Die geruchten verspreid(d)en zij voornamelijk zelf ('in wetenschappelijke kring sterk omstreden') en slechts de minst serieuze van de zes krantenrecensies was negatief over het proefschrift, het radio-interview was louter informatief. Onterechte en goedkope stemmingmakerij aan het begin van een recensie, die verder bijna voortdurend afbrekend is en daarnaast geborneerd. Alhoewel de recensie geenszins uitnodigt tot een inhoudelijke discussie, hebben we geen zin ons in de maling te laten nemen. Daarom willen we, zo zakelijk mogelijk, orde op zaken stellen; we volgen de recensie daarbij op de voet.

1. In tegenstelling tot hetgeen vermeld wordt

in de introductie van de recensie, is het schrijven van een proefschrift voor ons wel degelijk een uiterst serieuze zaak. Omdat wij het liefst een kattenbelletje geschreven zouden hebben, concluderen de recensenten dat we het eigenlijk onbelangrijk vinden. Met het beeld van het kattenbelletje proberen we aan te geven dat de producten van wetenschappers er wat gewoner, eenvoudiger, alledaagser uit zouden moeten zien, opdat een groter publiek dan louter vakgenoten er iets van kan begrijpen en er iets mee kan beginnen. We merken overigens op dat het niet zo eenvoudig is kattenbelletjes te schrijven (p. 7); vaktaal schrijven gaat gemakkelijker en eerlijk gezegd klinkt het dan ook nog belangrijker. Wij hebben in al onze publikaties steeds heel serieus geprobeerd eenvoudig en verstaanbaar te schrijven. In het 'veld', waar de nodige wetenschappers al veel goodwill verspeeld hebben ('ach, die lui van de universiteit: allemaal theorie, laat ze zelf maar eens ...'), blijkt een sterke behoefte aan wat de recensenten laatlunkend 'nieuwe vlotheid' noemen. Ook in ons proefschrift hebben we geprobeerd verstaanbaar te schrijven voor een grotere groep: *een heel werk*. Als we aan het eind van ons voorwoord verzuchten nu snel weer echt aan het (veld)werk te willen gaan, is dat vooral ook kritiek op Deetmans reorganisatieplannen, die ons van dat werk afhouden en zeker niet een bagatelliseren van de arbeid aan het proefschrift.

2. Onze drie critici verwijten ons de taal van predikanten te spreken. Als voorbeeld geven zij drie citaten zonder paginavermelding. Bij het herlezen van onze tekst zijn we de betreffende formuleringen nergens tegengekomen. Mogelijk hebben p. 7 en 133 (oproep tot bescheidenheid) en p. 79/80 en 162/163 (verzet tegen een *louter* theoretische interesse) aanleiding gegeven tot deze verdraaiingen? Hoe dan ook, de echte formuleringen in hun context gezien zijn niet vrij van zelfkritiek en staan meer dan eens in de wijvorm.

3. Onze hooggeleerde collega's vinden dat er nogal wat tegenstrijdigheden en tweeslachtigheden in ons betoog zijn geslopen. Ze ge-

ven drie voorbeelden. Als eerste tegenstrijdigheid wordt gewezen op het nastreven van wetenschapstheoretische en methodologische plaatsbepaling enerzijds en practicistische en antiwetenschappelijke sentimenten anderzijds. Omdat paginavermelding ontbreekt, is onduidelijk waar we deze sentimenten moeten zoeken. Waarschijnlijk slaat practicistisch op ons voortdurende pleidooi dat wetenschap dienstbaar aan de praktijk moet zijn (bv. p. 63, 99, 137 en 141 e.v.) en antiwetenschappelijke op onze sympathie voor Feyerabend (p. 134). Noch het een, noch het ander sluit bovenbedoelde plaatsbepaling uit. De recensieschrijvers bedoelen waarschijnlijk dat wat wij doen in *hun* ogen geen wetenschap mag heten en daarom ook niet wetenschapstheoretisch verantwoord kan worden.

Als tweede tegenstrijdigheid noemt men het enerzijds niet willen voorspellen en anderzijds toch op zoek zijn naar voorwaarden voor een goede ontwikkeling van het kind. De drie hoogleraren verwijzen naar de samenvatting; daar staat echter iets anders, nl. dat o.i. volwassenen 'waar dat kan, (dienen) te zorgen voor zo goed mogelijke voorwaarden voor de ontwikkeling van kinderen'. Wie de moeite neemt het hoofdstuk zelf te lezen (p. 75 bv.), ziet dat we o.a. proberen kenmerken van het kinderbestaan te beschrijven die we formuleren als *ruimtelijke* voorwaarden die *kunnen* bijdragen aan een goed kinderleven. We beargumenteren waarom dat *voor ons* voorwaarden zijn, we geven dat de lezer in *overweging*: 'Wat vindt u ervan als zulke voorwaarden ontbreken? Wilt u dat?' (p. 75). De voorwaarden zijn niet dwingend gedacht als leidende naar een soort goed kinderleven. Wat is er nu nog tegenstrijdig?

Tot slot houdt ook de derde gesignaleerde tegenstrijdigheid geen stand. Volgens de recensenten kapitelen we met het nodige *dé-dain* pedagogen die hun bureau te graag zien, maar we laten ons toch leiden door puur theoretisch pedagogische inzichten van Hintjes die we overigens niet schijnen te begrijpen. Van *dé-dain* is geen sprake, wel van kritiek. Op zichzelf hebben we niet het minste bezwaar tegen theoretische bureau-arbeid, we menen ons wel van méér theoretische inzichten bediend te hebben dan alleen die van Hintjes. Die kritiek is overigens aan het werk van onze recensenten goed te verduidelijken.

Elk van hun is op zijn manier bezig met de pedagogische relatie en als gemeenschappelijk kenmerk van dat werk valt op dat het kinderlijk perspectief in de beschouwingen volledig ontbreekt. Imelmans pedagogiek wordt in Groningse kring getypeerd als een vorm van veronzekeren, maar wat dat vanuit kinderlijk perspectief betekent, blijft een open vraag; het 'Leidse pedagogisch onderzoek' ziet kinderen slechts als proefpersonen waaraan een bepaalde regelmaat te ontdekken valt en ook in Spieckers werk (bv. in zijn verhandelingen over aanleren van regelgeleid cultureel gedrag), zijn betrokkenen in kwestie slechts als een vage schim aan de horizon aanwezig waarvan gesteld wordt dat ze zich menselijk ontwikkelen.

Wat de tekst van Hintjes betreft, die gebruiken we om ons pedagogisch perspectief te verduidelijken, we zijn ons ervan bewust dat we versimpelen: 'Sterk vereenvoudigd gedacht betekent dat voor onze analyse ...' (p. 127). Maar wat is er op tegen transcendentale categorieën als psychologische te gebruiken indien dat verhelderend werkt? Husserls 'Zu den Sachen' is eveneens heel wat concreter gebruikt en uitgelegd dan hij bedoelde en niet zonder vruchten af te werpen (zie daarover bv. Danner, 1979, p. 30).

4. Intussen zijn we terecht gekomen in de kwalitatieve methodologie. Om te beginnen gaan volgens onze beoordelaars onze 'richtlijnen' voor de entree van onderzoekers in het veld niet veel verder dan het advies gewoon jezelf te blijven en om kinderen te geven. Een dergelijke 'conclusie' zou geen informatieve waarde hebben en daarmee te vergelijken met het advies: 'wees mens'. Nog los van het feit dat we op deze plaats geen richtlijnen geven, maken onze drie lezers de fout de beginprobleemstelling voor eindconclusie te houden. Na de bewuste p. 83 waar onze critici zijn gestopt, volgt een beschouwing over hoe de pre-reflexieve aanwezigheid van de onderzoek(st)er de entree in het veld bepaalt, voorts verwijzen we naar bijzonder instructieve teksten in deze (t/m p. 86). Wie de moeite neemt nog verder door te lezen, ziet vanaf p. 95 thema's als bereidheid tot meedoen, echtheid, belangstelling, geduld, niet-autoritair zijn enz. behandeld. Iets meer als 'Wees Mens' dus.

5. 'Hoewel in de literatuur over participerende observatie juist erg veel aandacht

wordt besteed aan de 'vertekende' effecten van de aanwezigheid van een observator op de gebeurtenissen in een onderzoeksgroep', doen Bleeker en Mulderij dat niet. Met verbazing zien we het probleem zo gesteld! Beets wist al beter. 'Toch kunnen ze de indruk niet wegnemen dat ze zich als volwassenen niet geheel onzichtbaar hebben kunnen maken', alsof we dat zouden willen! De hoofdstukken 3, 4, 5 en 7 laten zien hoezeer we 'zelf' aanwezig zijn in al onze wetenschappelijke arbeid van het eerste contact tot in de laatste analyse. Emerson, die een goed overzicht heeft over de recente literatuur m.b.t. kwalitatief onderzoek, weet net als wij dat het probleem al lang niet meer zo gesteld wordt. Hij spreekt over een 'reconceptualization of the problem of reactivity': 'Classical formulations of field-work roles advocated passive, nonobtrusive presence and modes of participation in order to avoid changing or even creating the phenomena under study. Many field workers now reject this approach, seeing the solution more in the direction of becoming aware of one's effects on the field rather than of trying to avoid or minimize such effects' (Emerson, 1981, p. 365). Of korter bij Clarke: 'The researcher is viewed as a source for the result, not as a contaminant of it.' (Clarke, 1975, p. 99). Van der Zee stelt: 'Met het gebod van non-interventie wordt overigens door sommigen opzettelijk de hand gelicht. En waarom ook niet?' (Van der Zee, 1983, p. 40). Hoe zouden etnomethodologen anders zulke opzienbarende resultaten hebben kunnen bereiken? Wie betoogt dat wij deze problematiek niet serieus nemen, getuigt van onwil te lezen wat we schrijven op bv. p. 62 e.v., 83 e.v., 93 e.v., 122 e.v. en 166 e.v. Wetenschappelijke kennis ontstaat o.a. in en door interactie met de betrokkenen, dat mag men met ons oneens zijn, men mag echter niet de zaken zo verdraaien dat lijkt alsof wij hier geen aandacht aan besteden. Het moet ons van het hart dat we in deze het gevoel krijgen terug te zakken in een discussie die we een kleine tien jaar geleden moesten voeren met *dogmatisch* empirisch-analytisch denkende onderzoekers. We herkennen hetzelfde taalgebruik tussen de regels door of tussen de komma's: onze critici spreken van 'proefpersonen', van 'vertekening', van interobservator-betrouwbaarheid, van hypotheses, van

inductie en de kritiek lijkt er op neer te komen dat wij die taal niet spreken.

Hierbinnen past ook de afkeer van persoonlijke ontboezemingen en het pleidooi voor een scheiding van observaties en zelfreflecties. Een dergelijk dualisme lukt o.i. nu eenmaal veel vaker niet, dan wel. De vervlochtenheid van beide is een feit. Het leert de lezer de *persoon* van de onderzoeker te zien en geeft daardoor een extra middel tot 'controle', navoelbaarheid en navolgbaarheid. Dit laatste lijkt overigens door onze recensenten ten onrechte geïnterpreteerd te worden als exacte herhaalbaarheid? Navolgbaarheid slaat bij ons op het *type* onderzoek niet op *ons* onderzoek; het campingonderzoek bv. kan niemand op *dezelfde* wijze herhalen.

6. Een volgend verwijt betreft het gebrek aan bronnenkritiek en 'contra-inductie'. Bij bronnenkritiek denkt men dan bv. aan confrontatie tussen verschillende bronnen. Ook deze kritiek verbaast ons in hoge mate: uit de onderzoeken waarop dit proefschrift reflecteert (Bleeker en Mulderij, 1978 en 1982) en uit het eerste hoofdstuk blijkt dat een scala van bronnen uitgangspunt vormt voor onze fenomenologische analyses. Kinderen in verschillende leeftijden, in allerhande verschillende woonsituaties in Nederland, ouders, studenten, 'deskundigen' en romanschrijvers 'leverden' ons opstellen, jeugdherinneringen, tekeningen, participerende observatieverslagen, dagboeken enz., dat gebeurde op straat, thuis, op school, op de camping, op allerlei manieren. Al deze totaal verschillende bronnen werden door ons, en soms door collega's en student-assistenten, onafhankelijk van elkaar vergeleken en fenomenologisch geanalyseerd op gemeenschappelijke structuren in de beleving, op betekenisvormen. Reeds in 1977 schreef één van ons samen met Beekman over het belang van confrontatie van veel verschillendsoortig materiaal ter vergroting van de intersubjectiviteit (Beekman en Mulderij), 1977, p. 33 en 42). Zoals geschreven, borduren we in ons proefschrift door op vorig werk, we kunnen niet steeds herhalen. De drie professoren nu doen, een tikje hypocriet, alsof ze volledig onbekend zijn met vorige werk. Zo willen ze een door Buytendijk geïnspireerde uitspraak - door hen ook nog eens verkort weergegeven - slechts beoordelen op wat er in ons

proefschrift over vermeld wordt. De lezer kan eenvoudig constateren dat we daar in het geheel geen poging doen die 'theorie' te onderbouwen (zie daarvoor Bleeker en Mulderij, 1978, p. 69 e.v.), de uitspraak dient daarentegen als didactisch voorbeeld om een eerste inzicht in het proces van kwalitatieve analyse te verschaffen (zie p. 104).

Het gebrek aan contra-inductie zetten onze kritische recensenten kracht bij met een opnieuw misleidende verdraaiing: zo zouden wij als contrast onderzoek op Hoog Catharijne voorstellen zonder daar zelf veel voor te voelen (n.a.v. p. 110?). Dat hebben wij nergens zo geschreven, excuses voor dit soort 'slordigheden' (zie ook onder 2) zouden de drie theoretisch pedagogische autoriteiten niet misstaan.

Verder moeten we uit hetgeen Van IJzen-doorn, Imelman en Spiecker over ons blinde vertrouwen in *inductie* beweren een duidelijke onbereidheid constateren in het taalspel van kwalitatieve onderzoek(st)ers te willen meedenken. Met name bij de twee laatstgenoemde critici kan hier van een nogal fundamentele ommezwaai gesproken worden. Wie serieus werkende kwalitatieve onderzoekers inductie verwijt, geeft er blijk van in het geheel niet te begrijpen wat dergelijke onderzoekers beogen (in elk geval geen algemeen-geldigheid). Nogmaals, we vallen tien jaar terug, de hoop dat driestromenland in de pedagogiek ooit nog eens een delta zal worden, lijkt zo ijdel. Methodenpluralisme wordt kennelijk op *papier* al niet meer bedreven.

7. Ten slotte twijfelen de bovengenoemde drie nog aan het pedagogisch karakter van ons onderzoek; zij vragen zich af of onze interesse voor kinderen niet heeft geleid tot desinteresse in het verschijnsel opvoeding. Het is maar net hoe je opvoeding omschrijft. Wij volgen Langeveld, die in het geheel der opvoeding een onderscheid maakt naar het intentioneel opvoeden, het actief deelnemen van de opvoedeling, de omgang en het milieu ('zakelijk' en 'persoonlijk') (Langeveld, 1979, p. 45). Heel wat meer dan alleen de pedagogische relatie waar onze critici zich mee bezighouden. Onderzoek naar de kinderlijke beleving van een deel van hun zakelijk milieu mag o.i. dan ook probleemloos pedagogisch heten. Overigens halen onze recensenten hier weer alles door elkaar. Zo voeren we geen anti-pedagogisch pleidooi kinderen louter

naar eigen goeddunken te laten handelen, er staat *ook* naar eigen goeddunken (p. 77). Naast het veelvuldige volwassen goeddunken, willen we *ook* ruimte geven voor (en onderzoek doen naar) het kinderlijk goeddunken. Voorts verplichten we nergens ouders toe zo met kinderen om te gaan als wij dat doen, het is niet redelijk van ouders steeds 100% aandacht voor hun kinderen te vragen; het is wel redelijk dat van onderzoekers te vragen die er op dat moment zelfs voor betaald worden het kinderlijk perspectief te verwoorden. Omdat we zelden het kinderlijk perspectief op opvoeding in bovenomschreven zin tegenkomen – van ouders van Nu, via Jeugdjournaal tot in wetenschappelijke onderzoekverslagen zijn overwegend volwassenen voor en over kinderen bezig – zoeken wij in *ons* onderzoek de kinderen bij voorkeur op in vrije tijdssituaties om ze ook eens even zonder volwassenen inmenging aan het woord te laten. We ontkennen geenszins daar zelf als volwassene aanwezig te zijn (p. 175 e.v.), als voorwaarde scheppend om het kinderlijk perspectief zoveel mogelijk de ruimte te geven en het volwassen perspectief tijdelijk weg te cijferen. Dat een en ander wel degelijk in een pedagogische traditie past, argumenteren we vanaf p. 124 e.v. en p. 136 e.v. Zelfs hoogleraren in de theoretische pedagogiek hebben niet het alleenrecht op wat al of niet wetenschap c.q. pedagogiek mag heten.

8. Een recensie die uit angst (waarvoor?) geschreven lijkt te zijn door drie hoogleraren die met de natte vinger wat tekst bij hun (voor)oordeel hebben gezocht. Een echte inhoudelijke discussie ontbreekt; merkwaardig ook dat onze critici nauwelijks op de eerste drie hoofdstukken ingaan. Alhoewel het niet onsympathiek klinkt dat de heren, ondanks al hun problemen, zich niet hebben laten weerhouden van bestudering van wat ze denken wat we waarschijnlijk beogen mee te delen, moeten we constateren dat ze zich er beter niet aan hadden kunnen wagen. Ze hebben er bar weinig van (willen) begrijpen.

De discussie is hiermee wat ons betreft afgelopen. We gaan weer aan het werk.

K. Mulderij, H. Bleeker

Manuscript aanvaard 27-8-'85

## Literatuur

- Beekman, A. J. en K. Mulderij, *Beleving en ervaring. Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*. Boom, Meppel: 1977.
- Bleeker, H. en K. Mulderij, *Kinderen buiten spel*. Boom, Meppel: 1978.
- Clarke, M., Survival in the field, *Theory and Society* 2. (1975), 95-123.
- Danner, H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München: 1979.

- Emerson, R., Observational Fieldwork, *Annual Review of Sociology* 7, 1981.
- Langeveld, M.J., *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen: 1979.
- Mulderij, K. en H. Bleeker, *Kinderen wonen ook*. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1982.
- Zee, H. van der. *Tussen vraag en antwoord, beginselen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Boom, Meppel: 1983.

## Mededelingen

### Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift*  
10e jaargang, nr. 6, 1985

- Recente ontwikkelingen in de vormingswetenschap, door W. Leirman
- Integratie van leerervaringen in een disciplinegericht curriculum, door S. E. M. Everwijn, en F. A. Earl
- Rolspecifiek leerkrachtengedrag, door G. Kalfsbeek
- De ontwikkeling van twee leesattitudeschalen, door C. Aarnoutse, P. Bisschop en H. Feenstra

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
10e jaargang, nr. 3, 1985

- Een componententheorie van leesvaardigheden: een poging tot validering, door H. Feenstra en G. Seegers
- Slagen en mislukken in de eerste kandidatuur: op zoek naar oorzaken, door F. van Overwalle
- Het onderwijsniveau van allochtone leerlingen, door M. J. de Jong en J. J. A. Tacq
- Notities en Commentaren*
- Bewijs van het omgekeerde, voor Schmidt et al. (1984), door B. Wilbrink
- Wat bewijst Wilbrink eigenlijk? door H. G. Schmidt, M. L. de Volder, W. H. Gijsselaers en L. M. M. Kerkhofs

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
24e jaargang, nr. 7/8, 1985

- Visualisatie en dyslexie, door R. de Groot
- Wordt er iets aan dyslexie gedaan? door A. Th. M. van Balen
- Oculo-motorische aspecten van 'gedrag' en het lezen, door R. de Groot
- Zien en leren, door R. van der Kooij, M. Weg en P. Nauta
- In memoriam dr. D. Q. R. Mulock Houwer

### Ontvangen boeken

- Cornelisse, F. H., *Inleiding tot de wetenschapsfilosofie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1985, f48,—.
- Daalder, F., *Opvoedingspraktijk en opvoedingswetenschap. Verkenning van de situatie*, Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1984, Bfrs. 395/f24,75.
- Dumont, J. J., *Leerstoornissen 1: Theorie en model; 2; Diagnostiek en behandeling* (5e herziene druk), Lemniscaat, Rotterdam, 1985, f38,50 (per deel)
- Essen, M. van, *Onderwijzeressen in niemandsland. Vrouwen in opvoeding en onderwijs*, Intro, Nijkerk, 1985, f35,—
- Kok, J. F. W., *Specifiek opvoeden in gezin en school, dagcentrum en internaat*. Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1985, f37,—
- Liem, T. T. & J. Schouten, *Dialogo in het onderwijzen. Prolegomena van een christelijke onderwijsvisie*, V.U.-Uitgeverij, Amsterdam, 1985, f16,50
- Schouten-van Parreren, C., *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*, Van Walraven, Apeldoorn, 1985, f32,50
- Verhulst, J. C. R. M., *Algemene psychologie voor onderwijsgevendens*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f47,50
- Wit, K. de, *Leerlingbegeleiding maakt school*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f39,50

## Boekbespreking

D. Brokerhof en W. Ytsma, *Een nieuwe kijk op het godsdienstonderwijs*. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken, 1982, 76 pag., ISBN 90 6508 027 9.

Brokerhof en Ytsma zeggen te preluderen op vernieuwing van het godsdienstonderwijs op protestants-christelijke mavo-scholen; hun publicatie is de schriftelijke neerslag van de bezinning 'op de grondslag van het godsdienstonderwijs als schoolvak'. De godsdienstpedagogische basis is 'overigens algemeengeldig' en de funderende visie heeft 'een gesloten en vastliggend karakter' (p. 5).

Na eerst (hfdst. 1) summier enkele relevante veranderingen te hebben beschreven in samenleving en wetenschap geven de auteurs een karakterschets van het actuele godsdienstpedagogische denken. Deze vormt, gegeven de eenzijdigheden welke aan de te onderscheiden 'stromingen' worden toegeschreven, een kader van waaruit de visie van B. en Y. als vanzelf gelegitimeerd lijkt voort te komen. Zo heeft de 'stroming' 'to teach religion' het karakter van 'prediking'. Opvoedend bezig zijn impliceert volgens de auteurs veeleer *aandragen*.

Dat men de aandacht beter kan richten op de *inhouden* aan de hand waarvan de leerlingen zelf bepalen hoe deze te waarderen en (*eventueel*) te integreren in hun doen en laten, is *niet* de opvatting van de auteurs. Dit 'to teach about religion' kent het gevaar van 'onoprechtheid' en 'een te sterke benadrukking van het kenniselement brengt ook met zich mee, dat persoonlijke betrokkenheid moeilijk wordt en er nauwelijks ruimte is voor de gevoelskant van godsdienst' (p. 17).

Expliciet aandacht voor dit laatste vinden we in het kind- en ervaringsgerichte onderwijs. Maar: één niet denkbeeldige 'verabsolutering van de eigen beleevingswereld' doet aan het verschijnsel godsdienst als 'historisch gegeven en gemeenschappelijk gebeuren' onvoldoende recht. Het zijn de positieve elementen van de 'stromingen' die de auteurs zeggen 'mee te nemen'.

Wat opvalt in hun analyse (hfdst. 2) is dat er enerzijds *pedagogische* en anderzijds *theologische motieven* gehanteerd worden. Het pedagogisch motief blijkt ingegeven door een mens- en wereldbeeld waarin individu en gemeenschap op elkaar betrokken zijn en wederzijds invloed uitoefenen. *Opvoeding* nu, lijkt de *individuele speelruimte* te behartigen: kinderen moeten *zelfstandig* en *kritisch* hun levensweg kiezen. Dit betekent dat er in

het onderwijs verschillende godsdiensten en levensvisies aan bod moeten komen.

Voor dat onderwijs zijn naast *pedagogische*, zoals gezegd *theologische* motieven van vormgevend belang: 'Konkreet gaat het daarbij om theologische standpunten in een christelijk kader' (p. 24). Aan traditie of aan een beroep op de bijbel kan de leerkracht zijn gezag niet direct ontnemen. De christelijke geloofsleer verkrijgt haar normatieve karakter pas *na* integratie en systematisering (van de bijbelse passages). De geloofskeuze van de leerkracht is evenmin de richtlijn. Het is dankzij de *Openbaring* dat mensen (en leerlingen) God kunnen *ervaren* ('signalen in de natuur en de geschiedenis'). 'Openbaring en ervaring horen bij elkaar zoals God en de mensen bij elkaar horen. Hij overrompelt ons niet met zijn Openbaring, maar heeft de mensen een antenne meegegeven om de menselijke signalen, waarin zijn Openbaring is verpakt, op te vangen en als van godswege te herkennen' (p. 28). Aldus lijken noch de ervaringen van de docent, noch de objectieve informatie, noch de ervaringen van de leerlingen eenzijdig benadrukt!

Alvorens nu te komen tot de *omschrijving van het algemene doel* van godsdienstonderwijs *als specifiek schoolvak*, geven de auteurs ter verheldering een nadere karakterisering van de termen 'onderwijs', 'godsdienst' 'godsdienstonderwijs'. *Onderwijs*, als van staatswege verplicht en in schoolverband gestructureerd, georganiseerd en uitgevoerd deel van de opvoeding, kent als zodanig dezelfde kenmerken als opvoeding. Opvoeding omschrijven de auteurs als 'een kind inleiden in kennisgehelen, opdat het zelfstandig kennend, waarderend en handelend in de wereld kan staan' (p. 32). In het *onderwijs* keren deze elementen dan terug als equivalente eisen: a. het onderwijs moet feitenkennis, inzicht en begrip stimuleren, 'omdat anders het kennen onvolledig is' (...), b. aanzetten tot waardenbepaling, hetgeen volgens de auteurs moet resulteren in een voorlopig eigen oordeel 'opdat ze de consequenties van hun keuzen leren overzien', c. uitzicht bieden op gedrag door het gedrag van godsdienstig levende mensen te bespreken omdat godsdienst al te vaak gezien wordt 'als een louter geestelijk gebeuren' (p. 34).

*Godsdienst* is 'het totaal aan verschijnselen waarin mensen binnen een gemeenschappelijke levensvisie hun beleving van de eindigheid van het bestaan en de werkelijke overwinning daarvan uiten' (p. 36). Voor het onderwijs betekent dit dat a. het behandelde steeds *een bestaansvraag in zich moeten hebben*, en dat b. de godsdienstige verschijnselen aan de orde gesteld dienen te worden

als manieren van omgaan met die bestaansvraag, 'die in godsdienst hun antwoord krijgen' (p. 38).

*Het doel van het godsdienstonderwijs* wordt vervolgens door de auteurs omschreven (hfdst. 3) als volgt: het gaat er om 'dat leerlingen een basisinzicht in hun eigen bestaansvragen verkrijgen en in samenhang daarmee de christelijke geloofsvormen en andere godsdiensten' (welke de leerlingen leren onderscheiden en waarderen 'ook als hun eigen oordeel afwijzend is' heet het elders), 'leren kennen en beleven in hun eigenheid en in hun onderlinge overeenkomsten en verschillen. Voorts is het doel de voorkomende godsdienstige zienwijzen en handelwijzen te onderzoeken op hun motieven en consequenties en daarbij elementaire begrippen te leren hanteren' (p. 41).

De laatste hoofdstukken verhelderen de keuze van B. en Y. voor een *thematische aanpak* en daarin staan ze stil bij de *organisatie* van het lesgebeuren.

Bij wijze van besluit concluderen we dat de spanning tussen theologische en pedagogische aanspraken, hoewel door de auteurs expliciet onderkend en voorzien van het label 'dialectisch', geenszins door hen wordt 'opgeheven'. De fundamentele keuzes zijn in dit concept reeds voor de leerlingen gemaakt. De levensvragen waarop de leerlingen stuiten, vormen in plaats van levensvragen als zodanig veeleer aanknopingspunten ter introductie van een (het christelijke) godsdienstig antwoord ('overwinning') daarop.

De nadruk die de auteurs telkens zeggen te leggen op (de mogelijkheid van) *zelfstandige besluitvorming*, verklaart, naar wij aannemen, dat zij aansluiten bij de pedagogiek van J. D. Imelman. De hantering van diens begrippen echter deugt niet! Waar Imelman meent dat de *verantwoording van de kennis* (reeds ook het resultaat van kennen, waarderen en handelen en daarom al nooit 'volledig') met de *pedagogisch-antropologische verantwoording* een voorwaarde is wil men van 'pedagogische genoegdoening' kunnen spreken, reppen B. en Y. niet van redelijke verantwoording wanneer het de (godsdienstige) kennis betreft. Het 'waarom der kennis' wordt bij hen naïef-empirisch tot 'waarom der dingen'. De theologische aanspraken blijken behalve normerend tevens fundamenteel. 'Het pedagogische' wordt geweld aangedaan. Van daadwerkelijke reflectie bij de leerlingen kan, gegeven het ontbreken van de verantwoording ten aanzien van de 'religieuze kennis' (of *kennis over religie?*!), geen sprake zijn. Met alle consequenties van dien voor hun 'nieuwe kijk op', als ook voor (met name) de 'praktische uitwerking van' godsdienstonderwijs! (zoals in een publikatie van onderstaande werkgroep zal blijken).

J. A. de Mönnink

(Werkgroep godsdienstpedagogiek R.U.G.)

---

J. H. C. Vonk, *Opleiding en Praktijk*. Een onderzoek naar opvattingen over het opleiden van leraren in samenhang met de praktijkervaringen van beginnende leraren. VU Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1982, 368 pag., f 33,50, ISBN 90 6265 202 7.

---

Het is al weer drie jaar geleden dat Vonk promoveerde op bovengenoemd dissertatie-onderzoek. Inmiddels is de publikatie bewerkt en voor het Engelse taalgebied toegankelijk gemaakt.\* De opzet van laatstbedoelde uitgave is dezelfde als die van het proefschrift; de omvang is evenwel tot minder dan de helft teruggebracht. De suggestie die in de 'Acknowledgements' op pag. V wordt gewekt als zouden tevens resultaten van een follow-up studie zijn verwerkt, is wat misleidend. Het enige wezenlijke verschil tussen beide versies komt naar voren in de laatste paragraaf van het werk: de aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn in de Engelse versie specifieker toegesnedden op de richting die het onderzoeksproject waarvan Vonks dissertatie deel uitmaakte, inmiddels is ingeslagen. Ik richt mijn bespreking dan ook op de dissertatie.

'Opleiding en Praktijk' wordt gekarakteriseerd als een leerplan-evaluatie-onderzoek, met als doel 'een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de besluitvorming rond de inrichting van het opleidingsleerplan, door problemen (van beginnende leraren, A.C.) te analyseren en situaties te verhelderen' (p. 22). De verwachting is dat langs die weg kan worden bijgedragen aan een meer praktijkrelevante lerarenopleiding.

Het werk omvat vier delen. In deel I (hfdst. 1 en 2) worden de aanleiding tot het onderzoek en de probleemstelling beschreven. Tevens wordt de keuze voor kwalitatief onderzoek verantwoord, alsmede de onderzoeksopzet, waarbij naast het verzamelen van informatie ook begeleiding van beginnende leraren plaatsvindt.

Deel II (hfdst. 3 t/m 5) is de neerslag van een literatuurstudie naar visies op leerplannen voor de lerarenopleiding. Opleidingsvisie wordt daarin gedefinieerd als: 'een samenhangend geheel van niet-empirische uitspraken over de functie van de opleiding in relatie tot het onderwijs waarvoor wordt opgeleid' (p. 48). Een zestal klassen van opleidingsvisies wordt onderscheiden: de open of gesloten enculturele oriëntatie, de open of gesloten socialiserende oriëntatie en de open of gesloten emancipatorische oriëntatie. De termen open en gesloten verwijzen naar opvattingen over de methode van opleiden; de termen encultureel, socialiserend en emancipatorisch representeren visies op de functie van het onderwijs waarvoor wordt opge-

leid. Elk van de zes genoemde oriëntaties wordt op een aantal 'kritische kenmerken' nader uitgewerkt.

Deel III (hfdst. 6 t/m 9) beschrijft de kwalitatieve analyse van probleemervaringen van twintig leraren (afgestudeerden van één nieuwe lerarenopleiding) gedurende het eerste jaar van hun beroepsuitoefening. De gegevens zijn verzameld m.b.v. logboeken, leerlingenvragenlijsten en interviews met de leraren, gedurende een drietal periodes verspreid over het jaar. De resultaten worden op analoge wijze zeer uitvoerig per individuele leraar beschreven (vooral op dit punt is de Engelse versie aanzienlijk ingekort) en samengevat door de karakteristieke punten in het ontwikkelingsproces van iedere leerkracht aan te geven. Geconstateerd wordt dat de meeste probleemervaringen van deze beginnende leraren zich voordoen in de eerste vier tot acht maanden (de drempelperiode) en betrekking hebben op het microniveau: de leerstof, orde en straf, motivatie van leerlingen e.d. Op mesoniveau betreffen de problemen o.a. de contacten met collega's, de directie en de ouders. In de daaropvolgende maanden (de ingroeiperiode) nemen de probleemervaringen aanzienlijk af; de rolsocialisatie krijgt z'n beslag.

Deel IV ten slotte (hfdst. 10) bevat conclusies en aanbevelingen voor leerplanontwikkeling. De belangrijkste conclusies zijn dat in het opleidingsleerplan te weinig aandacht wordt besteed aan de voorbereiding op het leraarschap in de drempelperiode en dat er een verschil is tussen de rolopvatting die opleiders tijdens de opleiding uitdragen en die welke als norm geldt binnen de gemiddelde school. Tevens blijkt dat de scholen te weinig doen aan de begeleiding van beginnende leraren.

'Opleiding en Praktijk' is op een aantal punten positief te waarderen. Het werk speelt in op actuele problematiek en bevat zeer waardevolle informatie voor zowel lerarenopleiders als opleidingsonderzoekers. De onderzoekszopzet is degelijk en goed verantwoord. De verslaggeving is helder gestructureerd en goed leesbaar. De Engelse versie is door de sterk ingekorte tekst en de toegevoegde illustra-

ties nog aantrekkelijker.

Desalniettemin is een aantal kanttekeningen te plaatsen. Zo doet de relatie tussen het theoriegedeelte (opleidingsvisies) en het onderzoek (problemen van beginnende leraren) geforceerd aan. Ook zonder het eerste zou het tweede verantwoord kunnen worden in het licht van leerplanevaluatie en -ontwikkeling.

Verder lijkt de operationalisering van het begrip opleidingsvisie minder adequaat in relatie tot leerplanontwikkeling en leerplanbesluiten. De kans is groot dat een visie met als constituerende elementen de functie van het onderwijs waarvoor wordt opgeleid en de methode van opleiden, een visie is op basis waarvan men zegt te handelen en niet een visie op basis waarvan feitelijk gehandeld wordt. De vraag is dan of dit zal leiden tot een zinvolle discussie over het opleidingsleerplan (p. 23) of juist tot een 'academische' discussie.

Ik respecteer het standpunt dat Vonk inneemt door zowel onderzoeker als begeleider te willen zijn. Onjuist vind ik het evenwel dat op generlei wijze aandacht wordt geschonken aan de mogelijke invloed die de verschafte begeleiding kan hebben gehad op de ontwikkeling van de rolopvatting van de beginnende leraren, resp. op de duur en intensiteit van hun probleemervaringen.

Ten slotte: het heeft mij verbaasd dat niet meer aandacht is besteed aan het feit dat 50% (!) van Vonks informanten hun beroepsloopbaan aanvingen met een regulerende opvatting t.a.v. leerlingen en leerstof. De weergegeven onderzoeksliteratuur zou een veel groter percentage 'permissieven' doen verwachten. De uitspraak dat de (permissieve) rolopvatting van opleiders gedurende de opleiding bij studenten versterkt wordt (p. 345) verdient m.i. op grond van deze gegevens relativerend te worden.

Conclusie: al met al echter een werk dat zeker de moeite van het lezen waard is.

A. H. Corporaal

\* J. H. C. Vonk, *Teacher Education and Teacher Practice*. A study on the professional preparation of teachers. VU Uitgevers/Free University Press, Amsterdam, 1984, IX en 142 pag., f24,50, ISBN 90 6256 125 X.



# Over de eenheid in het wetenschappelijk werk van M.J. Langeveld

Bij zijn tachtigste verjaardag

---

A. A. KLINKERS

*Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs  
Bedrijfsleven, 's Hertogenbosch*

B. LEVERING

*Instituut voor Pedagogische en  
Andragogische Wetenschappen R.U.  
Utrecht*

---

## 1 Inleiding

Wanneer we op zoek gaan naar gedegen studies over het werk van M.J. Langeveld komen we merkwaardigerwijs onvermijdelijk bij buitenlandse publikaties uit. Zijn het dan niet slechts de profeten aan wie in eigen land verering onthouden wordt? Of is het misschien typisch Nederlands om het ook wat betreft vereringen zuinig aan te doen? Er zijn veel hedendaagse pedagogen, ook niet door hem opgeleide, die zijn werk als eerste inspiratiebron noemen. Anderen achten zich volmondig schatplichtig en zeggen in hun werk zijn traditie voort te zetten. Over die invloed die Langeveld op de Nederlandse pedagogiek heeft gehad zal deze bijdrage niet gaan. Wel hebben we getracht in de verscheidenheid van zijn werk nieuwe bindende elementen te ontdekken.

We bespreken achtereenvolgens: zijn wetenschapsopvatting; zijn pedagogiek, antropologie en ontwikkelingspsychologie; we leggen een relatie tussen situatie-analyse en fenomenologie en belichten tot besluit de tot nu toe onderbelichte levensfilosofische wortel van zijn werk. Dit alles wordt vooraf gegaan door een biografische schets.

## 2 Biografie

Martinus Jan Langeveld werd op 30 oktober 1905 in Haarlem geboren. Zijn vader, zoon van een Texelse goudsmid, was onderwijzer.

Later werd hij leraar aan het Amsterdams lyceum, waar Martien zelf ook zijn middelbare schoolopleiding kreeg.

In 1925 verliet Langeveld de middelbare school, en ging studeren aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Hoewel er geen subfaculteiten voor opvoedkunde bestonden in die dagen, besteedde Langeveld naast zijn studie Nederlands en Geschiedenis ook veel aandacht aan de Pedagogiek. Zijn warme belangstelling voor de pedagogiek was zonder twijfel gewekt door Philip Kohnstamm, die directeur van het Nutsseminarium was. Langeveld had Kohnstamm leren kennen via één van Kohnstamms kinderen, met wie hij in dezelfde klas van de middelbare school had gezeten.

Kohnstamm bracht Langeveld in contact met de briljante filosoof en klassiek filoloog H.J. Pos. Pos was leerling geweest van Husserl en van Rickert, en hij was het, die Langeveld ertoe aanzette om in het buitenland te halen wat Nederland niet te bieden had. Tussen 1925 en 1931, de periode van zijn universitaire studie, reisde Langeveld dan ook langs vele 'groten' van Europa. Hij volgde colleges en voordrachten bij o.a. Husserl, Heidegger, Litt, Cassirer, L.W. Stern en Martha Muchow.

In 1925 werd Langeveld assistent van Kohnstamm. In 1931 studeerde hij af, en kort daarna werd hij leraar aan het Baarnsch Lyceum, waar hij Nederlands, Geschiedenis en Filosofie doceerde. Aan de toenmalige rector van het Baarnsch Lyceum, J.A. vander Hake, een man met wie Langeveld een zeer warm contact onderhield, zou Langeveld later zijn grote werk (Beknopte Theoretische Pedagogiek) opdragen.

In 1932 trouwde Langeveld met Titia Bakker, die hij had leren kennen tijdens voordrachten van Albert Verweij. In die periode werkten ze beiden aan een proefschrift. In 1934 promoveerden ze. Langevelds proefschrift handelde over 'Taal en Denken' bij 12- tot 14 jarigen. Al in 1932, direct na vol-

toeling van zijn studie, begon Langeveld een particuliere adviespraktijk. Deze praktijk groeide uit tot een omvangrijk klinisch-pedagogisch werk.

In 1935 werd Langeveld, terwijl hij leraar bleef aan het Baarnsch Lyceum, docent voor kinderpsychologie aan het Nutsseminarium van Amsterdam. In 1937 werd hij privaattoecent voor puberteitspsychologie aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam.

Langevelds doorbraak vond plaats in 1939, toen hij benoemd werd tot buitengewoon hoogleraar in de pedagogiek te Utrecht. Hij zei het Baarnsch Lyceum vaarwel en werd, naast zijn hoogleraarschap, chef van de afdeling culturele statistiek van het C.B.S. en verhuisde met zijn gezin naar Den Haag.

In vergelijking met latere jaren stelde dit hoogleraarschap nog niet zulke hoge eisen. Dat wil zeggen er was geen regeling voor de studie der pedagogiek en hij moest alles maar alleen zien te klaren. Langeveld ontwierp toen een concept voor een Koninklijk Besluit dat bedoeld was om deze studie te regelen. In 1946 'rolde' dit Besluit uit de overheidsmachine, en was de studie der opvoedkunde binnen de faculteit van Letteren en Wijsbegeerte eindelijk geregeld.

Inmiddels was de oorlog over ons land gekomen en werd het voor Kohnstamm zaak om onder te duiken. In die periode (1941-1945) nam Langeveld het werk van Kohnstamm aan de G.U. waar, terwijl hij voortdurend contact bleef houden met zijn ondergedoken leermeester.

Met ingang van 1 januari 1946 werd Langeveld benoemd tot gewoon hoogleraar in de opvoedkunde, ontwikkelingspsychologie en didactiek aan de Rijksuniversiteit van Utrecht. In datzelfde jaar werd de studie der opvoedkunde geregeld en kon Langeveld beginnen met de oprichting van een instituut. Wat als éénmansbedrijfje was begonnen, groeide uit tot een volwaardige en drukbezochte subfaculteit met vijf pedagogische vakgroepen. Juist in dit kalenderjaar, 1985, heeft de pedagogiek in Utrecht de voor het vakgebied zo essentiële zelfstandigheid verloren, waarbij de onderdelen in een ongedeelde faculteit Sociale Wetenschappen zijn opgegaan.

Het bestaan van de vakgroep Klinische Pedagogiek was uniek in het land, en het is ze-

ker de verdienste van Langeveld geweest dat het praktische pedagogische werk in deze vorm tot een geïnstitutionaliseerd wetenschappelijk niveau is gebracht. Alhoewel Langeveld vóór die tijd al druk bezig was geweest met praktisch pedagogisch werk en met het schrijven van publikaties, brak aan het begin van de jaren vijftig een vruchtbare periode aan. Hij kan gelden als één van de initiatiefnemers van en participanten aan de ook internationaal in aanzien staande groep gelijkgestemde Sociale Wetenschappers, die later onder de naam 'Utrechtse School' bekend zou worden. Ook was hij initiator van internationale discussies over opvoeding en opvoedkunde, hield toespraken en voordrachten, en reisde veel (o.a. V.S., Japan, Jamaica, Zuid Afrika, India, Egypte).

Langeveld was oprichter van enkele internationale tijdschriften. In het begin van de jaren vijftig was er ook het groots opgezette onderzoek naar de 'maatschappelijke verwildering van de jeugd', waarin Langeveld een belangrijke rol vervulde en dat een onmiskenbaar pedagogische inslag had.

In de jaren zestig nam de publikatiestroom enigszins af. Dat kwam onder andere doordat Langeveld veel van zijn gepubliceerde boeken in die periode herzag voor heruitgave. Bij tal van organisaties was hij betrokken als adviseur. De internationale contacten met invloedrijke pedagogen en psychologen namen steeds toe (o.a. met W. Flitner, Bollnow, Bigelow).

Op tal van plaatsen in de wereld hield hij zich bezig met praktisch-pedagogisch werk. Hij initieerde grote projecten op Jamaica, in Schotland en in Parijs. In 1958 werd hij benoemd tot Lid van de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen. In 1973 ontving hij een eredoctoraat in de Theologie van de Universiteit van Zürich.

In 1972, een half jaar na het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd, ging Langeveld met emeritaat. Daarmee verdween hij niet uit het land van opvoeding en van opvoedkunde. Tot op heden is Langeveld actief door lezingen te houden, vooral veel te lezen en, zij het op bescheiden schaal, te schrijven.

### 3 *Wetenschapsopvatting*

Het is niet eenvoudig om in kort bestek een

indruk te geven van het wetenschappelijk werk van Langeveld. In de Nederlandse pedagogiek neemt hij een uitzonderingspositie in. Zijn publikaties omvatten vele tientallen boeken en meer dan 400 artikelen. Voor hedendaagse pedagogen lijkt niet veel meer te zijn weggelegd dan het variëren op door Langeveld besproken of geïntroduceerde thema's. Door de verre gaande specialisatie binnen het vakgebied kunnen vergelijkingen vanzelfsprekend niet anders dan in het nadeel van actuele beoefenaren van het vak uitvallen. Langeveld beoefende de pedagogiek 'in de volle omvang'. Dat laat onverlet dat zijn bijdragen op alle huidige deelterreinen veelzeggend zijn tot op de dag van vandaag. Wanneer wij in het volgende de bespreking van het werk van Langeveld met name op zijn theoretisch werk richten, en daarbij zijn klinisch werk voor het belangrijkste deel onbesproken laten, doen wij dit niet zonder op de eenheid in zijn werk te wijzen. Langeveld is geen systeembouwer; voor een dergelijke kwalificatie is zijn theorie te open voor verandering. Maar er is wel samenhang; de verschillende delen sluiten nauw op elkaar aan. En het is juist die klinische interesse, die aandacht voor de hulp aan het individuele kind en zijn opvoeders in moeilijkheden, die de basis voor die samenhang vormt.

Het ligt niet voor de hand om een overzicht van Langevelds theorie met een uiteenzetting van zijn wetenschapsopvatting te beginnen. In de eerste drukken van zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* ontbrak zo'n exposé. Pas na tien jaar, in 1955, voegt hij wat 'knorrig' een hoofdstuk over 'Het wetenschapskarakter der pedagogiek' toe: 'Beter dan een dgl. pleidooi of een dgl. wetenschapstheoretische beschouwing aan het begin van een theoretische pedagogiek te houden, vindt het zijn plaats aan het einde en in de zoveelste druk (de vijfde, K & L) van een boek, dat inmiddels bewezen heeft op zijn benen te kunnen staan zonder de theorie van het evenwicht bestudeerd te hebben.' (Langeveld, 1979, p.167) Hij steekt niet onder stoelen of banken dat zo'n grondslagendiscussie in de pedagogiek van ondergeschikte orde is. Van meet af aan was de pedagogiek door hem gekwalificeerd als een '(...)wetenschap, welke haar object niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen *zijn*, ze wil – wat ze bestu-

deert – leren kennen om te weten hoe op kortere of langere termijn (in 1971 wordt deze plan-wetenschappelijke relativering toegevoegd, K & L) gehandeld moet worden.' (Langeveld, 1971, p.13) Het belang van het streven de pedagogiek achteraf een wetenschappelijk aanzien te verschaffen moet als motief niet worden onderschat. Tot op de dag van vandaag wordt alles wat met kinderen te maken heeft niet als vanzelfsprekend au serieux genomen. Langeveld sprak van 'The disdain of education' (vgl. Langeveld, 1950). Hij classificeert de pedagogiek als '(...) ervaringswetenschap, en wel een geesteswetenschap, en wel een normatieve, die met praktische intentie beoefend wordt.' (Langeveld, 1979, p.178) Daarbij staat ervaringswetenschap tegenover ervaringsvrije, 'zuivere', wetenschap. Geesteswetenschap is de tegenhanger van natuurwetenschap, een onderscheid van Dilthey waarin de wetenschappen naar de aard van hun object worden onderscheiden. Het predikaat normatief wil hier zeggen, dat de objectbepaling afhankelijk is van een waarde-oordeel. Om uit te maken wat opvoeden is heeft men, in tegenstelling tot de bepaling van wat taal is bijvoorbeeld, volgens Langeveld, een waarde-oordeel nodig. In een theoretische wetenschap gaat het erom te weten hoe de dingen zijn; in een praktische, zoals we eerder zagen, om te weten hoe te handelen. Praktische wetenschap is dus principieel te onderscheiden van toegepaste (theoretische) wetenschap.

Om de precieze betekenis van de praktische intentie van de pedagogiek te begrijpen is het van belang te bedenken, dat de klinische praktijk een centrale positie inneemt. '(...) het gaat er nl. om, *dit* kind in zijn concrete leefsituatie (...) tot *zijn* beste mogelijkheden te *helpen* komen.' (Langeveld, 1979, p.174) Hier wordt duidelijk dat het bij de pedagogiek niet slechts om rationele (theoretische) verantwoordelijkheid gaat, maar ook om morele verantwoordelijkheid (vgl. Langeveld, 1979, p.23). Wat die morele verantwoordelijkheid betekent, is goed te begrijpen wanneer men leest hoe een en ander in de klinische gevalspraktijk in zijn werk gaat. Niet van pathetiek ontdaan – maar hoe zou het anders kunnen? – wordt beschreven hoe in een aantal ernstige gevallen onmogelijk bleek de gevraagde hulp te onthouden. Beter ge-

zegt, wanneer Langeveld in een aantal concrete gevallen beschrijft 'hoe hij in de schuit kwam', zoals hij dat noemt, wordt duidelijk dat het onthouden van hulp niet aan de orde is (vgl. Langeveld, 1974, p.96-98). Dit zich persoonlijk aangesproken voelen is de basis van de morele verantwoordelijkheid van de wetenschapper. 'Volstrekt fundamenteel zijn dus, pedagogisch gezien, *die methodes welke tot individualiserende* (eerder stond er individuele, K & L) kennis leiden.' (Langeveld, 1979, p.174) Het gaat immers niet om een '(...) mechanische bundeling, maar een inzichtige beeld- en beleidsbepaling ten behoeve van dit concrete mensenkind (...).'

Er is dus geen sprake van eenzijdig methoden-gebruik (vgl. Langeveld, 1972, p.93), maar de zorg voor het individuele kind blijft 'Leitmotiv'. Ook is de verhouding van de pedagogiek tot de psychologie en sociologie een heel bijzondere. De pedagogiek is autonoom in die zin, dat zij de betekenis van psychologische en sociologische kennis in eigen huis bepaalt. Psychologie en sociologie zijn volgens Langeveld van huis uit situatie-loze wetenschappen. Ze zijn op generalisatie gericht en daarmee a-praktisch. Maar tevens negeren psychologie en sociologie het basisgegeven dat het kind een kind is dat opgevoed wordt. 'Veel ontwikkelingspsychologie werkt met de fictie van biomechanisch-autonoom zich voltrekkend ontwikkelingsgebeuren.' (Langeveld; 1979, p.172) Mocht dat ergens voorkomen, dan is het volgens Langeveld aan het kind slechts in afgeleide vorm waar te nemen. Dit betekent dat de pedagogiek behoefte heeft aan een pedagogische psychologie en pedagogische sociologie. Aan de eerste heeft Langeveld verreweg de meeste aandacht besteed. Wil de psychologie pedagogisch toepasbare waardevolle feiten opleveren, dan moet haar grondstructuur door een pedagogische axiomatic worden bepaald. Dat wil zeggen: uitgaan van het grondfeit dat de mens klein begint en zich zonder opvoeding niet als mens kan constitueren (vgl. Langeveld, 1956, p.8).

#### 4 *Pedagogiek; Antropologie; Ontwikkelingspsychologie*

Nu wij het praktische karakter van zijn pedagogiek hebben vastgesteld, is het niet ver-

wonderlijk meer om te zien dat Langeveld in zijn bepaling van wat opvoeden is, bij het handelen van opvoeders uitkomt. We treffen het opvoeden aan in de omgang tussen volwassenen en kinderen. In die omgang wordt invloed uitgeoefend. Daar waar het om opvoeden gaat is de richting van de invloed die van volwassene naar kind. Die invloed is doelgericht, dat wil zeggen: het betreft bewuste handelingen ter bereiking van het opvoedingsdoel.

Het gaat hierbij niet slechts om een feitelijk vaststelling; de term opvoeden sluit een waarde-oordeel in, in de volgende betekenis. Wanneer het hiervoor vermelde definiërende kenmerk ontbreekt, hebben we niet met een slechte vorm van opvoeden te maken of iets van die strekking, maar is van opvoeden geen sprake. Zo wordt niet ontkend dat kinderen invloed op volwassenen uitoefenen; ontkend wordt dat het daarbij om opvoeden gaat. Ook wordt niet ontkend dat volwassenen evenzeer onbewust invloed op kinderen uitoefenen – de verhouding van de invloed van het bedoelde en het onwillekeurige is zelfs niet na te gaan – ; de term opvoeden wordt echter gereserveerd voor de bewuste doelgerichte invloed.

De kern van de verhouding tussen opvoeder en opvoeding wordt uitgemaakt door de gezagsrelatie. Dit opvoedingsgezag is gedefinieerd als zedelijke verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid ten bate van de onvolwassene. Het ligt voor de hand dat de opvoedingsgezagsverhouding erop gericht is zichzelf gaandeweg op te heffen. De toenemende zelfstandigheid van het kind is haar complement. Daarmee is de bovengrens van de opvoeding bepaald: het bereiken van de volwassenheid van de opvoeding. Het gezag is in de opvoeding technisch noodzakelijk. Daarmee is de ondergrens van de opvoeding bepaald: opvoeden is pas mogelijk vanaf het moment waarop het kind in staat is gezag te erkennen, dat wil zeggen grofweg vanaf de taalontdekking. De gezagsrelatie ligt ingebed in een vertrouwensrelatie.

De kritiek die de laatste tien jaren op een dergelijke bepaling van de ondergrens van opvoeding is uitgeoefend doet vermoeden dat het hierbij om meer dan een terminologische kwestie zou gaan. Zo'n inperking laat echter op zichzelf een oordeel over het belang van de vroegkinderlijke ontwikkeling

voor de ontwikkeling van het kind überhaupt onverlet.

We ronden de beschrijving van de vorm van de opvoedingsverhouding af door de twee kenmerken te noemen waaraan opvoedingsgezag moet voldoen wil er van gezag sprake zijn. In de eerste plaats dient het gezag acceptabel te zijn, zowel ten aanzien van de vorm als ten aanzien van de inhoud. Het betreft hier een activiteit van de opvoeder, van wie mag worden verwacht dat hij gepaste verwachtingen koestert. In de tweede plaats dient het gezag op een of andere wijze geaccepteerd te worden. Dit betreft een activiteit van de opvoedeling, zonder wiens instemming geen sprake kan zijn van gezag. Het zijn met name deze twee kenmerken die de verbinding vormen tussen de typering van de opvoedingsrelatie en haar antropologische fundering. En het is met name Langevelde's visie op het kind, die de ontwikkeling van de pedagogiek een nieuwe richting heeft doen inslaan.

De eerste voorwaarde, die van de aanvaardbaarheid van gezag, is verbonden met de opvatting van de mens als 'animal educandum', als opvoedbaar (educadibele) en op opvoeding aangewezen (vgl. Langeveld, 1979, p.182). De tweede voorwaarde, die van de aanvaarding van het gezag door de opvoedeling, is verbonden met de kwalificatie van het kind als wezen dat zelf iemand wil zijn, het zogenaamde emancipatiebeginsel (vgl. Langeveld, 1979, p.38-39). Op hun beurt corresponderen deze kindantropologische vooronderstellingen met ontwikkelingspsychologische beginselen. Zo heeft het op opvoeding aangewezen zijn trekken van het biologische moment en van het beginsel der hulpeloosheid. Het emancipatiebeginsel is met het exploratiebeginsel verbonden (vgl. Langeveld, 1969, p.41-45). Ook is er veel overeenstemming tussen wat Langeveld pedagogisch 'vertrouwen' noemt en wat hij ontwikkelingspsychologisch als 'veiligheid' kwalificeert. 'Veiligheid' en 'exploratie' zijn de categorieën die de basis vormen van de door Langeveld ontwikkelde pedagogisch-diagnostische test, de 'Columbus' (Langeveld 1969).

De kans is groot dat men zich bij het op opvoeding aangewezen zijn een uiterst beperkte inhoudelijke voorstelling maakt. Vanzelfsprekend is opvoeding meer dan verzorging, er is sprake van toetsing aan een doel;

maar de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling', de formulering die Langeveld voor het opvoedingsdoel kiest, lijkt alle openheid voor individuele invulling te garanderen. Daarbij laat hij het echter niet, en zo kan het gebeuren dat een nadere inhoudelijke bepaling die gisteren nog vanzelfsprekend was, vandaag haar vanzelfsprekendheid volstrekt verloren heeft. Zo wijst Langeveld om de volwassenheid nader te kenmerken onder meer op een der in zijn ogen meest essentiële handelingen: de keuze van levenspartner. 'Door die keuze immers neemt men nieuw leven op zijn verantwoording en in ieder geval neemt men medeverantwoordelijkheid op zich voor de echtgenoot of echtgenote'. (Langeveld, 1979, p. 51) Als hij op een andere plaats het onderscheid tussen opvoeding en humanisering (= soortassimilatie) nader uitwerkt, (Langeveld, 1979, p.182) blijkt zijn doelvoorstelling nog veel strikter aan een bepaalde manier van leven gebonden. Humanisering kent in tegenstelling tot opvoeding geen toetsing aan de eisen der volwassenheid. Het is slechts opgroeien in een menselijk milieu zoals dieren in een dierlijk milieu opgroeien. Humanisering is vanzelfsprekend, wordt niet beoogd maar steeds volbracht. Wanneer het bij deze minimale voorziening blijft, wanneer het dus niet tot opvoeden komt, is er sprake van verwaarlozing (Langeveld, 1957, p.158-159). Het resultaat van alleen humanisering verschijnt in de gedaante die met termen als 'gepolijste massajeugd' en 'maatschappelijk verwilderd' worden aangeduid. Misschien mogen we de zaak ook om draaien: 'maatschappelijke verwildering' wordt gezien als inhumane vorm van menselijk leven en de oorzaak voor het ontstaan van zulk leven wordt gezocht in het ontbreken van opvoeding. In die inhoudelijk nader bepaalde betekenis is de mens voor zijn menswording op opvoeding aangewezen.

Maar waarin bestaat die maatschappelijke verwildering? Welke verschijningsvorm is het die wordt afgekeurd? We geven het beeld dat Langeveld van het verwaarloosde kind schetst ter beoordeling overkort weer: 'Het is waarschijnlijk laat zindelijk, het maakt weinig onderscheid in zijn 'reactie' op de ene of de andere mens, het is onverschillig tegenover hen, die noch gevaar noch voordeel betekenen, het is agressief tegen wie zwakker of gevaarlijk schijnt, enz. Het heeft vagelijk een

dagindeling, het heeft geen taak, geen daarbij passende werkindeling. Het werkt niet en is niet 'werkwillig', het speelt ook niet, behalve rudimentair sensopathisch. Het zoekt voedsel, het zoekt bevrediging en houdt zich niet bezig met degenen die deze bevrediging tot stand helpt komen; die is er om gebruikt te worden. Het gelaat drukt weinig uit, maar wel tekent het in angst of hebzucht of haat. De fysieke ontwikkeling uit zich in expansie-behoefte, in een daarbij passend krachtgebruik en een vaag zoeken van een object, waaraan de kracht zich voltrekken kan. De expressie is weinig gedifferentieerd en niet aangepast aan hoorders in 't algemeen: aan waarnemers, of aan de plaats of ruimte waarin het individu zich uit ('te luid' of 'onverstaanbaar'). Het beweegt zich ongecentreerd, d.w.z. niet van een persoonlijk zich bewegend en objectgericht centrum uit. Eer zou men kunnen zeggen: 'het beweegt aan hem', dan: 'het beweegt zich'...tenzij het in zijn egoaffectieve wereld op zijn bevrediging afsnelt, zijn tegenstander vervolgt of aanvalt, etc... (Langeveld, 1957, p.158)

## 5 *Situatie-analyse en fenomenologie*

Hoe zeer het handelen in het centrum van Langevelds pedagogiek staat blijkt uit het feit dat het hem in wezen om situatie-analyse gaat. Hij definieert 'situatie' in aansluiting op Reichling als 'het geheel aan ervaringsmogelijkheden waarin mensen handelingen stellen'. (Langeveld, 1979, p.117) Eenvoudig gezegd komt het er op neer dat Langeveld een subjectieve situatiedefinitie hanteert. Het gaat dus niet om alle 'objectieve' factoren die mensen omringen, maar om die factoren waarop subjecten in hun handelen betrokken zijn. De definitie van het begrip situatie komt in verschillende formuleringen voor. Zo wordt op andere plaatsen het normatieve aspect van 'situatie' benadrukt als '...het geheel van gegevens ten opzichte waarvan gehandeld moet worden'. (Langeveld, 1979, p.169) Op het eerste gezicht lijkt het bij de opvoedingssituatie dan ook om de situatie van de opvoeder te gaan. Immers hij handelt, hij is verantwoordelijk. Er zijn echter tal van plaatsen waar blijkt dat de activiteit van het kind tot de opvoedingssituatie gerekend wordt. (De opvoedingssituatie als situa-

tie waarin gehandeld wordt t.o.v. en door het kind in kwestie zelf. Vgl. Langeveld, 1972, p.93). Toch blijft de verhouding van opvoeder en opvoeding ambig in die zin dat Langeveld pas in de laatste herziene versie van zijn Beknopte Theoretische Pedagogiek 'het actief deelnemen van de opvoeding zelf aan de opvoeding' tot het geheel der opvoeding rekent (Langeveld, 1979, p.45).

De interpretatie van Langevelds theorie dat deze hem terugdringt op het gebied van het intentionele, waarbij hij te weinig oog zou hebben voor allerhande onwillekeurige invloeden op de ontwikkeling van het kind, is een misinterpretatie. De brug tussen opvoeden en opvoeding wordt geslagen door de verantwoordelijkheid van de opvoeder; in die zin is de normatieve situatie definitie essentieel. 'En ook al omvat de opvoeding heel wat meer dan alleen het opvoedend handelen - er is immers zoveel dat we 'milieu', 'omstandigheden' enz. noemen -, toch neemt het opvoeden dit gehele complex als opvoedings-situatie voor haar verantwoording, bedient zich ervan of stijdt ertegen.' (Langeveld, 1979, p.19)

Dit nu is kenmerkend voor de wijze van analyseren van Langeveld. De ontwikkelde begrippen ontleen hun betekenis aan het opvoedingsgebeuren als zodanig. Er is dus geen sprake van een algemeen begrip als agogiek waaruit pedagogiek en andragogiek als bijzondere soorten zijn afgeleid, zoals men weleens veronderstelt. Net zo min als opvoeden beschouwd kan worden als een bijzondere vorm van beïnvloeding in het algemeen of als 'Anwendung philosophischer Einsicht auf eine besondere Situation des menschlichen Lebens' (Langeveld 1979, p.27). Het opvoeden heeft een eigen aard die gefundeerd is in de fundamentele hulpeloosheid van het kind en in de antropologische gegevenheid van de verantwoordelijkheid van de volwassene. De autonomie-aanspraken van de pedagogiek zijn gebaseerd op de eigen aard van de opvoedingsrelatie.

Zo is het bijvoorbeeld onmogelijk om iets zinnigs te zeggen over verantwoordelijkheid in pedagogische zin door uit te gaan van algemene filosofische analyses van het begrip. Men gaat er in zulke analyses wel van uit dat verantwoordelijkheid vrijheid vooronderstelt in die zin dat we personen alleen dan verantwoordelijk stellen voor daden wanneer

zij die in vrijheid hebben verricht. Mocht zo'n analyse voor een juridische begripsbepaling enige betekenis hebben, over de verantwoordelijkheid van de opvoeder zegt zij niets. '(...). En de eerste uitleg die na de aanwijzing van zijn *persoonlijke* verantwoordelijkheid gegeven dient te worden, is die van zijn mede-aansprakelijkheid voor wat hij persoonlijk niet gedaan heeft noch bij machte is geweest te verhoeden; (...)' (Langeveld, 1979, p.192) Kenmerkend voor pedagogische verantwoordelijkheid is nu juist dat vrijheid *niet* is voorondersteld.

'Opvoedingsgezag', om een ander voorbeeld te geven, is niet afgeleid van gezag in het algemeen maar kent een strikt eigen betekenis. Het is in algemene zin niet onmogelijk om het begrip gezag toe te lichten door het van 'macht' af te grenzen en op de vrij gekozen hiërarchie te wijzen. Opvoedingsgezag echter is niet in een vrije keuze maar juist in de afhankelijke zijnswijze van het kind gefundeerd.

Om een laatste voorbeeld te geven waaruit kan blijken dat de pedagogiek een eigen begrippenkader kent, dat uitkomst is van analyse van de opvoedings situatie, en dat niet verstaan kan worden als verbijzondering van algemene wetenschappelijke begrippen, wijzen we op de verhouding van omgang en opvoeden. Wanneer Langeveld probeert vast te stellen wat 'opvoeden' is en 'opvoeden' in de omgang tussen volwassenen en kinderen situeert, moge blijken dat wat opvoeden is niet wordt geconstrueerd als verbijzondering van omgang in het algemeen. Juist zonder nader te bepalen wat omgang in het algemeen is wordt vastgesteld welke kenmerken de omgang in het gebied der opvoeding heeft. (In de laatste herziene versie wordt een in dit opzicht verwarrende alinea toegevoegd. Vgl. Langeveld, 1971, p.29-30 met Langeveld 1979, p.35).

Tot nu toe zijn we er in geslaagd over de pedagogische theorie en wat daarmee samenhangt te spreken en over de methode van kennisverwerving te zwijgen. Rond Langevelds fenomenologie bestaan veel misverstanden, die voor een deel te wijten zijn aan het feit dat hij zich slechts op een beperkt aantal plaatsen over de methode als zodanig heeft uitgelaten (Langeveld, 1972, p.105-110; 1973/1974; 1979 b). Daarnaast

moeten we bedenken dat het bij de fenomenologie niet om Langevelds enige methode gaat. Alle kennis die een bijdrage kan leveren tot de zedelijke zelfstandigwording van kinderen is pedagogisch waardevol. Ondanks alles geldt Langeveld als degene die de discussie over de fenomenologische methode ook in Duitsland weer op gang heeft gebracht.

Als er een ding duidelijk is in Langevelds fenomenologie-opvatting is het de wijze waarop hij van Husserl, de vader van de fenomenologie, afstand neemt. Hij heeft met zijn fenomenologie geen filosofische bedoelingen. Hij erkent geen transcendentale subjectiviteit. De fenomenologie is in zijn visie niet vooronderstellingsloos, maar door de accentuering van de 'Anschauung' zelfs beperkter dan nodig is. Indien de fenomenologie inderdaad zou afzien van de concrete wereld en het concrete subject, kan zij geen kennis leveren die wetenschappelijk relevant is. Het gaat er nu juist om dat de onmiddellijke verhouding van de mens tot zijn wereld zichtbaar wordt gemaakt. Het gaat om de doorlichting binnen de menselijke wereld, om de zinverbanden waarin het menselijk zijn zich feitelijk voltrekt. Langeveld vervangt de fenomenologische of transcendentale reductie van Husserl door wat hij immanente reductie noemt. Deze immanente reductie houdt in dat op een drietal gebieden wordt afgezien van wat hij toevalsgegevens noemt. Die drie gebieden zijn dat van de subjectiviteit, dat van de theoretische voorkennis en dat van de traditie. Zo neemt Langeveld Husserls methode over onder aftrek van de filosofische pretenties.

Ook is bij Langeveld een wat hij noemt '(...) 'eidetische' – d.i. een op het wezenlijke gerichte-abstractie (...)' (Langeveld, 1972, p.107) terug te vinden waarbij toekomstige kenmerken worden uitgeschakeld. Hoe een en ander in zijn werk gaat blijft onuitgevoerd, maar als hij een voorbeeld geeft wordt wel duidelijk welke vorm van kennis in het geding is en op welke gronden deze kennis ontstaat. Er is sprake van intuïtie, maar niet de intuïtie die in het geding is wanneer we zeggen intuïtief te weten met een oplichter van doen te hebben. Daarbij gaat het om inductie op grond van onvoldoende feitelijke gegevens, die ons overigens in alledaagse praktische situaties goed van pas kan komen. De intuïtie die in het fenomenolo-

gisch kennen in het geding is, is een onmiddellijk beleven dat een kennen van strikt algemene aard oplevert. Op deze wijze weten we dat spijt steeds betrekking heeft op het verleden, terwijl hoop steeds betrekking heeft op de toekomst. Hier is van inductie geen sprake, nooit zal ik een vorm van spijt aantreffen die niet retrospectief is en vormen van hoop die niet door prospectiviteit gekenmerkt worden zijn geen vormen van hoop. Genoemde kenmerken kunnen door de ervaringen van anderen noch worden bevestigd noch worden ontkend. Fenomenologische kennis is wel kennis die in de ervaring gewonnen wordt, maar desondanks kennis a priori is.

Dit is het punt waarin veel misverstanden aangaande de fenomenologie in het algemeen en dus ook een fenomenologie à la Langeveld samenkomen. Het is vanzelfsprekend de vraag welke onderwerpen zich op fenomenologische wijze laten kennen. Zo moeten we ons afvragen of het bij de analyse van pedagogische grondbegrippen in de Beknorte Theoretische Pedagogiek wel om een fenomenologische analyse gaat. Zij wordt wel als fenomenologisch gepresenteerd en de beoogtrant is wel eidetisch variërend, maar de uitkomsten laten zelfs binnen de grenzen van cultuurhistorische geldigheid veel ruimte voor steekhoudende commentaren en tegenwerpingen. Maar zonder twijfel is fenomenologie aan de orde daar waar de ervaring van de onmiddellijke verhouding van de mens tot de wereld zichtbaar wordt gemaakt, zoals in de analyse van 'De verborgen plaats in het leven van het kind' (1953) of in de analyse van 'Das Ding in die Welt des Kindes' (1956) of de 'Phaenomenologie van het leren' (1952). Ook deze analyses worden gekenmerkt door een couleur locale, soms worden de geanalyseerde belevingen beschreven aan concrete zaken die niet meer van deze tijd zijn, maar dat laat de kern van de beschreven belevingen die zich slechts in hun betrokkenheid op het concrete laten beschrijven, onverlet. En het is juist die betrokkenheid op het concrete, die aan uitkomsten van fenomenologische analyses de praktische kracht verleent.

Kortom: zij die de geslaagde fenomenologische analyse als mislukte vorm van inductie te lijf gaan slaan de plank mis. De onmiddellijke ervaring is beslissend. Het is geen con-

tradictie dat Langeveld in dat kader een geëdegen wijsgerige scholing voor pedagogen aanbeveelt, '(...) die daardoor immers in de verhevigde vorm der rationele doordenking relatie-mogelijkheden en grondstructuren leert kennen, welke in *die* vorm misschien in feite nooit zijn opgetreden in de realiteit der opvoeding maar die consequent zijn doorgedacht en die als *idee* ten grondslag liggen aan wat onreflexief en onsystematisch in de opvoedingsactualiteit *wel* optreedt.' (Langeveld, 1979, p.177)

## 6 *Besluit*

Niettemin dringt zich de vraag op, waarom Langeveld, in afwijking van bijvoorbeeld een auteur als Strasser, dit specifieke gebruik van de fenomenologie in a-filosofische zin in zijn werk wenst te integreren. Eerder werd al gesteld dat hij de mening is toegedaan, dat een fenomenologie à la Husserl, die afziet van het concrete subject, wetenschappelijk niet relevant kan zijn. Het ware wellicht beter geweest om te zeggen dat een dergelijke fenomenologie niet *waardevol* wordt geacht door Langeveld. Langeveld ziet het opvoedingsproces als een realisering van waarden. De hoogste waarde is die van de zelfverantwoordelijkheid. De zelfverantwoordelijke volwassene zal in staat zijn z'n leven te kiezen en daarvoor aansprakelijk te zijn. Alles wat bijdraagt aan de verwerving van deze hoogste waarde, mag dus in Langevelts ogen *waardevol* geacht worden. Dat wat afziet van het concrete subject is dus niet inpasbaar in de hulp bij de opbouw (= pedagogiek als praktische wetenschap) naar de hoogste waarde die het individu te realiseren heeft: de zelfverantwoordelijkheid.

Dit waarde-gericht denken, dat mede leidt tot het normeren van wat in het pedagogische wetenschapsbedrijf wél zinvol wordt geacht en wat niet, kent een geesteswetenschappelijke herkomst, zoals wij die bijvoorbeeld ook bij Dilthey aantreffen. Dilthey ziet het geestelijk leven en dus ook het 'bedrijven' van de pedagogiek als iets dat een teleologische aard heeft en dat derhalve een ontwikkelingsgang doormaakt gericht op een zeker doel (lees: waarde). De teleologische gerichtheid van het subject is voor Dilthey aanleiding geweest tot het streng scheiden van



methodische principes daar waar het begripen van culturele 'producten' en het causaal verklaren van natuurkundige verschijnselen betreft. Echter, geesteswetenschappelijk denken is meer dan het hanteren van een zekere kennisverwervingsmethode. Het gaat geenszins om een axiomatic of een paradigma. Het gaat om een *levenswijze*.

Langeveld verwerkt weinig van Dilthey in zijn werk. Niettemin is deze excursie naar Dilthey van belang voor de interpretatie van Langevelds waarde-gericht denken en voor de bepaling van de eenheidsbevorderende factor in zijn werk. Kort gezegd: in geesteswetenschappelijke zin, zoals hiervoor kort werd aangeduid, kent ook Langeveld een zekere levensfilosofie. Deze kenmerkt zich primair daardoor, dat de gedachte leeft, dat het bestaan toch ergens 'goed voor moet zijn'. Aan deze gedachte is inherent, dat opvoeden aan dit 'goede', dit zinvolle, zal moeten bijdragen en dat de pedagogiek haar daarbij helpt. Met andere woorden, Langeveld laat zich in zijn bestaan (als pedagoog) leiden door het algemene beginsel van de waardevolheid van het bestaan, en normeert op basis van de concreetheid die dit beginsel voor hem krijgt de dingen die hij op zijn weg naar het eindpunt tegenkomt. Met betrekking tot deze concreetheid is er duidelijk sprake van een ontwikkeling in het werk van Langeveld. Zo kent zijn vroegere werk bijvoorbeeld veel meer 'waardering' voor religieuze beginselen dan zijn latere. Een 'mensbeeldenanalyse' zou ongetwijfeld een serie verschuivende accenten opleveren. Echter, wat ons in deze samenhang interesseert, is het bestaan van een leidend beginsel in de vorm van een geesteswetenschappelijke levensfilosofie, die zich kenmerkt door het adagium dat het bestaan toch ergens goed voor moet zijn.

Dit adagium verklaart de eenheid van vorm en van inhoud in het werk van Langeveld. Het verklaart waarom het leven, en dus het groot worden, als een opgave wordt gezien, waarom zelfverantwoordelijkheid in de zin van waardebepalend kiezen, tot hoogste waarde wordt uitgeroepen, waarom de pedagogiek een praktische, dienstbare wetenschap is, waarom pedagogiek niet anders dan antropologisch normatief kan zijn, waarom bijvoorbeeld gesproken kan worden van 'verwildering' en – ten slotte – waarom fenomenologie als filosofie wordt afgewezen en

uitsluitend zinvol – i.c. waardevol – gebruik kan worden gemaakt van het fenomenologische, psychologische van de leefwereldanalyse, de immanente reductie en de intentionaliteit.

Het zou onjuist zijn om met een verhaal als dit de schijn van volledigheid te willen wekken. De omvang van zijn werk staat niet toe het in een beperkt aantal bladzijden af te doen. Dit betekent niet dat er in de publicaties van Langeveld geen herhalingen voorkomen; vanzelfsprekend zijn er thema's die op meerdere plaatsen worden uitgewerkt. Maar de rijkdom van zijn werk is dan ook niet zoals men tegenwoordig wel denkt uitsluitend in het gigantische aantal publicaties te vinden. De rijkdom zit in de teksten zelf, omdat zij door zorgvuldige afweging, argumentatie en afgrenzing, zelfs na vele malen herlezing, nog nieuwe dingen te bieden hebben. Wat eerder een minder belangrijk zijpad leek, blijkt bij herlezing een gedegen uitwerking van een bepaalde problematiek. Wat wetenschappelijke grootheid kenmerkt is dat men ook in de marge de meest inzichtvolle gedachten levert. Bij Langeveld kun je niet volstaan met het lezen van een gecursiveerde samenvatting van een halve kolom. Sterker, zo'n samenvatting is niet te geven.

Het zijn dus niet slechts overwegingen van traditie die ons de opleiding voor pedagogen in Utrecht nog altijd met de 'Beknopte Theoretische' doen beginnen. Het is de rijkdom van de theorie, waarbij vooralsnog elk goed bedoeld en vanzelfsprekend didactischer alternatief een armoedige indruk maakt. Dat boek op die boekenlijst ontlokte aan een psycholoog tijdens de onderwijsvoorbereidingen voor dit jaar de uitspraak dat een vak dat zijn stichters *niet* vergeet nooit volwassen worden kan. De naam van de psycholoog zijn we vergeten.

### Literatuur

#### A. Aangehaalde literatuur van M. J. Langeveld

Langeveld, M. J., *Taal en Denken*. Groningen: 1934

Langeveld, M. J., *Educatio despecta* (The disdain of education). In: *Verkenning en Verdieping*. Een bundel herdrukken en nieuwe studiën op

- pedagogisch en psychologisch gebied. Purmerend: 1950, p.301-313.
- Langeveld, M. J., *Phaenomenologie van het leren. Pedagogische Studiën*, 1952, 29, p.265-273.
- Langeveld, M. J., De 'verborgen plaats' in het leven van het kind. In: J. H. van den Berg en J. Linschoten (red.), *Persoon en Wereld*. Utrecht: 1953, p.11-32.
- Langeveld, M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: 1956.
- Langeveld, M. J., 'Humanisering' mede in verband met 'opvoeding' - 'Kultuur'. In: *Gedenboek voor Prof. Dr. Ph. Kohnstamm*. Groningen: 1957, p.153-162 (later, niet in de door ons aangehaalde passages gewijzigd opgenomen in T. Tak (red.) *Moed tot zelfstandigheid. Inleidende opstellen over emancipatie en opvoeding*, Meppel: 1975, p.36-52).
- Langeveld, M. J., *Columbus. Analyse der Entwicklung zum Erwachsensein durch Bilddeutung*. Basel/New York: 1969.
- Langeveld, M. J., *Ontwikkelingspsychologie*. (1953) Groningen: 1969.
- Langeveld, M. J., *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*. (1959) Groningen: 1972.
- Langeveld, M. J., De grenzen der vruchtbaarheid van Husserls fenomenologie voor de opvoedingswetenschap. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1973/1974, 19, nr. 2., p.151-154.
- Langeveld, M. J., *Elk kind is er één*. Meedenken en meehelpen bij groot worden en opvoeden. Nijkerk: 1974.
- Langeveld, M. J., Martinus Jan Langeveld. In: L. J. Pongratz, *Pädagogik in Selbstdarstellungen III*. Hamburg: 1978, p.109-149.
- Langeveld, M. J., *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Groningen: 1945<sup>1</sup>, 1955<sup>5</sup>, 1971<sup>1herz.</sup>, 1979<sup>2herz.</sup>.
- Langeveld, M. J., *Fenomenologie en Pedagogiek*. In: A. J. Smit (red.), *Die Agein Perenne*. Studies in die Pedagogiek en die Wijsbegeerte opgedra aan Prof. dr. C. K. Oberholzer as Gedenkskrif b.g.v. sy 75ste verjaardag 17 dec. 1979. Pretoria: 1979b, p.46-56.
- B. *Literatuur over M. J. Langeveld* (Het voortreffelijke boek van Hohmann bevat een uitgebreide Langeveldbibliografie tot 1971)
- Hohmann, M., *Die Pädagogik M. J. Langevelts: Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. In: *Neue Folge der Erziehungshefte zur Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 14. Bochum: 1971.
- Süssmuth, R. S., *Zur Anthropologie des Kindes; Untersuchungen und Interpretationen*. München: 1968, (p.31-96). (Erster Teil. Martinus J. Langevelts Beitrag zur Anthropologie des Kindes).
- Vries, C. G. de, *Die Theoretische Pedagogiek van M. J. Langeveld*. Stellenbosch/Grahamstad: 1977.
- Warszewa, E., *Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eine Einführung in Langevelts anthropologisches Denken*. Tübingen: 1971.

Manuscript aanvaard 24-9-'85

## Summary

Klinkers, A. A. & B. Levering. 'On the Unity of Thought in the Scientific Work of M. J. Langeveld; On the occasion of his 80th birthday'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 449-458.

Without any doubt Prof. dr. M. J. Langeveld is the most important and most influential post-war Dutch pedagogue. The significance of his work is not restricted to his home country. He did his educational research all over the world. There are translations of his books and articles in many foreign languages. When he founded the 'Pedagogisch Instituut' at the State University of Utrecht in 1946 it started as a one-man business. When he resigned in 1972 the institute was a big university department with five pedagogical sub-disciplines.

Following up a biographical sketch the authors introduce the pedagogical theory of Langeveld in relation to his philosophical anthropology and his developmental psychology. After that they pay attention to his use of phenomenology as a research method and his opinion on situation analysis. To conclude they trace out the 'lebensphilosophische' root of his scientific work.

# Het leren van begrippen, in het bijzonder in het eerste stadium van het hoger onderwijs\*

---

M. ELSHOUT-MOHR en  
M.M. VAN DAALEN-KAPTEIJNS\*\*  
*Centrum voor Onderzoek van het  
Wetenschappelijk Onderwijs van de  
Universiteit van Amsterdam*

---

## Samenvatting

*We beschrijven op grond van literatuur twee wegen om kennis op te doen over een nieuwe term die in een tekst wordt geïntroduceerd: een 'semantische' weg waarin de student uitgaat van de formele betekenisomschrijving van de term, en een 'conceptuele' waarin gestart wordt vanuit de categorie verschijnse- len waarnaar de nieuwe term verwijst. Beide benaderingen kunnen een leerprodukt opleveren dat we hier 'kennis-met-kwaliteit' noemen. Daarna bekijken we de situatie van een student die kennismaakt met een nieuw vakgebied en die een groot aantal vaktermen moet leren uit een inleidend leerboek. Nu blijkt juist het inleidende karakter van zo'n boek het moeilijk te maken om een van beide beschreven wegen te volgen. De analyse van dit probleem mondt uit in een aantal aanbevelingen voor begeleiders van inleidende studie-onderdelen. In de conclusie wordt toegelicht dat gerichte aandacht voor het leren van begrippen ook belangrijk is voor het ontwikkelen van een goede studiestrategie.*

\* Dit artikel is het tweede in de serie over 'onderwijs en het leren van begrippen', zoals aangekondigd in Pedagogische Studiën, november 1984, p. 429-430.

\*\* We danken J. van Bruggen, H. van Daalen en M. Miranda voor hun nuttige commentaar op een concept-versie van dit artikel.

## 1 Inleiding en probleemstelling

### 1.1 Inleiding

In het eerste artikel uit deze reeks over het leren van begrippen bespraken Vastenbouw & Jochems (1984) de theorie van Klausmeier en haar belang voor het onderwijs. De theorie behandelt hoe lerenden vier niveaus doorlopen op weg naar volledige begripsbeheersing.

In dit artikel onderscheiden we twee alternatieve wegen om te komen tot kennis over begrippen. We spreken over een 'conceptuele' weg, waarvoor we onder meer naar Klausmeiers beschrijving van het begripsleren verwijzen; en we behandelen een 'semantische weg', waarlangs studenten kunnen proberen om zich de begrippen uit een inleidende studietekst eigen te maken. Door de informatieverwerkingsprocessen bij deze beide alternatieve benaderingswijzen in onderlinge samenhang te bekijken, willen we begrijpelijk maken waarom studenten het zo moeilijk vinden begripskennis op te doen uit leerboeken die een inleiding vormen tot een nieuw vakgebied. We beperken onze analyse op dit moment tot deze groep lerenden, omdat het probleem dat we aan de orde willen stellen zich bij hen bijzonder duidelijk manifesteert.

### 1.2 Probleemstelling

In het eerste studiejaar van een opleiding aan een universiteit of hogeschool wordt door studenten veel tijd besteed aan het doorwerken van inleidende studieteksten. De student heeft hier een speciale *taak*: hij of zij moet uit zo'n tekst de *vaktermen* leren kennen plus de *begrippen* waarnaar deze termen verwijzen. Dat wil zeggen dat de betekenis van de vaktermen moet worden geleerd, en dat tevens duidelijk moet worden welke onderscheidingen en samenhangen 'in de wereld waarop het vak betrekking heeft' belichaamd zijn in de betreffende begrippen.

Hoewel de meeste studenten wel zo'n beetje begrijpen wat er in de fase van kennismaking met een nieuw vakgebied gebeuren moet, zijn er toch opmerkelijke verschillen in

de wijze waarop ze de taak opvatten. Waar sommigen de taak ervaren als een flinke berg eenvoudig leerwerk waar ze doorheen moeten komen met het oog op de vervolgopleiding, zullen anderen er iets diepers en boeienders in zien. Het onderzoek naar de verschillen in leerconcepties dat op gang is gekomen door het werk van de zogenaamde Göteborg-groep (zie Marton & Säljö, 1976a en 1976b) laat over het bestaan van deze verschillen geen twijfel bestaan; evenmin als over het belang van die verschillen voor het uiteindelijke studiesucces (zie ook Van Rossum & Schenk, 1983). Ook andere onderzoekers hebben het bestaan en het belang van individuele verschillen in de aanpak van de taak aangetoond, met name op het punt van de 'breedte' en 'diepte' van verwerking van de informatie (zie Craik & Lockhart, 1972, en Craik & Tulving, 1975).

Dat de taak om zich in te werken in een nieuw vakgebied voor studenten moeilijk is, blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat deskundigen op studievaardigheidsgebied zich met deze taak hebben beziggehouden. In verschillende boeken met studievaardigheidstechnieken kunnen studenten hulpmiddelen vinden die bij het bestuderen van inleidende studieteksten kunnen worden ingezet.

De vraag die ons in dit artikel bezighoudt is waarom er in de schijnbaar onschuldige taak waarmee de studenten in het eerste studiejaar van het hoger onderwijs worden geconfronteerd, bij nadere beschouwing zoveel belangwekkends valt te ontdekken. Welke moeilijkheid van de taak lokt de grote individuele verschillen in benaderingswijze uit en waarom zou het nodig zijn dat externe deskundigen zich bemoeien met dit werk dat de studenten te doen hebben?

Omdat er aanleiding is om te veronderstellen dat de gezochte moeilijkheid zich voor doet op vakgebieden binnen alfa-, beta- en gamma-wetenschappen, omschrijven we de taak waar we de aandacht op richten in algemene termen. We gaan uit van de student die de opdracht krijgt om een groot aantal basisbegrippen van een vakgebied te leren kennen, met behulp van een inleidend leerboek. Hoewel we onderkennen dat het ene basisbegrip het andere niet is en dat verschillende vakkén verschillende eisen aan de studenten kunnen stellen, concentreren we ons op wat er gemeenschappelijk zou kunnen zijn in de

aard van de cognitieve processen die leiden tot het succesvol verwerven van de basiskennis.

## *2 Twee leerprocessen die uitmonden in 'kennis-met-kwaliteit' over de begrippen in een inleidend studieboek*

We zullen in deze paragraaf eerst het 'semantische' en het 'conceptuele' leerproces bespreken: de twee processen die gestart kunnen worden als een student een inleidend studieboek gaat bestuderen. In 2.3 worden de beide processen en de kwaliteit van de producten en tussenproducten die zij opleveren kort samengevat. Wat er bedoeld wordt met 'kennis-met-kwaliteit' zal tijdens de beschrijving van de afzonderlijke leerprocessen duidelijk worden. We kunnen echter op dit moment al aangeven dat het om een combinatie van twee eisen gaat: er moet over de kennis in formele termen gesproken kunnen worden en de kennis moet goed bruikbaar zijn in allerlei toepassingsituaties.

De literatuur waaraan in de paragrafen 2.1 en 2.2 wordt gerefereerd vertegenwoordigt twee nogal verschillende lijnen van onderzoek in de cognitieve psychologie. In de eerste plaats is dat onderzoek over *woordbetekenis*-verwerving; in de tweede plaats onderzoek over *begrips*-verwerving. Beide typen onderzoek zijn relevant voor ons onderwerp. Immers, de *basisbegrippen* van een vakgebied worden aangeduid met vaste *vaktermen* (dat wil zeggen *woorden*) waarvan de betekenis nauwkeurig wordt omschreven. De student moet enerzijds de *betekenis* van die *termen* zo goed leren kennen dat duidelijk is wat er bedoeld wordt als dezelfde termen weer worden gebruikt, bijvoorbeeld verderop in het leerboek. Anderzijds moet hij of zij de *begrippen* leren, waarnaar de vaktermen verwijzen, dat wil zeggen in woord en daad duidelijk kunnen maken welke welomschreven categorie van verschijnselen door elk begrip wordt gedekt en waarom.

### *2.1 Leren door uit te gaan van de formele omschrijving van het begrip, c.q. de formele definitie van de nieuwe term: de 'semantische' benadering*

Een student kan een inleidende studietekst waarin een bepaald begrip wordt geïntrodu-

ceerd benaderen vanuit de vraag: over welke term gaat het en wat betekent die term? Stel dat de student leest in een inleidende tekst over het privaatrecht:

#### *onrechtmatige daad*

een handelen of nalaten in strijd met geschreven of ongeschreven rechtsregels. Indien daarbij aan een ander schade wordt toegebracht, is degene door wiens schuld de schade is veroorzaakt, verplicht deze te vergoeden.

Dan kan een denkproces volgen met als belangrijkste punten:

'de term is "onrechtmatige daad"; de betekenis die ik moet hechten aan "onrechtmatig" ... niet volgens het recht ... is in dit verband: "in strijd met geschreven of ongeschreven rechtsregels"; de betekenis die ik moet hechten aan "daad" is: "een handelen of nalaten" ... niet-handelen dus. De combinatie van beide levert een samengestelde term "onrechtmatige daad" op die een eenheid vormt. Zodra ik die eenheid tegenkom betekent dat "dat er schade kan zijn aangebracht die vergoed moet worden". Maar als er geen schade is blijft de daad even onrechtmatig, neem ik aan. Ik concludeer dus dat:

#### onrechtmatige daad

- betreft handelen of nalaten;
- is in strijd met ongeschreven of geschreven rechtsregels;
- schade moet worden vergoed.'

In de literatuur over woordbetekenisverwerving wordt op vele manieren benadrukt dat dit schijnbaar zo eenvoudige proces veel vaardigheid vereist. Het vraagt a) om *actieve verwerking* van de informatie en b) om een goed gebruik van beschikbare *voorkennis*.

a. Over de noodzaak tot *actieve verwerking* het volgende: De student kan de twee zinnen die er staan onder het woord 'onrechtmatige daad' gewoon lezen, als een openvolging van woorden: Het is goed om er even bij stil te staan dat, zoals Anderson en Kulhavy (1972) het uitdrukken: 'A person can "read", that is, translate printed symbols into speech sounds, without bringing to mind the meaning of the words he is speaking'. Zo kan een stu-

dent ook lezen en zelfs aantekeningen maken zonder te komen tot een betekenisvolle verwerking, of zoals men ook wel zegt: semantische codering van de informatie. Er worden in de literatuur allereerste activiteiten genoemd die tot een semantische codering bijdragen. Anderson en Kulhavy (o.c.) bijvoorbeeld vragen de proefpersoon om de woorden waarvan zij een definitie voorgelegd krijgen in te passen in een betekenisvolle goed lopende zin van eigen ontwerp.

Anderen (zie Freyd & Baron, 1982) verwijzen naar de soms aanwezige mogelijkheid om de student de nieuwe term te laten ontleden in een stam, met voor- of achtervoegsels die de betekenis van het woord doorzichtig maken. In het geval van de 'onrechtmatige daad' ligt ontleding in de twee afzonderlijke woorden 'daad' en 'onrechtmatig' voor de hand; twijfel kan bestaan over de ontleding van het laatste woord: on-rechtmatig of onrecht-matig?

De meeste leerboekschrijvers proberen overigens de semantische codering niet uit te lokken door de student een activiteit op te dragen, maar door zelf een toelichting of uitleg te geven, die de aandacht vestigt op de betekenisdragendheid van bepaalde informatie. Ook met signaalwoorden, onderstrepingen e.d. wordt getracht om zo expliciet mogelijk te maken dat wat er staat betekenis heeft (zie ook Van Hout Wolters, Jongepier & Pilot, 1983).

b. Op welke manier men ook probeert om de student te verleiden tot een semantische codering, een feit blijft dat de student hieraan pas mee kan werken, als hij over de nodige *voorkennis* beschikt. Alleen op basis van voorkennis kan de student 'betekenis verlenen' aan de woorden of uitdrukkingen waarin de betekenis van nieuwe termen wordt overgedragen. Om even naar ons voorbeeld terug te keren: het vraagt voorkennis om te weten wat een 'daad' is en om te onderkennen dat de betekenis van 'daad' nader gespecificeerd wordt door de mededeling dat het hier 'handelen of nalaten' kan betreffen. Een student die bedenkt dat men over iemands gedrag kan spreken als over 'zijn doen en laten' kan hiermee in dit verband

zijn voordeel doen. Voldoende voorke-  
nis is verder belangrijk om een oplossing  
te vinden voor de meerduidigheid, die eigen  
is aan alle semantisch materiaal (zie  
o.a. Auble & Franks, 1983). In het geval  
van de 'onrechtmatige daad' valt bijvoorbeeld  
de meerduidigheid op te lossen dat de daad  
'niet rechtmatig' (= niet volgens  
het recht) maar ook 'onrecht-matig'  
(= volgens het 'onrecht') kan zijn. Enige  
voorkennis over zowel 'recht' als 'on-  
recht' is hier onmisbaar.

Een student die de betekenis van een nieu-  
we term wil leren uit de formele omschrijving  
c.q. definitie van de term, werkt toe naar een  
interne representatie van de in het leerboek  
gegeven informatie. Die representatie wordt  
gevormd door een aantal afzonderlijke bete-  
keniscomponenten te bundelen tot een een-  
heid; de term vormt van die eenheid het 'la-  
bel' of 'etiket'. De interne representaties van  
verwante begrippen onderscheiden zich van  
elkaar doordat ze zijn opgebouwd uit ver-  
schillende combinaties van (deels) dezelfde  
betekeniscomponenten (zie ook Van Daalen-  
Kapteijns en Elshout-Mohr, 1981).

Nu is echter, zoals blijkt uit de literatuur,  
het opbouwen van een interne representatie  
van de betekenis nog maar een tussenstation  
op de weg naar het verwerven van 'kennis-  
met-kwaliteit'. Er moet nog een fase worden  
doorlopen van ervaring opdoen met het ge-  
bruik van de nieuwe term in een variëteit aan  
contexten. Bij 9- en 10-jarige kinderen is dit  
aangetoond door Beck, Perfetti en  
McKeown (1982). Het instructieprogramma  
dat Beck e.a. ontwierpen, startte met het ge-  
ven van de definities van woorden als 'mede-  
plichtige', 'virtuoos', 'rivaal' en 'vrek'. De  
leerlingen moesten vervolgens allerlei op-  
drachten uitvoeren in de vorm van spelletjes:  
aangeven wat 'medeplichtige' en 'boef' ge-  
meen hebben, en 'virtuoos' en 'genie'; zin-  
nen afmaken waarin de woorden voorko-  
men; woorden koppelen aan de juiste defini-  
ties; 'boe' roepen als de leerkracht het woord  
'medeplichtige' of 'vrek' noemt.

Beck e.a. onderscheiden drie eisen die er  
aan woordbetekenis-kennis gesteld kunnen  
worden. De eerste betreft de 'accuracy': de  
leerling moet correct, nauwkeurig en volledig  
zijn als gevraagd wordt om het weergeven  
van de betekenis. Daarnaast is er de 'fluen-  
cy': er moet bij het presenteren van de term

snel toegang verkregen worden tot de beteke-  
nis. En tot slot is er de 'richness' of 'flexibili-  
ty': de leerling moet ook als de term in een  
wat ongebruikelijke betekenis wordt gebe-  
zigt, niet van zijn stuk raken en onderken-  
nen dat het in die betekenis inderdaad ook  
zinnig kan worden gebruikt.

Het aardige van het onderzoeksresultaat is  
dat de leerlingen die na afloop van het in-  
structieprogramma op alle drie de punten  
hoog scoren, zich vooral onderscheiden door  
hun begrip voor de *details* van een verhaal  
waarin veel van de nieuwe termen voorko-  
men. Als verklaring hiervoor geven de schrij-  
vers dat veel leerlingen alle beschikbare ener-  
gie en tijd (met succes) besteden aan het ver-  
werken van de hoofdzaken, terwijl alleen de  
besten dat vlot genoeg kunnen om ook aan  
de details toe te komen.

Elshout raakt eveneens aan het gebruik  
dat er van woordkennis moet worden ge-  
maakt om te voorkomen dat de kennis als  
het ware 'dood' blijft. Woordkennis en ken-  
nis van betekenisvolle eenheden in het alge-  
meen vooronderstelt dat de invariante bete-  
kenis van een eenheid in gebruikssituaties  
herkenbaar blijft; het kunnen onderkennen  
van de enorme verscheidenheid aan beteke-  
nissen in verschillende contexten en het  
handhaven van invariantie binnen die ver-  
scheidenheid, behoren beide tot de eisen, die  
er aan dit soort kennis gesteld worden (Els-  
hout, 1976).

Voor de student die het leerproces volgens  
de semantische weg wil doorlopen, betekent  
het bovenstaande, kort samengevat, dat er  
na de eerste fase (geschetst aan het begin van  
deze paragraaf) een tweede fase moet volgen.  
Kennis-met-kwaliteit zal er pas verworven  
zijn als de student de betekenis-componenten  
heeft gebundeld en van een label voorzien en  
als hij of zij tevens voldoet aan de criteria die  
Beck e.a. hebben samengevat onder de noe-  
mers 'accuracy', 'fluency' en 'richness'.

## 2.2 Leren door de grenzen te verkennen waarbinnen het begrip wel en niet geldt: de 'conceptuele' benadering

Zoals we in 2.1 hebben gezien probeert de  
student, die 'semantisch' te werk gaat als er  
een nieuwe term wordt geïntroduceerd in een  
studietekst, eerst iets te ontdekken over de  
betekenis van die term. De student die 'con-  
ceptueel' te werk gaat wil eerst wat meer we-

ten over het *begrip* waarnaar de nieuwe term verwijst. Dat wil zeggen dat hij of zij eerst eens nagaat wat er al bekend is over de verschijnselen waar het om gaat, en of de nieuwe term handig gebruikt kan worden voor het aanduiden van een bepaalde categorie binnen die verschijnselen.

Als voorbeeld nemen we weer de onrechtmatige daad. Ook nu leest de student allereerst de omschrijving (die al in de vorige paragraaf is weergegeven). Het commentaar zou kunnen zijn:

'Een handelen of nalaten in strijd met geschreven of ongeschreven rechtsregels, eens kijken, als ik door het rode stoplicht rijd, is dat... nee, dat is een overtreding, geen onrechtmatige daad, laat ik maar even doorgaan, geschreven of ongeschreven, die ongeschreven regels zullen nog wel eens problemen geven, schade moet vergoed worden door de schuldige, ja, dat moet uitgemaakt worden natuurlijk, wiens schuld het is. Toch eens kijken of ik zelf een onrechtmatige daad kan bedenken ... inbraak? diefstal? ... en als je iemand laat verdrinken die je eventueel zou kunnen redden ... nee, dat valt eerder onder het hoofdje 'misdrijven', nou ja, maar eens zien wat er nog volgt.'

Over het kennisverwervingsproces dat hier door de student wordt gestart is eveneens een ruime onderzoeksliteratuur voorhanden, onder de noemer begripsleren. We beperken ons tot het bespreken van enkele conclusies uit dat deel van deze literatuur dat betrekking heeft op vakinhoudelijke begrippen ('subject-matter concepts' of 'classroom like concepts'). We vinden dat ook bij deze vorm van leren het leerproces meestal start met de definitie van de term die het begrip aanduidt (zie bijvoorbeeld Feldman & Klausmeier, 1974). De definitie wordt nu echter als criterium gebruikt voor het onderscheid tussen de voorbeelden en niet-voorbeelden van het begrip, die in goed gedoseerde aantallen en volgorden aan de lerende persoon worden aangeboden. De definitie geeft voor dat onderscheid echter lang niet altijd voldoende houvast. Of, zoals Carroll (1964) het formuleert: 'a concept definition seems to be successful only to the extent that it correctly identifies and describes all the critical attributes that are likely to be relevant for the

concept and to the extent that it communicates the proper values and relationships of these to the learner'.

Een definitie is altijd in zekere zin meerduidelijk, dat is eigen aan taal; daarbij is de verscheidenheid aan verschijnselen, waarbinnen de lerende persoon de grenzen moet trekken tussen voorbeelden en niet-voorbeelden, erg groot. Hoe goed het lukt om een begrip te vormen, dat in overeenstemming is met het begrip dat de onderwijsgevende in het hoofd heeft bij gebruikmaking van de betreffende term, hangt af van allerlei factoren: de kennis waarover de lerende persoon al beschikt, het aantal essentiële kenmerken waarop hij of zij moet letten, etc. Er kunnen daarbij fouten gemaakt worden door overgeneralisatie (de grenzen van het begrip worden te ruim gesteld) of door overbeperving (de grenzen worden te eng gekozen) en ook kunnen misconcepties ontstaan met een meer geïsoleerd karakter. Zeker speelt in het ontstaan van al dit soort fouten een rol dat essentiële kenmerken vaak zo weinig waarneembaar zijn, terwijl opvallende kenmerken niet altijd ter zake doen (zie in dit verband onder andere Keil & Batterman, 1984).

Tennyson en Park (1980) ontwierpen reeksen van voorbeelden en niet-voorbeelden, zo geselecteerd dat elk apart begrip dat geleerd moet worden optimaal wordt afgegrensd van andere begrippen, waarmee gemakkelijk verwarring zou kunnen ontstaan. Deze reeksen worden 'rational sets' genoemd en nemen een belangrijke plaats in in de vier-staps-instructieprocedure, die Tennyson en Park opzetten voor het leren van begrippen op school.

Het kunnen afgrenzen van nauw verwante begrippen heeft ook een belangrijke plaats in het werk van Klausmeier (zie Vastenhouw & Jochems, 1984). Het feilloos kunnen classificeren van voorbeelden en niet-voorbeelden betekent overigens nog niet dat er al sprake is van 'kennis-met-kwaliteit'. Daarvoor geldt nog een extra vereiste, namelijk dat aan anderen in formele termen kan worden uitgelegd wat de classificatie-gronden zijn. Een student die de classificatie-gronden kan verwoorden voor een veelheid van voorbeelden en niet-voorbeelden, zal een formele omschrijving kunnen geven van de begripseenheid, waarnaar de nieuwe term die geleerd moest worden verwijst. Zo'n formele

omschrijving brengt de *eenheid* die er is in de *verscheidenheid* aan voorbeelden (ook in de grensgebieden), kort maar krachtig tot uitdrukking. Pas als een student zo ver is, heeft hij in termen van Klausmeiers theorie het 'formele stadium' bereikt; pas dan ook spreken wij van 'kennis-met-kwaliteit'. Klausmeier gebruikt de volgende kwaliteits-toetsen om na te gaan of het formele stadium van de begripsverwerving is bereikt. Vrij vertaald (uit McMurray, Bernard, Klausmeier, Schilling & Vorwerk, 1977) moet de student:

1. de term kunnen noemen waarmee het begrip wordt aangeduid en ook de essentiële kenmerken van het begrip kunnen benoemen;
2. de essentiële kenmerken kunnen herkennen waar ze voorkomen;
3. voorbeelden en niet-voorbeelden van het begrip kunnen onderscheiden en onder woorden kunnen brengen op welke essentiële kenmerken de beslissing wordt gebaseerd;
4. de definitie van het woord waarmee het begrip wordt aangeduid kunnen geven.

Voor de student die het leerproces volgens de 'conceptuele' weg wil doorlopen betekent het bovenstaande dat er na de eerste fase van begripsverwerving een tweede fase zal moeten volgen. Wordt het formele stadium niet bereikt, dan blijft de kennis tot op zekere hoogte onverwoordbaar. Dit kan het voor de student bijzonder moeilijk maken om aan anderen (bijvoorbeeld de docent) duidelijk te maken waar de verworven kennis precies uit bestaat en wat de kwaliteit ervan is. Het is dan ook met enige teleurstelling dat we bij McMurray e.a. (o.c.) lezen dat er tenminste drie redenen kunnen zijn waarom studenten soms het formele stadium niet bereiken: een lage leesvaardigheid, een tekort aan directe interactie met een docent en een teveel aan informatie in korte tijd. 'Kennis-met-kwaliteit' kan langs 'conceptuele' weg worden bereikt, maar de omstandigheden bij een inleidend studieonderdeel lijken niet onverdeeld gunstig.

### 2.3 De 'semantische' en de 'conceptuele' benadering naast elkaar bezien

In par. 2.1 is beschreven hoe een 'semantisch' leerproces in theorie kan verlopen. We hebben gezien dat het gevaar dat de kennis over een nieuwe term 'dood' blijft, kan wor-

den ondervangen door veel ervaring op te doen met het gebruik van de term.

In een 'conceptueel' leerproces (par. 2.2) kan de kennis over een nieuwe term blijven steken in vage, onverwoordbare noties over wat er aan verschijnselen met de term wordt aangeduid. In dit geval moet de kennis nog formeel en verwoordbaar worden. (Terwille van de uiteenzetting zijn allerhande mengvormen die in de praktijk kunnen voorkomen buiten beschouwing gelaten.)

We beschouwen beide leerprocessen als alternatieve wegen om uiteindelijk te komen tot 'kennis-met-kwaliteit': kennis die geschikt is om de nieuwe term te begrijpen en toe te passen in uiteenlopende verbale contexten, en bovendien geschikt om verschijnselen 'in de wereld' te categoriseren met behulp van de nieuwe term, op verwoordbare gronden; kennis ook die verder in de studie en daarna nog op allerlei manieren kan worden uitgediept, aangevuld en verfijnd.

Welk leerproces gestart wordt op een bepaald moment zal afhangen van waar het eerst behoefte aan is: aan een bruikbare definitie? Aan een hanteerbaar begrip? Wat blijft liggen kan later nog aan bod komen. De eindprodukten van een 'semantisch' en een 'conceptueel' leerproces zullen overigens niet identiek zijn in termen van de gevormde kennisrepresentaties. Maar op deze kwestie gaan we in dit artikel niet in.

### 3 Kan er op basis van een inleidend leerboek 'kennis-met-kwaliteit' opgedaan worden over de nieuwe termen en begrippen?

Hoewel er in theorie twee alternatieve manieren zijn om 'kennis-met-kwaliteit' op te doen, is er aanleiding om de vraag die de paragraaftitel vormt te stellen. We vrezen namelijk dat het inleidende karakter van het leerboek maakt dat er slecht voldaan wordt aan een aantal voorwaarden, waaraan wel werd voldaan in de experimentele omstandigheden, waaronder we leerlingen de 'semantische' en de 'conceptuele' weg zagen volgen (in 2.1 en 2.2). We bespreken drie punten waarop we problemen verwachten.

- a. In de eerste plaats is nodig dat de student *actief* gebruik maakt van de beschikbare voorkennis. In het geval van de semantische benadering is dat nodig om de ver-



schafte informatie in te passen in de al eerder verworven kennis over relevante betekenissen; bij de conceptuele benadering voor het stellen van hypothesen omtrent de plaatsing van het nieuwe begrip ten opzichte van al bekende begrippen. Het actieve gebruik van voorkennis wordt in de onderzoeken, die we in de vorige paragrafen aanhaalden, op gang gebracht en op gang gehouden door de taak, die inhoudt dat er een bepaald *criterium* moet worden bereikt. De kennis die de leerlingen of studenten hebben opgedaan over de nieuwe woorden en begrippen wordt *getoetst*. In dit opzicht is de situatie van een student, die zelfstandig een inleidend leerboek bestudeert, nogal anders. Er is geen duidelijk criterium waaraan de kennis over de nieuwe termen uit het boek zou moeten voldoen. Het is voor de student moeilijk te bepalen wanneer hij of zij voldoende heeft geleerd. Met het ontbreken van een criterium voor het leerresultaat dreigt de stimulans om actief de eigen voorkennis in te zetten, te vervallen.

- b. Een tweede voorwaarde voor het met succes uitvoeren van de conceptuele of semantische benadering lijkt te zijn dat de student zich enige tijd volledig concentreert op een term met de bijbehorende betekenis of het bijbehorende begrip. In de verschillende leer-onderzoeken die hierboven aan de orde zijn geweest (bijvoorbeeld dat van Tennyson & Park, o.c.) wordt voor elk woord *afzonderlijk* een bepaald kennis-criterium nagestreefd, ook al komen in eenzelfde leerperiode meer nieuwe woorden tegelijkertijd aan de orde.

In het geval van een inleidend studieboek is aandacht voor iedere nieuwe term afzonderlijk in principe heel goed mogelijk. Het probleem is echter wel dat in zo'n leerboek de ene term misschien zorgvuldig wordt gedefinieerd (zonder dat de auteur verder veel meedeelt over het gebruik ervan), terwijl een andere term mogelijk juist wordt toegelicht met enkele voorbeelden (zonder dat overigens in formele termen wordt uitgewerkt wat de voorbeelden van niet-voorbeelden onderscheidt). De student die besluit om aan elke term afzonderlijk gerichte aandacht te

besteden zal kortom heel flexibel moeten zijn, en in staat het leerproces afwisselend vanuit de semantische en vanuit de conceptuele kant te starten.

- c. Een derde voorwaarde voor het opdoen van 'kennis-met-kwaliteit' uit een inleidend leerboek is dat de eenmaal gekozen benadering, semantisch of conceptueel, wordt afgemaakt tot een voorlopig eindpunt, zoals beschreven in de voorgaande paragrafen. Gebeurt dat niet dan moet men er rekening mee houden dat de tussenprodukten van zo'n onaf leerproces slechts een beperkte waarde en bruikbaarheid hebben. In de benadering die van de woordbetekenissen uitgaat dreigt het gevaar dat de kennis weliswaar reproduceerbaar en verwoordbaar is, maar 'dood'. Het is kennis waar de student niet veel meer mee kan doen dan deze op zoek 'reproducen en verwoorden'. In de benadering waarin de aandacht in eerste instantie uitgaat naar de variëteit van verschijnselen die door het begrip wordt bestreken, dreigt het gevaar dat er weliswaar een soort inzicht ontstaat, maar dat hierover slechts in vage en voor anderen moeilijk verstaanbare bewoordingen kan worden gesproken. Het inzicht verandert ook nog in elke nieuwe confrontatie met een voorbeeld of niet-voorbeeld. Onderscheidingsgronden die het in eerste instantie goed leken te doen moeten toch weer bijgesteld worden. Er zijn 'uitzonderingen' die de student wel herkent maar niet uit kan leggen. De kennis is zeker niet 'dood', maar wel in hoge mate 'labiel': wat invariant geacht wordt voor de eenheid varieert nog sterk onder invloed van nieuwe gegevens.

Hoe studenten, gewapend met beide soorten half-produkten, op het tentamen voor het blok komen te staan is welbekend. Met 'dode' kennis beantwoordt men geen 'inzichtsvragen' en 'onverwoordbare inzichten' leiden tot het geven van warrige en veel te lange antwoorden op zelfs de meest 'normale' kennisvraag.

De conclusie is duidelijk. De twee wegen om tot 'kennis-met-kwaliteit' over nieuwe termen en begrippen te komen bieden ieder op zich geen uitzicht op succes, als het gaat om een inleidend studieonderdeel. De student zal in de eerste plaats in staat moeten

zijn flexibel van de ene benadering op de andere over te gaan. En in de tweede plaats moet hij het criterium-probleem oplossen. Geaccepteerd moet bovendien worden dat de kwaliteit van de kennis in deze studiefase nog veel te wensen over zal laten. 'Kennis-met-kwaliteit' kan voor veel vaktermen uit een inleidend leerboek alleen niet bereikt worden. Maar toch moet ook voor de bestudering van een inleidend leerboek een criterium gevonden worden. Dat is absoluut noodzakelijk omdat de student die stimulans nodig heeft om de eigen voorkennis actief en gericht in te zetten; anders is het gevaar groot dat de student vervalt in alleen maar passief lezen zonder de gegeven informatie ook te verwerken.

#### 4 Aan welk criterium moet de kennis over de nieuwe vaktermen na het bestuderen van een inleidende studietekst voldoen?

Als 'kennis-met-kwaliteit' een te hoog criterium is voor het leren van vaktermen uit een inleidend leerboek kan een minder hoog criterium worden gevonden in een beperking van het leerdoel. Studenten zouden zich in eerste instantie kunnen richten op het *verwerken van de relaties tussen de verschillende termen onderling*. In plaats van elke term een volledige (semantische of conceptuele) behandeling te geven kan een student, die een nieuwe term tegenkomt in de tekst, zich richten op die betekenisaspecten en begripsrelaties die begrepen moeten worden om de samenhang met de andere termen in dezelfde tekst te begrijpen. Een studievvaardigheidstechniek als het *'schematiseren'* (Mirande, 1981) kan hierbij een heel bruikbaar hulpmiddel zijn. Bij toepassing van deze techniek komt een gedeelte van de in de tekst gegeven informatie terecht in het 'schema', waarin inhoudelijke relaties worden aangegeven tussen geselecteerde termen ('labels' in de terminologie van het schematiseren); informatie over de 'labels' die niet in het schema kan worden ondergebracht, wordt opgenomen in een aparte 'specificatie-lijst'. Het op deze wijze kennis verwerven door nieuwe termen in hun samenhang te begrijpen, geeft richting aan de cognitieve activiteit van de student en bepaalt een (voorlopig) eindpunt. Zolang er nog relaties onbegrepen blijven moet de student meer (of een andere) beteke-

nis hechten aan bepaalde termen, of een beter inzicht zien te verkrijgen in de reikwijdte van bepaalde begrippen. Pas op het moment dat de tekst in schema is gebracht en de specificatie-lijst is gemaakt, kan bestudering van dit onderdeel als afgerond worden beschouwd.

We moeten ons echter realiseren dat er bij het bereiken van het bovengenoemde criterium nog maar een begin is gemaakt met het leren van de basistermen en -begrippen van het betreffende vak. Wat er aan informatie over een nieuwe term is weergegeven in schema en specificatielijst moet vaak nog aangevuld worden, en is nog in zekere mate contextgebonden. Het vergt extra cognitieve activiteit om dergelijke gegevens verder te 'decontextualiseren' (zie Van Daalen-Kapteijns en Elshout-Mohr, o.c.). Men moet dus goed in het oog houden dat het leerresultaat, dat gebruik van een techniek als het schematiseren oplevert, slechts een tussenstation is waar het gaat om het leren kennen van de basisbegrippen van een vak. Het uiteindelijke doel is dat elke term verwijst naar een semantische en een conceptuele eenheid, die correct te gebruiken is in een variëteit aan situaties. Juist voor begrippen die in de studietekst in onderlinge samenhang worden besproken zou het wel eens nodig kunnen zijn om deze, nadat die samenhang is geconstateerd, weer afzonderlijk te bezien. Wat de onderlinge relatie tussen begrippen impliceert voor de inhoud van elk begrip als zodanig, spreekt lang niet altijd vanzelf en is zeker niet altijd gemakkelijk onder woorden te brengen. Om een schema te maken is dit verwoorden van de relaties niet strikt noodzakelijk, maar voor het verwerven van 'kennis-met-kwaliteit' kan het van doorslaggevend belang zijn.

Vanuit deze overwegingen menen we, ingaand op de vraag die in de probleemstelling (par. 1.2) werd gesteld, dat het inderdaad zinvol is dat externe deskundigen zich bemoeien met de taak van studenten om uit een inleidend studieboek de basisbegrippen van een vak te leren kennen. De noodzaak zal van geval tot geval wel wat verschillen, maar de problemen die het opdoen van kennis over de basisbegrippen bemoeilijken zijn algemeen. We doen in de laatste paragraaf van dit artikel enkele algemene aanbevelingen voor de inhoud van de begeleiding. De aanbevelingen zijn deels direct af te leiden uit

wat er al besproken is, deels bevatten ze nog nieuwe informatie die dan kort wordt toegelicht met een enkel voorbeeld uit de literatuur. De maatregelen grenzen aan het terrein dat tegenwoordig onder 'de studievaardigheid' wordt gerekend. Ons inziens is de vakdocent, die een inleidend studieonderdeel begeleidt, de meest geschikte persoon om de aanbevelingen een precieze, vakinhoudelijke uitwerking te geven.

## 5 Aanbevelingen

*Aanbeveling 1:* Geef studenten inzicht in het probleem dat zich voordoet bij het leren kennen van de basisbegrippen uit een inleidend studieboek. Laat zien dat aanvankelijke tekortkomingen in de kwaliteit van de kennis niet altijd te vermijden zijn. Vaak gaat het om kennis-op-de-groei: wat eerst 'dood' is kan nog gaan leven, wat eerst 'onverwoordbaar' is kan een betere en eenvoudiger vorm krijgen. Maak duidelijk dat de studenten zelf een keus hebben in het leerresultaat dat ze nastreven (alleen het tentamen halen of nog wat meer op de wat langere termijn); dat ze een keus hebben in de wijze waarop ze de taak benaderen (semantisch, conceptueel of van allebei wat); dat ze zich niet aan de volgorde hoeven te houden waarin de begrippen in het boek aan de orde komen (omdat een zelf gekozen volgorde de verwerving wellicht vergemakkelijkt: zie Lodewijks, 1978). Metacognities van dit type kunnen studenten helpen om actief te blijven studeren, ook al zijn zij aanvankelijk niet altijd zo tevreden over de bereikte tussenresultaten (zie ook Elshout-Mohr en Van Daalen-Kapteijns, 1984).

*Aanbeveling 2:* Laat studenten kennis maken met een of meer technieken om begrippen in hun onderlinge relaties te bestuderen (zie voor een goed recent overzicht van dergelijke technieken Holley & Dansereau, 1984). Gebruik bijvoorbeeld schema's bij het bespreken van delen van de stof (zie Breuker, 1980 en Mirande, 1981).

*Aanbeveling 3:* Demonstreer dat over termen en begrippen die centraal staan in de studietekst, en dus ook in het schema, wel degelijk 'kennis-met-kwaliteit' kan worden verworven, als daar gericht aan wordt gewerkt.

Geef studenten bijvoorbeeld het lijstje kwaliteitstoetsen van Klausmeier (zie par. 2.2). De student die de begripskennis van het moment regelmatig toetst aan een dergelijk lijstje zal minder gauw uit het oog verliezen dat begrippen niet alleen in hun onderlinge relatie betekenis hebben, maar ook als zelfstandige eenheid gekend kunnen worden, hetgeen voor later gebruik soms heel belangrijk is.

*Aanbeveling 4:* Consolideer de voorkennis door kernbegrippen of overkoepelende begrippen, die bekend verondersteld worden, op kwaliteits-niveau te brengen. Zorg dat de kennis van de betekenis van de termen *nauwkeurig* is en *rijk* en dat er *vlot* kan worden onderkend welke betekenis de term heeft in de context van het leerboek (vergelijk de kwaliteits-eisen van Beck e.a. in par. 2.1). Zorg ook dat de begripskennis het formele, verwoordbare stadium bereikt, voor zover dat nog niet het geval is. Naarmate de benodigde voorkennis in een beter bruikbare vorm beschikbaar is, neemt de kans toe dat de student die voorkennis actief en effectief inzet.

Twee voorbeelden uit de literatuur kunnen verduidelijken dat zelfs (of misschien juist) heel gewone woorden en begrippen een dergelijke kennis-consolidatie-procedure kunnen verdienen. In het eerste voorbeeld is de centrale begripseenheid 'gas'. Als voorbereiding op het dikwijls moeilijk gevonden onderwerp 'gaswetten' werd door Nussbaum & Novick (1982) gedurende twee lesuren met de leerlingen gewerkt aan het vervolmaken van hun kennis over 'gas'. Dat deze leerlingen ongeveer 12 jaar oud waren en geen 20 doet aan de toepasbaarheid van de bevindingen niet af. Die bevindingen komen er heel in het kort gezegd op neer dat de voorkennis van de student bij het verwerken van de nieuwe informatie over de gaswetten de functie vervult van een 'framework'. Voor zover de voorkennis afwijkt van wat formeel de achtergrond vormt van de gaswetten is het framework een 'alternative framework' of wel een *misconceptie*, van waaruit de gegeven informatie eigenlijk niet goed begrepen kan worden. Van de voorkennis en het eventuele 'alternatieve' karakter ervan moet de student zich bewust worden voordat er zo nodig tot bijstelling kan worden overgegaan. Dat verklaart de tijd die er gemoeid is met de behan-

deling van een ogenschijnlijk eenvoudig brokje kennis. De te volgen 3-staps-procedure wordt in het genoemde artikel helder besproken en toegelicht.

In het tweede voorbeeld staat het begrip 'verandering' centraal. Hewson & Posner (1984) behandelen dit begrip als voorbereiding op de fysica-lessen op het niveau van het Amerikaanse 'college'. In de vorm van een basis-'veranderings'-schema laten zij de studenten zien dat zij, zodra er over 'verandering' gesproken wordt, moeten denken aan: 'wanneer?', 'waardoor veroorzaakt?', 'waarin?', 'vanuit welke toestand?', 'naar welke toestand?' en 'tijdens wat?'. (In een tweedimensionaal ruimtelijk schema kan dit visueel bevredigend worden gepresenteerd.)

Ook hier betreft het dus een heel gewoon aan alle studenten bekend begrip, dat als framework kan dienen voor het begrijpen van natuurkundige wetten, zoals  $F=ma$  en  $a=v/t$ . In dit onderzoek van Hewson & Posner ontbreekt overigens de fase van het uitvoerig aan de orde stellen van de eigen opvattingen van de studenten over 'verandering'. Dat slechts een deel van de studenten van de instructie profiteert, kan worden gezien als de bevestiging van de stelling van Nussbaum & Novick dat het uiterst belangrijk is dat de studenten niet alleen met een goed uitgewerkte representatie van de begripseenheid worden geconfronteerd, maar dat ze zich bewust worden van eventuele alternatieve opvattingen die zij daar zelf over hebben. Dat 'verandering' en dus ook het zo welwillend door de onderwijsgevende aangeboden 'veranderings'-schema ook maar iets te maken heeft met het leren kennen van de natuurkundige wetten, is niet zonder meer voor iedere student duidelijk. Het hangt er maar van af wat deze zelf in het hoofd heeft bij het woord en begrip 'verandering'.

Andere voorbeelden van begrippen die vrij algemeen als basis kunnen dienen voor een actief verwerkingsproces zijn 'ontwikkeling', 'proces', 'verklaring' e.d. (zie de 'communicatiepatronen' in Elshout-Mohr, 1984). De vakdocent kan een belangrijke bijdrage leveren door dergelijke begrippen te consolideren, waarbij dan tevens accenten kunnen worden gelegd die het begrip kleuren naar het vakgebied. Een historicus zal wellicht het 'veranderings'-schema net iets anders willen presenteren dan een fysicus. Voor beiden

echter geldt: laat het niet bij een presentatie maar laat de studenten ook aan het woord, vanuit hun eigen inzichten en vanuit hun eigen ideeën omtrent de geschiktheid van de begrips-eenheid als basis voor het verwerken van de studiestof.

## 6 Conclusie

Een inleidend studieboek doorwerken met het oog op het verwerven van de basistermen en -begrippen van het vak is moeilijk. Moeilijk is het voor de student om te bepalen hoe ver hij of zij moet gaan in de bestudering. Lang niet voor alle termen kan 'kennis-met-kwaliteit' verworven worden, maar wel kan een beetje worden geleerd over heel wat. Waar eigen activiteit nog verder de moeite loont, en waar een nadere kennismaking maar moet wachten tot later, zijn kwesties waarover elke individuele student zich weer moet buigen. Het wekt, zo beschouwd, geen verwondering dat er zoveel verschillende antwoorden zijn te herkennen in het studeergedrag van studenten.

Er zijn voor begeleiders van inleidende studieonderdelen ons inziens twee belangrijke taken weggelegd. Ten eerste moeten zij zien te voorkomen dat de studenten een eigen 'oplossing' kiezen die volstrekt onwenselijk is: de keuze voor passiviteit. Onzekerheid over wat er zinvol en haalbaar is kan gemakkelijk leiden tot een onvermogen of onwil om toch maar een eigen weg te gaan. Dan blijft er niets anders over dan het puur sequentiële volgen van de tekst, eventueel in combinatie met het uit het hoofd leren van wat er in de tekst staat. We zijn het met Schmeck (1983) eens dat de oppervlakkige benadering van studieteksten beter gezien kan worden als het *niet* uitvoeren van informatieverwerkingsprocessen die leiden tot kennis met meer kwaliteit, dan als een persoonlijke stijl van oppervlakkig werken. We vrezen echter dat er wel gewoontevorming op kan treden. De student die voor de eerste tentamens slaagt op basis van een oppervlakkige kennis van de stof, begint al gauw te denken dat de eigen 'werkwijze' goed is en dat de moeilijkheden die in een later stadium onvermijdelijk opduiken niet aan de wijze van studeren te wijten kunnen zijn. Het blijkt in de praktijk moeilijk om dan in te grijpen en de

student er van te overtuigen dat het uitvoeren van steeds meer 'uit het hoofd leer'werk niet de goede oplossing is. Veel studievaaardigheidslessen die deze boodschap vertolken zouden overbodig zijn als er al in het begin van de studie duidelijk wordt gemaakt dat actief gebruik moet worden gemaakt van aanwezige kennis, om te komen tot een diepere verwerking van de informatie.

Dit brengt ons overigens op de tweede belangrijke taak van de begeleiders van inleidende studieonderdelen. Zoals in dit artikel toegelicht (en ook door Schmeck via andere weg gevonden) zijn er verschillende manieren om de oppervlakte van de tekst te verlaten en 'de diepte in te gaan'. Er is op zichzelf niets tegen dat elke student een zekere voorkeur zal hebben voor de ene dan wel de andere benadering. Flexibiliteit is echter uiterst wenselijk. Immers, de wijze waarop de basis-kennis is opgedaan en intern gerepresenteerd heeft directe gevolgen voor de wijze waarop de verworven kennis kan worden ingezet in het vervolg van de studie. Vanuit dat perspectief gezien zou het erg nuttig zijn om studenten al meteen in het begin van hun studie te laten kennismaken met de twee verschillende verwerkingsprocessen die hier beschreven zijn, en met de verschillende kwaliteits-eisen die er aan kennis over nieuwe termen en begrippen kunnen worden gesteld. De aanbevelingen in de voorgaande paragraaf geven aan hoe dit in de praktijk zou kunnen worden gedaan. Deze aanbevelingen maken tevens duidelijk dat het verwerven van kennis over nieuwe termen en begrippen in nauw verband staat met het uitvoeren van andere evenzeer belangrijke studieactiviteiten: bijvoorbeeld het onderkennen van de systemen die door begrippen in hun onderlinge samenhang worden gevormd.

### Literatuur

- Anderson, R. C. & R. W. Kulhavy, Learning concepts from definitions. *American Educational Research Journal*, 1972, 9 (3), 385-390.
- Auble, P. & J. J. Franks, Sentence comprehension processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1983, 22, 395-405.
- Beck, I. L., C. A. Perfetti & M. G. McKeown, Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 506-521.
- Breuker, J., *In kaart brengen van leerstof*. Aula 801, Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1980.
- Carroll, J. B., *Language and thought*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1964.
- Craik, F. I. M. & R. S. Lockhart, Levels of processing; a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972, 11, 671-684.
- Craik, F. I. M. & E. Tulving, Depth of processing and retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975, 104, 268-294.
- Daalen-Kapteijns, M. van & M. Elshout-Mohr, The acquisition of word meanings as a cognitive learning process. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1981, 20, 386-399.
- Elshout, J. J., *Karakteristieke moeilijkheden in het denken*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam, 1976.
- Elshout-Mohr, M., *Dikke Boeken, Weinig Tijd*. Muiderberg: Coutinho, 1984.
- Elshout-Mohr, M. & M. van Daalen-Kapteijns, Van volgen van onderwijs naar zelfstandig studeren. Te verschijnen in: H. G. L. C. Lodewijks, *Zelfstandig Leren*, Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1984.
- Feldman K. V. & H. J. Klausmeier, Effects of two kinds of definition on concept attainment of fourth and eight graders. *Journal of Educational Research*, 1974, Vol. 67, no. 5, 219-223.
- Freyd, P. & J. Baron, Individual Differences in Acquisition of Derivational Morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1982, 21 (3), 282-295.
- Hewson, P. W. & G. J. Posner, The use of schema theory in the design of instructional materials: a physics example. *Instructional Science*, 1984, 13, 119-139.
- Holley, C. D. & D. F. Dansereau, *Spatial Learning Strategies*. New York: Academic Press, 1984.
- Hout Wolters, B. van, P. Jongepier & A. Pilot, *Studiemethoden*. Aula 812, Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1983.
- Keil, F. C. & N. Batterman, A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1984, 23, 221-236.
- Lodewijks, J. G. L. C., Over het aanleren van conceptuele netwerken door middel van uiteenlopende leerstofstructuren. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1978, 33, 85-104.
- Marton, F. & R. Säljö, On qualitative differences in learning. I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 1976a, 46, 4-11.
- Marton, F. & R. Säljö, On qualitative differences in learning. II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 1976b, 46, 115-127.
- McMurray, N. E., M. E. Bernard, H. J.

- Klausmeier, J.M. Schilling & K. Vorwerk, Instructional Design for Accelerating Children's Concept Learning. *Journal of Educational Psychology*, 1977, Vol. 69, 660-667.
- Mirande, M. J. A., *Studeren door Schematiseren*. Aula 805, Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1981.
- Nussbaum, J. & S. Novick, Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 1982, 11, 183-200.
- Rossum, E. J. van & S. Schenk, De relatie tussen leerconceptie, studiestrategie en leerresultaat. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 267-270.
- Schmeck, R. R., Learning Styles of College Students. In: R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds), *Individual Differences in Cognition, Volume 1*, New York: Academic Press, 1983.
- Tennyson, R. D. & O. C. Park, The Teaching of Concepts: a review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, 1980, Volume 50, no. 1, 55-70.
- Vastenhouw, J. & W. Jochems, Begrippen en hun niveau's van beheersing: de theorie van Klausmeier en haar belang voor het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 431-443.
- Curricula vitae*
- M. Elshout-Mohr (1940) werkt op het Centrum voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs (COWO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij promoveerde in 1976 op het proefschrift 'Training in Denkstrategieën'. Haar werk is gericht op de ontwikkeling van theorie over leren en studeren. De constructie van praktische hulpmiddelen voor studerenden maakt een integraal onderdeel uit van dit werk.
- M. M. van Daalen-Kapteijns (1950) studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam (specialisatie Functieleer). Ze deed enkele jaren onderzoek naar het leren van woordbetekenissen aan het Instituut voor Cognitie Onderzoek. Nu is zij werkzaam binnen het Centrum voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs op het gebied van de studievaardigheid.
- Adres: Centrum voor Onderzoek van het wetenschappelijk Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam, Keizersgracht 121, 1015 CJ Amsterdam

*Manuscript aanvaard 2-4-'85*

## Summary

Elshout-Mohr, M. & M. M. van Daalen-Kapteijns. 'The acquisition of concepts in the first year of higher education'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 459-470.

Two ways of acquiring knowledge about a newly introduced term are described: a 'semantic' way that takes the formal definition of the word meaning as its starting point, and a 'conceptual' way that starts from the category of phenomena to which the word refers. Both approaches result in a learning product that we call: 'high-quality-knowledge'.

Then we look at the situation of a student who enters a new subject area, and has to learn a vocabulary of specific terms from an introductory text-book. It is the very nature of an introduction that makes it hard to follow successfully either one of the approaches described. The analysis of this problem leads to a number of recommendations to tutors of introductory courses. In the conclusion it is suggested that concept acquisition strategies are a relevant factor in the development of study methods.

# Huiswerk maken en concentratie bij huiswerk

---

N. M. E. NEUWAHL en  
P. H. M. VAN DEN BOGAART  
*Vakgroep Ontwikkelingspsychologie  
Rijksuniversiteit Leiden*

---

## Samenvatting

*Bij het onderzoek naar het leerrendement van huiswerk is de vraag of leerlingen het opgegeven huiswerk wel (geconcentreerd) maken grotendeels buiten beschouwing gebleven. Waarschijnlijk mede daardoor levert dat onderzoek geen eenduidig te interpreteren resultaten op. In dit artikel wordt een onderzoek besproken naar de relatie tussen de manier waarop de leerling het huiswerk beleeft, de huiswerksituatie, het belang dat de leerling aan huiswerk maken hecht en het hebben van goede studiegewoonten enerzijds en de mate waarin de leerling het huiswerk (af) maakt en dit geconcentreerd doet anderzijds.*

*Het blijkt dat veel leerlingen het huiswerk vaak vervelend en 'stom' vinden, dat lang niet alle leerlingen (veel) goede studiegewoonten hebben en dat deze twee variabelen samenhangen met het (af)maken van huiswerk en de geconcentreerdheid van huiswerk maken.*

## 1 Inleiding

Sinds 1980 wordt door de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden onderzoek verricht naar verschillende aspecten van huiswerk. De motivering daarvoor is enerzijds dat in de praktijk van het onderwijs huiswerk problemen oplevert en anderzijds dat er in Nederland nauwelijks onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden gedaan is. Voor verdere achtergronden van het onderzoek verwijzen we naar een eerder in dit tijdschrift door ons gepubliceerd artikel (Neuwahl & Van den Bogaart, 1984). Tot nu toe zijn er vijf onderzoeken afgerond: Neuwahl, Van den Bogaart &

Van Veen (1981, 1983<sup>b</sup>), Projectgroep 59 (1981), Koens (1983), Frankhuizen & Verhagen (1983) en Onderzoekspracticum 8 (1984). De gegevens van het laatste onderzoek zijn door ons verder geanalyseerd. De resultaten van deze analyses worden in dit artikel besproken.

## 2 Probleemstelling

Huiswerk kan om verschillende redenen worden opgegeven (zie: Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen, 1983<sup>a</sup>; Neuwahl & Van den Bogaart, 1984). De belangrijkste functie die aan huiswerk wordt toegeschreven is, dat het de leerprestaties van leerlingen kan verhogen. Theorievorming over de invloed van het opgeven van huiswerk op leerprestaties is er nauwelijks. Onderzoek naar deze relatie levert geen eenduidig te interpreteren resultaten op (Neuwahl & Van den Bogaart, 1984). Of het opgeven van huiswerk effect heeft op leerprestaties is waarschijnlijk afhankelijk van bepaalde interveniërende variabelen. Voor de hand liggende variabelen zijn: maakt de leerling het opgegeven huiswerk<sup>1</sup>, krijgt de leerling het op tijd af en hoe geconcentreerd wordt het gemaakt. Onderzoek naar dergelijke variabelen is nauwelijks verricht. Bij onderzoek naar het leerrendement van huiswerk is vooral bekeken of het al dan niet opgeven van huiswerk effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. In een aantal gevallen is bestudeerd of variaties in de manier van huiswerk opgeven effect hebben op de leerprestaties van leerlingen. In vrijwel geen van de onderzoeken naar het leerrendement van huiswerk is onderzocht of en hoe geconcentreerd het opgegeven huiswerk door de leerlingen is gemaakt (Harris & Sherman, 1974; Smid & Verweij, 1984). Uit een onderzoek van Harris & Sherman (1974) blijkt, dat het (goed) maken van het opgegeven huiswerk een sterke invloed heeft op de mate waarin het huiswerk de leerprestaties van de leerling op korte termijn verhoogt. Voor theorievorming over en het verbeteren van het leerrendement van huiswerk is het van groot belang te weten, welke factoren invloed heb-

ben op het maken en afkrijgen van huiswerk en op de geconcentreerdheid waarmee huiswerk wordt gemaakt. In het onderzoek van Frankhuizen en Verhagen (1983) is geobserveerd tijdens het huiswerk maken van leerlingen, in de onderzoeken van Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen (1981, 1983<sup>b</sup>) en dat van Projectgroep 59 (1981) is leerlingen gevraagd oorzaken aan te geven voor concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk. Op basis van de gegevens van deze onderzoeken en op grond van adviezen aan leerlingen, ouders en leerkrachten in boekjes over 'leren studeren' en 'leren huiswerk maken'<sup>2</sup> vermoeden we, dat de volgende vijf factoren invloed hebben op het maken en afkrijgen van huiswerk en op de geconcentreerdheid waarmee het huiswerk wordt gemaakt:

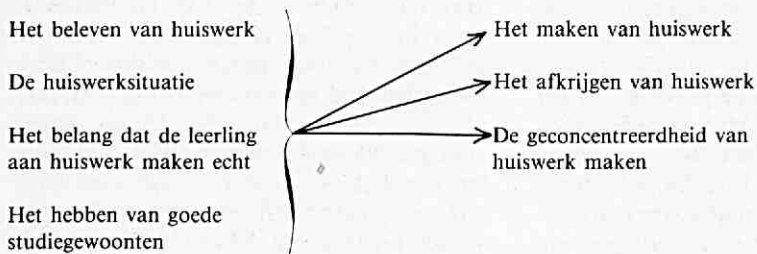
- *De huiswerктаak*: hoe het wordt opgegeven, of het wordt nagekeken, respectievelijk overhoord, de hoeveelheid huiswerk, de aard van de taak e.d.
- *Het beleven van huiswerk*: de mate waarin de leerling het vervelend dan wel leuk vindt huiswerk te maken.
- *De huiswerksituatie*: de plaats, het tijdstip, met of zonder hulp, e.d.
- *Het belang dat de leerling aan huiswerk maken hecht*.
- *Het hebben van goede studiegewoonten*.

De mogelijke invloed van de huiswerктаak op het maken van huiswerk hebben we in een eerder artikel (Neuwahl & Van den Bogaart, 1984) besproken. In dit artikel zullen we ingaan op de overige vier factoren. De veronderstelde invloeden zijn in Figuur 1 weer gegeven.

### 3 Onderzoeksdesign

Om causale relaties te bestuderen is experimenteel onderzoek de meest aangewezen weg. Het huiswerkonderzoek verkeert nog grotendeels in een exploratief stadium. We hebben daarom voorlopig gekozen voor een onderzoek met behulp van vragenlijsten, waarbij veronderstelde verbanden alleen correlatief onderzocht worden. Het voordeel van een dergelijke aanpak is dat een relatief groot aantal variabelen bestudeerd kan worden. Op grond van de resultaten van zo'n onderzoek kunnen die variabelen die het meest relevant worden geacht, worden geselecteerd voor daarna te verrichten experimenteel onderzoek.

De te onderzoeken variabelen zijn gedefinieerd als (combinaties van) vragen op vragenlijsten. De vragen zijn meervoudige keuzevragen. Over *het beleven van huiswerk* zijn zeven vragen gesteld: wordt het huiswerk (maken) vervelend, stom, leuk, interessant, veel, weinig gevonden en vindt de leerling, dat huiswerk wordt opgegeven waarbij de oplossingsstrategie zelf bedacht moet worden. Over de *huiswerksituatie* zijn zeven vragen gesteld: waar en wanneer wordt huiswerk gemaakt, staat daarbij de radio of TV aan, helpen ouders bij het huiswerk, vragen zij of het af is, overhoren zij het en kijken zij het na. Over *het belang dat de leerling aan huiswerk maken hecht* zijn twee vragen gesteld: vindt de leerling het belangrijk zich in te zetten voor huiswerk en vindt de leerling het erg als het huiswerk maken niet lukt. Over *het hebben van goede studiegewoonten* zijn dertig vragen gesteld. Deze vragen zijn



Figuur 1 Veronderstelde invloeden op maken en afkrijgen van huiswerk en op geconcentreerd huiswerk maken



samengesteld op basis van een selectie van studieadviezen die voorkomen in literatuur over 'leren studeren' en 'leren huiswerk maken'<sup>2</sup>. De studiegewoonten waarover vragen zijn gesteld, hebben betrekking op het zorgen voor goede studiecondities, op het gebruik van 'leertekniken', op het structureren van de huiswerктаak en op het zichzelf belonen. *Het maken en het afkrijgen van huiswerk* komen elk in één item op de vragenlijst aan de orde. *De geconcentreerdheid van huiswerk maken* hebben we geoperationaliseerd als het zonder veel moeilijkheden huiswerk maken. Hierover zijn zestien vragen gesteld. Deze vragen hebben o.a. betrekking op concentratiemoeilijkheden en moeilijkheden voortkomend uit de aard van de huiswerктаak.

Mede omdat uit onderzoek van Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen (1983<sup>b</sup>) gebleken is, dat concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk het meest voorkomen bij leerlingen van het 2e en 3e leerjaar van het MAVO, is het onderzoek verricht bij leerlingen van de 2e klas MAVO. Aan het onderzoek hebben 243 leerlingen uit 11 klassen van 3 categoriale MAVO's en 3 scholengemeenschappen, gespreid over de Randstad, deelgenomen. De vragenlijsten zijn klassikaal afgenomen. De anonimiteit van de leerlingen is gewaarborgd en, zo de leerkracht aanwezig was, heeft deze zich niet met de gang van zaken bemoeid.

#### 4 Resultaten

We beginnen met het weergeven van de gegevens van elk van de in Figuur 1 genoemde variabelen. Daarna vermelden we de verbanden tussen de variabelen links en de variabelen rechts in het schema.

##### *Het beleven van huiswerk*

Op de zeven vragen over het beleven van huiswerk is een principale componentenanalyse uitgevoerd. Er zijn drie factoren getrokken en volgens het varimax criterium geroteerd. Elke factor heeft een eigenwaarde > 1. De door deze factoren verklaarde variantie bedraagt 61%. De drie geroteerde factoren zijn goed te interpreteren:

- Positief/negatief beleven van huiswerk. De vier variabelen die hierop een hoge la-

ding ( $\geq .60$  of  $\leq -.60$ ) hebben, zijn de frequenties van het leuk, interessant, vervelend, resp. 'stom' vinden van huiswerk (maken). De percentages leerlingen die bij deze variabelen 'vaak' of '(bijna) altijd' ingevuld hebben, zijn 10%, 11%, 39% resp. 25%.

- Vinden dat veel/weinig huiswerk wordt opgegeven. De twee variabelen die hierop een hoge lading ( $\geq .60$  of  $\leq -.60$ ) hebben, zijn de frequenties van het vinden dat veel resp. weinig huiswerk is opgegeven. De percentages leerlingen die bij deze variabelen 'vaak' of '(bijna) altijd' ingevuld hebben, zijn resp. 53% en 4%.
- Vinden dat huiswerk wordt opgegeven, waarbij de oplossingsstrategie zelf bedacht moet worden. Deze factor wordt grotendeels door één variabele bepaald. Het percentage leerlingen dat vindt dat dergelijk huiswerk vaak of (bijna) altijd wordt opgegeven, is 6%.

Voor de eerste factor 'positief/negatief beleven van huiswerk' is een maat geconstrueerd. We gaan hier bij de vermelding van de verbanden tussen de variabelen nader op in.

Ook uit andere door de vakgroep verrichte onderzoeken (Koens, 1983; Frankhuizen & Verhagen, 1983) blijkt, dat veel leerlingen huiswerk vaak vervelend en veel vinden.

##### *De huiswerksituatie*

Door ca. 80% van de leerlingen wordt het huiswerk meestal op de eigen kamer gemaakt en ca. 65% van de leerlingen maakt het huiswerk meestal 's middags. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft tijdens huiswerk de radio of TV aanstaan. Slechts weinig leerlingen (5%) worden vaak of (bijna) altijd door hun ouders bij het huiswerk geholpen. Veel ouders (68%) vragen vaak of (bijna) altijd of het huiswerk af is. Huiswerk overhoren doen ouders weinig (slechts 17% overheert het vaak of (bijna) altijd) en nakijken van huiswerk gebeurt heel zelden (77% van de ouders doet dit bijna nooit of nooit en 20% doet dit soms).

De resultaten met betrekking tot plaats en tijdstip van huiswerk maken, komen overeen met resultaten van eerder verricht onderzoek, zowel in Nederland als in de BRD (Wittmann, 1970; Feiks, 1971; Eigler & Krumm, 1972; Koudstaal, 1979; Verhoeven,

1980; Commissie Havo-problematiek, 1982; Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen, 1983b; Koens, 1983; Frankhuizen & Verhagen, 1983). Dat ongeveer de helft van de leerlingen bij het huiswerk de radio of TV aan heeft staan, bleek ook in het onderzoek van Frankhuizen & Verhagen (1983). De resultaten met betrekking tot hulp bij huiswerk komen overeen met eerder in Nederland verricht onderzoek (Erdman-Schmidt, 1963; De Vries Robles, 1967; Koudstaal, 1979; Veenstra, 1980; Verhoeven, 1980; Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen, 1983b; Koens, 1983; Frankhuizen & Verhagen, 1983). In tegenstelling tot Nederlandse ouders, blijken Duitse ouders zeer veel tijd te investeren in de huiswerkbegeleiding van hun kinderen (Wittmann, 1970; Eigler & Krumm, 1972; Schenke, 1978).

#### *Het belang dat de leerling aan huiswerk maken hecht*

Voor het belang dat door leerlingen aan het maken van huiswerk wordt gehecht, hebben we twee indicaties, nl. het belangrijk vinden zich in de zetten voor huiswerk en het erg vinden als het huiswerk niet lukt. Tussen beide indicaties bestaat nauwelijks verband ( $r_{xy} = .24$ ). Slechts 12% van de leerlingen vindt het niet zo erg belangrijk zich in te zetten voor het huiswerk, terwijl 20% het heel belangrijk vindt. De overigen (68%) vinden het belangrijk om zich in te zetten. Een kwart van de leerlingen vindt het (bijna) nooit erg als het huiswerk niet lukt, 46% vindt het soms erg en 29% vindt het vaak (of bijna) altijd erg.

#### *Het hebben van goede studiegewoonten*

Van elk van de 30 goede studiegewoonten is de leerlingen gevraagd aan te geven of ze weten dat het een goede studiegewoonte is en of ze die gewoonte zelf hebben. Het aantal leerlingen dat bekend is met een bepaalde studiegewoonte is over het algemeen groter dan het aantal leerlingen, dat de gewoonte heeft. Er zijn echter ook leerlingen die zeggen een bepaalde studiegewoonte te hebben, terwijl ze zeggen niet te weten, dat het een goede studiegewoonte is.

Studiegewoonten die veel leerlingen hebben, zijn:

- Zorgen voor voldoende licht (90%)
- Lezen alvorens te leren (84%)

- Te leren woordjes opschrijven (80%)
- Op de eigen kamer werken (78%)
- Herhalen van leerwerk (76%).

Studiegewoonten die slechts weinig leerlingen hebben, zijn:

- Plannen van de tijd die per vak nodig is (21%)
- Zichzelf belonen (29%)
- Voor het huiswerk een plan opstellen (30%)
- Er voor zorgen, dat alleen het benodigde op het bureau of de werktafel ligt (31%)
- Samenvatten voor het leren (32%).

Slechts met betrekking tot twee studiegewoonten hebben we in de literatuur enkele onderzoeksresultaten gevonden. Het betreft het plannen van huiswerk en het spreiden van (leer-)huiswerk over dagen (resp. 'voortuitwerken'). Uit onderzoek van Koens (1983) bij leerlingen van Mavo-2 en van Verhoeven (1980) bij brugklasleerlingen blijkt, dat minder dan de helft van de leerlingen voor huiswerk een plan opstelt. Bij de meeste leerlingen houdt dit plan in, dat zij beginnen met het schrijfwerk (Koens, 1983). Uit onderzoek van Koens (1983) en Frankhuizen & Verhagen (1983) blijkt, dat slechts weinig leerlingen van Mavo-2 systematisch voortuitwerken. De meerderheid doet het soms (bij schrijfwerk of voorbereiding van een proefwerk). Gelijksoortige conclusies kunnen getrokken worden uit de onderzoeken van Erdman-Schmidt (1963) bij HBS-ers en lyceisten en van Verhoeven (1980) bij brugklasleerlingen.

#### *Het maken en afkrijgen van huiswerk*

Het maken van huiswerk correleert .32 met het afkrijgen van huiswerk. Het huiswerk wordt door 75% van de leerlingen (bijna) altijd gemaakt. Het percentage leerlingen dat huiswerk (bijna) altijd afkrijgt bedraagt 48%, 28% krijgt het vaak op tijd af en 24% krijgt het slechts soms of zelfs (bijna) nooit op tijd af.

*De geconcentreerdheid van huiswerk maken*  
Zoals in de paragraaf over het onderzoeksdesign is vermeld, hebben we de geconcentreerdheid van huiswerk maken geoperationaliseerd als het zonder veel moeilijkheden huiswerk maken.

Over de zestien vragen met betrekking tot huiswerkmoeilijkheden is een principale

componentenanalyse uitgevoerd. Er zijn vijf factoren getrokken en volgens het varimax criterium geroteerd. Elke factor heeft een eigenwaarde  $> 1$ . De door deze factoren verklaarde variantie bedraagt 61%. De eerste vier factoren zijn goed te interpreteren als soorten huiswerkmoeilijkheden:

- Aandachtsmoeilijkheden. De vier variabelen die hierop een hoge lading ( $\geq .60$ ) hebben, zijn de frequenties van moeilijk met huiswerk kunnen beginnen, de aandacht er moeilijk bij kunnen houden, tijdens huiswerk aan prettige dingen denken, resp. het moeilijk vinden lang achter elkaar met huiswerk bezig te zijn. De percentages leerlingen die vaak of (bijna) altijd deze moeilijkheden hebben, zijn resp. 30%, 32%, 32% en 47%.
- Moeilijkheden voortkomend uit het soort huiswerk. De vier variabelen die hierop een hoge lading ( $\geq .60$ ) hebben, zijn de frequenties van moeilijkheden hebben met huiswerk omdat het veel, saai, moeilijk is, resp. omdat de leerling er geen zin in heeft. De percentages leerlingen die vaak of (bijna) altijd deze moeilijkheden hebben, zijn resp. 16%, 18%, 25% en 24%.
- Moeilijkheden door storende omgevingsinvloeden. De drie variabelen die hierop een hoge lading ( $\geq .60$ ) hebben, zijn de frequenties van het afgeleid worden door geluiden in huis, door geluiden op straat, resp. doordat anderen de huiswerkruimte binnenkomen. De percentages leerlingen die vaak of (bijna) altijd deze moeilijkheden hebben, zijn resp. 18%, 13% en 40%.
- Moeilijkheden door onduidelijkheid van de huiswerктаak. De drie variabelen die hierop een hoge lading ( $\geq .60$ ) hebben zijn de frequenties van niet weten hoe het

huiswerk aangepakt moet worden, niet weten wat voor huiswerk opgegeven is, resp. huiswerk opkrijgen waarvan de oplossingsstrategie zelf bedacht moet worden. De percentages leerlingen die vaak of (bijna) altijd deze moeilijkheden hebben, zijn resp. 20%, 33% en 6%.

De vijfde factor betreft vooral het al dan niet lukken van huiswerk. Het percentage leerlingen bij wie het huiswerk vaak of (bijna) altijd niet lukt is 9%. Op basis van de resultaten van de factoranalyse zijn maten geconstrueerd voor de vier soorten huiswerkmoeilijkheden. We gaan hier in de volgende subparagraaf op in.

*Het beleven van huiswerk, het maken en afkrijgen van huiswerk en de geconcentreerdheid van huiswerk maken*

Voor de factor 'positief/negatief beleven van huiswerk' en de vier soorten huiswerkmoeilijkheden zijn factorscores berekend. De factorscores zijn de ongewogen optellingen van de scores op de variabelen die een lading op de betreffende factor hebben die groter is dan .60 of kleiner dan -.60. De correlaties tussen het positief beleven van huiswerk enerzijds en het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoeilijkheden anderzijds zijn weergegeven in Tabel 1.

Het blijkt, dat leerlingen die huiswerk (maken) vaak vervelend en stom vinden, vaker en meer aandachtsmoeilijkheden hebben bij het huiswerk dan de overige leerlingen. Het beleven van huiswerk heeft ook met moeilijkheden voortkomend uit het soort huiswerk een tamelijk sterk verband. De correlaties met maken en afkrijgen van huiswerk zijn iets lager. Met afgeleid worden tijdens huiswerk en moeilijkheden door onduidelijkheid van de huiswerктаak zijn er geen noemenswaardige verbanden.

Tabel 1 *Correlaties tussen het positief beleven van huiswerk, het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoeilijkheden*

	Maken van huiswerk	Afkrijgen van huiswerk	Aandachtsmoeilijkh.	Moeilijkh. door soort huiswerk
Positief beleven van huiswerk	.33	.33	-.50	-.39

Tabel 2 *Correlaties tussen aspecten van de huiswerksituatie, het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoelijkheden\**

	Maken van huiswerk	Afkrijgen van huiswerk	Aandachtsmoelijkh.	Moeilijkh. door soort huiswerk
Huiswerk meestal op eigen kamer maken		.25	-.25	-.23
Huiswerk meestal 's middags maken	.24	.33	-.31	-.26
Radio en TV uit tijdens huiswerk	.27			

\* Alleen correlaties die groter zijn dan .20 of kleiner dan -.20 zijn in de tabel opgenomen. Daardoor komen bepaalde variabelen niet in de tabel voor.

*De huiswerksituatie, het maken en afkrijgen van huiswerk en de geconcentreerdheid van huiswerk maken*

De correlaties tussen de verschillende aspecten van de huiswerksituatie enerzijds en het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoelijkheden anderzijds zijn weergegeven in Tabel 2.

Leerlingen die het huiswerk meestal op hun eigen kamer en 's middags maken krijgen het huiswerk vaker op tijd af, hebben minder aandachtsmoelijkheden en minder moeilijkheden door het soort huiswerk dan de overige leerlingen. Leerlingen die het huiswerk 's middags maken en leerlingen die tijdens het huiswerk de radio en TV uit hebben, maken het huiswerk vaker dan de overige leerlingen. Hulp bij en controle van het huiswerk van de leerling door de ouders heeft geen noemenswaardig verband met het maken en afkrijgen van huiswerk<sup>1</sup> en met huiswerkmoelijkheden. Geen van de onderzochte aspecten van de huiswerksituatie heeft een noemenswaardig verband met het afgeleid worden tijdens

huiswerk en met moeilijkheden door onduidelijkheid van de huiswerktaak.

*Het belang dat de leerling aan huiswerk maken hecht, het maken en afkrijgen van huiswerk en de geconcentreerdheid van huiswerk maken*

De correlaties tussen het belang dat de leerling aan huiswerk maken hecht enerzijds en het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoelijkheden anderzijds zijn weergegeven in Tabel 3.

Leerlingen die het belangrijk vinden zich in te zetten voor huiswerk, maken het vaker en krijgen het vaker af dan de overige leerlingen. Zij hebben bij het huiswerk ook minder aandachtsmoelijkheden en minder moeilijkheden door het soort huiswerk. Het erg vinden als het huiswerk niet lukt heeft noch met het maken en afkrijgen van huiswerk, noch met huiswerkmoelijkheden een noemenswaardig verband.

*Het hebben van goede studiegewoonten, het*

Tabel 3 *Correlaties tussen het belang dat de leerling hecht aan het zich inzetten voor huiswerk, het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoelijkheden*

	Maken van huiswerk	Afkrijgen van huiswerk	Aandachtsmoelijkh.	Moeilijkh. door soort huiswerk
Het belang dat de leerling hecht aan het zich inzetten voor huiswerk	.35	.23	-.36	-.25

Tabel 4 *Correlaties tussen het hebben van goede studiegewoonten, het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoelijkheden\**

	Maken van huiswerk	Afkrijgen van huiswerk	Aandachtsmoelijkh.	Moelijkh. door soort huiswerk
Zorgen voor voldoende licht	.57	.31	-.37	
Adekwaat opbergen van huiswerkspullen	.27	.26	-.36	-.26
Er voor zorgen fit te zijn bij huiswerk	.25	.32	-.36	-.30
Er zorgen zorgen niet gestoord te worden		.26	-.35	-.28
Zorgen voor voldoende frisse lucht		.22	-.21	-.25
Zorgen voor een juiste temperatuur			-.21	-.22
Op dezelfde tijd beginnen			-.22	
Alleen het benodigde op het bureau hebben				-.25
Leerwerk herhalen	.41	.41	-.43	-.48
Woordenboek gebruiken	.32	.24	-.37	-.30
Bij leren jezelf vragen stellen	.32		-.35	-.32
Bij leren woordjes opschrijven	.29	.25	-.24	
Lezen alvorens te leren	.27			
Je laten overheoren	.22			
Woordenboek bij de hand hebben			-.36	
Aantekeningen van de les gebruiken			-.28	-.27
Te leren woordjes onderstrepen			-.27	
Leerwerk over dagen spreiden			-.22	
Leer- en maakwerk afwisselen			-.21	

\* Alleen correlaties die groter zijn dan .20 of kleiner dan -.20 zijn in de tabel opgenomen. Daardoor komen bepaalde variabelen niet in de tabel voor.

### *maken en afkrijgen van huiswerk en de geconcentreerdheid van huiswerk maken*

De correlaties tussen het hebben van goede studiegewoonten enerzijds en het maken en afkrijgen van huiswerk en huiswerkmoeilijkheden anderzijds zijn weergegeven in Tabel 4.

Leerlingen die zorgen voor goede studiecondities (de eerste acht studiegewoonten in Tabel 4) en gebruik maken van 'leertechneken' (de overige studiegewoonten in Tabel 4), maken het huiswerk vaker en krijgen het vaker af. Zij hebben tijdens het huiswerk minder aandachtsmoeilijkheden en minder moeilijkheden door het soort huiswerk. Geen van de studiegewoonten vertoont een noemenswaardig verband met het afgeleid worden tijdens huiswerk of met moeilijkheden door onduidelijkheid van de huiswerктаak. Het structureren van de huiswerктаak en het zichzelf belonen hebben noch met het maken en afkrijgen van huiswerk noch met huiswerkmoeilijkheden een noemenswaardig verband.

### *5 Conclusies en discussie*

De belangrijkste conclusies die uit het onderzoek t.a.v. de afzonderlijke variabelen getrokken kunnen worden, zijn:

- Veel leerlingen vinden huiswerk (maken) vervelend en 'stom'.
- De meeste leerlingen maken huiswerk 's middags, op hun eigen kamer.
- Ongeveer de helft van de leerlingen heeft tijdens huiswerk radio of TV aanstaan.
- De meeste leerlingen worden nauwelijks door hun ouders bij het huiswerk geholpen en hun huiswerk wordt door de ouders nauwelijks gecontroleerd.
- De meeste leerlingen vinden het (heel) belangrijk zich in te zetten voor huiswerk.
- Lang niet alle leerlingen hebben (veel) goede studiegewoonten.
- De meeste leerlingen maken hun huiswerk vaak of (bijna) altijd, maar vrij veel leerlingen krijgen het (soms) niet af.
- Veel leerlingen ondervinden bij het maken van huiswerk vaak moeilijkheden. Vooral aandachtsmoeilijkheden komen veel voor.

De belangrijkste conclusie die t.a.v. verbanden tussen variabelen getrokken kan worden, is, dat het maken en afkrijgen van

huiswerk en het geconcentreerd huiswerk maken<sup>3</sup> samenhangt met:

- het leuk en interessant vinden van huiswerk (maken);
- het 's middags, op de eigen kamer huiswerk maken;
- het belangrijk vinden zich in te zetten voor huiswerk;
- het zorgen voor goede studiecondities bij huiswerk en
- het gebruiken van goede 'leertechneken'.

In het in dit artikel besproken onderzoek is gebruik gemaakt van correlationale analyses. We kunnen daarom niet concluderen, dat de bovengenoemde vijf aspecten van huiswerk invloed hebben op het maken en afkrijgen van huiswerk en de geconcentreerdheid van huiswerk maken. Het is mogelijk, dat de richting van de beïnvloeding (ook) omgekeerd is, of dat er een derde factor is, die op de samenhangende variabelen invloed heeft en aldus de samenhang veroorzaakt. Mede op grond van voorafgaande onderzoeken hebben we het sterke vermoeden, dat de geconstateerde samenhangen ten minste voor een groot gedeelte verklaard worden door de invloed van de bovengenoemde vijf aspecten op het maken en afkrijgen van huiswerk en op de geconcentreerdheid van huiswerk maken. Om dit vermoeden te staven is experimenteel onderzoek nodig, waarbij één of meer van de vijf aspecten systematisch worden gevarieerd. In verband met de relevantie voor de praktijk van het onderwijs is het wenselijk, dat bij een dergelijk onderzoek aspecten worden gekozen waarop veel leerlingen negatief scoren: het beleven van huiswerk, het zorgen voor goede studiecondities en het gebruik van goede 'leertechneken'. Zelf hebben we reeds een pilot-study verricht (Van den Bogaart & Neuwahl, in voorbereiding) waarin geprobeerd is om een kleine groep leerlingen van de tweede klas van het MAVO betere studiegewoonten bij te brengen. Uit dit onderzoek is o.a. gebleken, dat het moeilijk is om studiegewoonten te veranderen. Het is daarom belangrijk, dat leerlingen van meet af aan de goede studiegewoonten aanleren. Er zijn verschillende mogelijkheden om leerlingen goede studiegewoonten te leren: bijv. informatie door leerkrachten, studielessen en boekjes die door leerlingen en hun ouders gelezen kunnen worden. Het blijkt echter dat een aantal leerlingen derge-

lijke informatie niet bereikt. Er zijn ook leerlingen die wel weten hoe ze het huiswerk maken kunnen optimaliseren, maar dat niet doen. Wil men bereiken dat ze dat wel doen dan zal eerst onderzocht moeten worden wat de redenen zijn waarom de leerlingen de informatie waarover zij beschikken niet gebruiken. Op basis van een dergelijk onderzoek, waarmee wij inmiddels bezig zijn, kunnen methoden ontwikkeld worden met behulp waarvan die categorie leerlingen ertoe gebracht kan worden het huiswerk maken daadwerkelijk te optimaliseren.

### Noten

1. In alle door de vakgroep uitgevoerde onderzoeken naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden wordt onder 'maken van huiswerk' zowel het schrijfwerk als het leerwerk verstaan.
2. Over de onderwerpen 'leren studeren' en 'leren huiswerk maken' hebben we 25 boeken, uitgegeven in de periode 1960-1983, onderzocht. De betreffende literatuur werd voor het merendeel aangetroffen in openbare bibliotheken, de rest bevond zich in de universitaire bibliotheken. Voor een literatuuroverzicht verwijzen we naar *Onderzoekspraktikum 8* (1984).
3. Onder 'geconcentreerd huiswerk maken' verstaan we hier het zonder veel aandachtsmoeilijkheden en zonder veel moeilijkheden door het soort huiswerk, huiswerk maken.

### Literatuur

- Bogaart, P. H. M. van den & N. M. E. Neuwahl, *Huiswerkmoeilijkheden: oorzaken, gevolgen en pogingen tot verbetering* (werktitel), in voorbereiding.
- Commissie HAVO-problematiek, *Eindrapport van de Commissie HAVO-problematiek*. Amstelveen: Hermann Wesselink-college, 1982.
- Corstjens, J. P. C., *Huiswerk, een anachronisme, Jeugd in School en Wereld*, 1970, 8, 373-374.
- Corte, G. De, e.a., *Studietijdsbesteding, studiebelastings*. Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen, Department Didactiek en Critiek, 1980.
- Eigler, G. & V. Krumm, *Zur Problematik der Hausaufgaben; Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten der Klassen 5-8 und Gymnasiumdirektoren*. Weinheim: Beltz-Verlag, 1972.
- Erdman Schmidt, A. J., *Hoe maak je je huiswerk; een studie over het huiswerkprobleem op de middelbare school met praktische wenken voor ouders en leraren*. Groningen: Wolters, 1963.
- Feiks, D., *Günstige und ungünstige Zeiten für Hausaufgaben im Tagesrythmus. Unterricht Heute*, 1971, 22, 147-152.
- Frankhuizen, Y. & M. Verhagen, *Huiswerk en huiswerkmoeilijkheden bij leerlingen van MAVO-2; observatieonderzoek bij leerlingen thuis en op school* (doctoraal-scriptie). Leiden, Rijksuniversiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1983.
- Harris, V. W. & J. A. Sherman, *Homework assignments, consequences and classroom performance in social studies and mathematics. Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1974, 4, 505-519.
- Koens, A., *De beleving van huiswerk en huiswerkmoeilijkheden bij leerlingen van MAVO-2* (doctoraalscriptie) Leiden, Rijksuniversiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1983.
- Koudstaal, M. Z., *Het gewoonterecht van huiswerk is niet meer zo vanzelfsprekend. Nieuw Zicht*, 1979, 13, 441-442.
- Neuwahl, N. M. E. & P. H. M. van den Bogaart, *Enkele onderwijspsychologische aspecten van huiswerk. Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 296-303.
- Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratieoemilijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport I: Doelstellingen en onderzoeksplan, schets van verrichte werkzaamheden*. Leiden, Rijksuniversiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1981.
- Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratieoemilijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport II: literatuurstudie*. Leiden, Rijksuniversiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1983<sup>a</sup>.
- Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratieoemilijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport III: Gegevens van het vooronderzoek*. Leiden, Rijksuniversiteit. Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1983<sup>b</sup>.
- Onderzoekspraktikum 8, *Huiswerk en huiswerkmoeilijkheden*. Leiden, Rijksuniversiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1984.
- Projektgroep 59, *Concentratieoemilijkheden bij het maken van huiswerk in het voortgezet onderwijs*. Leiden, Rijksuniversiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1981.
- Schenke, R., *Elterneinstellung zu Hausaufgaben und deren Auswirkungen auf die Schulleistung. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1978, 303-305.
- Smid, H. J. & A. Verweij, *Huiswerk voor wiskunde I en II. Euclides*, 1984, 58, 180-184 en 219-225.

Veenstra, C., Huiswerk in het voortgezet onderwijs: een onderzoek. *Info*, 1981, 13, 221-231.

Verhoeven, A., *Handleiding SBM4*. Nijmegen: NIVOR, 1980.

Vries-Robles, S. A. J. de, *Het huiswerkprobleem op een grote-stads-ls* (skriptie MO-pedagogiek). Amsterdam, Gemeentelijke Universiteit Amsterdam, 1967.

Wittmann, B., *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand, 1970.

### *Curricula vitae*

N. M. E. Neuwahl (1943) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden (doctoraal 1970). Zij promoveerde in 1978 op het proefschrift 'Het ibo gevolgd; een onderzoek naar het individueel

beroepsonderwijs en zijn leerlingen'. Zij is als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie Rijksuniversiteit Leiden en doet sinds 1980 onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden.

P. H. M. van den Bogaart (1954) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden (doctoraal 1980). Sinds 1980 werkt hij mee aan het onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden. Sinds 1982 lesbevoegdheid voor het vak maatschappijleer en maatschappelijke begeleiding.

*Adres:* Vakgroep Ontwikkelingspsychologie,  
Rijksuniversiteit Leiden, Hooigracht 15,  
2312 KM

*Manuscript aanvaard 2-4-'85*

### **Summary**

Neuwahl, N. M. E. & P. H. M. van den Bogaart. 'Making and completing homework in a concentrated way'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 471-480.

The question whether students prepare and finish their homework (with concentration) has hardly been posed in research on the effectiveness of homework. This is probably one of the reasons why previous research has not led to unequivocal conclusions. The present study concerns itself with relations between 1. the way students experience homework, 2. the homeworksituation, 3. the perceived importance of homework, and 4. study habits on the one hand and the frequencies of making and completing homework and the degree of concentration while making homework on the other hand. The data were gathered by way of newly developed questionnaires. 243 students in secondary education (second grade of MAVO) participated. The results indicate that many students find homework uninteresting and that good study habits are not general. All four above mentioned aspects of homework are related to the frequency of making and completing homework and the degree of concentration while making homework.



## Verslag van het AERA-Congres 1985 te Chicago

*Inleiding (P. Span, Faculteit Sociale Wetenschappen, R.U. Utrecht)*

De *Annual Meeting* van de *American Educational Research Association* werd dit jaar in het Palmer House Hotel te Chicago gehouden van 31 maart tot 4 april. Voor de niet-Amerikaanse bezoekers was van groot belang, dat het huidige bestuur van de AERA in hoge mate internationale contacten voorstaat. Dit is nl. in het verleden wel anders geweest. Reeds enkele jaren bestond er een *Adhoc Committee on International Affairs*, aangevoerd door Frank Farley. Deze groep is nu een 'Standing Committee' geworden met o.a. de bedoeling zoveel mogelijk niet-Amerikaanse onderzoekers als paper-lezers op de volgende congressen aan te trekken. Dit internationaliserings-idee wordt gedragen door de huidige AERA president, David Berliner en door zijn opvolgster Lauren Resnick. Wat daarna gebeurt hangt af van het succes dat zij boeken. Een eerste daad was het mei-nummer van *Educational Researcher* per luchtpost naar overzee te sturen. In dit nummer staat nl. de 'Call for papers' voor het congres van 1986. Dit wordt gehouden in San Francisco en heeft - veelzeggend - als motto: *Educational Research in the Global Community*.

Voor wat betreft Nederland zijn er rechtstreekse besprekingen gevoerd door Beukhof, Lodewijks en Span namens de Vereniging voor Onderwijs Research (V.O.R.), waarbij later ook de S.V.O. is betrokken. Er is een voorlopige regeling van samenwerking getroffen.

Het is - zoals gebruikelijk - niet geheel duidelijk wat de oorzaken zijn van de Amerikaanse toenaderingsgezindheid. Ik acht het niet uitgesloten dat het mede een gevolg is van de invloed van het bekende rapport *A Nation at Risk* uit 1983. (Gegevens hierover zijn te vinden in de vorige AERA-Kroniek, *Pedagogische Studiën*, 1984, (61) 515-527 en in een bijdrage van J. de Reus, *Pedagogische Studiën*, 1984 (61) 458-466.) Herbert Walberg uit Chicago, bekend om zijn omvangrijke meta-analyses, gaf in enkele bijdragen nog eens een samenvatting van de verschillen tussen Amerikaanse en Japanse leerlingen. Alhoewel gemiddeld het intelligentie-niveau overeenkomt, zijn de prestaties op bijv. de *Scholastic Aptitude Test* van mid-

delbare scholieren zéér uiteenlopend en wel in het voordeel van de Japanse leerlingen. Het verschil heeft vooral betrekking op de wiskundig-natuurwetenschappelijke kant. Er wordt in Japan veel aan 'problem solving' gedaan en véél harder gewerkt: 'No home work but hard work!'. De tijdbesteding per dag is een andere. Hier komt bij dat falen niet wordt geweten aan 'mogelijkheden' maar aan 'niet hard genoeg werken'. De didactische methodieken zijn in geheel Japan gelijk en er is vrijwel geen heterogene groepering. Het onderwijs is in principe frontaal, klassikaal. Opvallend is, dat ook Aziatische leerlingen in de V.S. het gemiddeld aanzienlijk beter doen op school dan de autochtone Amerikanen. Er zijn kennelijk culturele verschillen wat betreft 'inzet'. (Uit onderzoek blijkt dat, ondanks het niveauverschil bij het afstuderen, de Aziaten in de V.S. niet méér 'aan de bak komen' dan de Amerikanen. Er is kennelijk sprake van een 'post-studie discriminatie'.)

Op grond van zijn deskundigheid heeft de Vereniging voor Onderwijs Research Walberg uitgenodigd voor de openingsrede op de ORD 1985 in Enschede. Hier pakte hij het thema weer op. Waar je in het onderwijs wat aan kunt doen is de kwaliteit en de duur van de instructie. M.b.t. het laatste, zo stelde hij, wijzen alle studies op een positief verband tussen tijd besteed aan leren en leerresultaat.

In de V.S. is een 'excellence movement' op gang gekomen, ca. 25 staten doen daar aan mee. Voor zover reeds maatregelen aanbevolen worden valt op, dat de nadruk ligt op aspecten als leren probleem oplossen, meta- en cognitieve vaardigheden, leren denken en leren leren. In Californië bijv. is door de staat voorgeschreven dat alle studenten een cursus 'critical thinking' moeten volgen. Deze nadruk is terug te vinden in de thema's van het AERA-congres. Iemand als Resnick, een typisch vertegenwoordigster van divisie C: *Learning and Instruction*, was door de divisie *Curriculum* uitgenodigd over 'higher order skills' te praten. Zij stelde dat in de V.S. traditioneel 2 stromingen waren m.b.t. 'literacy'. De 'hoge' denkvaardigheden waren bedoeld voor een kleine groep studenten die naar het hoger onderwijs zouden gaan en de 'lage' voor de grote massa. Dit komt overeen met de brede alfabetisering van de Unesco. Het onderwijs heeft zich impliciet echter vooral op de 'hoge'

vorm 'voor iedereen' gericht. De grote vraag is, of dit haalbaar is. Resnick meent dat het wel zal moeten kunnen i.v.m. de concurrentie met het buitenland. Haar betoog handelde verder over datgene wat de 'higher order skills' dan wel waren, om daarna de relatie te leggen met leren lezen en wiskunde leren.

Het zal geen bevreemding wekken dat, in het kader van deze opbloei van meta-cognitieve vaardigheden, het aanbod van 'programma's groot is: Feuerstein, De Bono, Cognitive Research Trust, etc. M.b.t. dit onderwerp wordt uiteraard steeds de vraag gesteld, of de computer - bijv. leren programmeren - hier een functie kan vervullen. Tot nu toe zijn de meningen verdeeld, maar zeker minder optimistisch dan enkele jaren geleden.

In het verlengde van het streven naar 'excellence' valt ook de snel toenemende aandacht op voor de onderwerpen 'expertgedrag' en 'hoogbegaafdheid'. Op dit congres waren al drie volledige sessies aan dit laatste onderwerp gewijd. Een thema dat de komende jaren snel in belang zal groeien - door de relatie met de zojuist besproken problematiek - is informatieverwerken door (hoog)begaafden, o.a. bij het oplossen van wiskunde problemen. Het mes snijdt daarbij aan twee kanten: juist deze begaafden moeten de grote problemen oplossen, daarom moeten ze gelokaliseerd worden, en als men weet hoe ze denken etc. kan men proberen de gevonden vaardigheden aan minder begaafden over te dragen. (Op een in augustus gehouden conferentie in Hamburg over hoogbegaafdheid bleek, dat ook de Oostbloklanden hun onderwijspolitiek m.b.t. (hoog)begaafdheid drastisch hebben gewijzigd. Al vroegtijdig moeten onderwijzers in het 10 jaren durende verplichte onderwijs letten op bijzondere begaafdheden en ze krijgen in bijscholingscursussen daar ook voorlichting over.)

Tot slot van deze inleiding: er tekent zich ook een duidelijke nadruk af op *Teaching and Teacher Education*. Er is een afzonderlijke division (k) van die naam opgericht en Lee Schulman sneed in zijn 'presidential address' het actuele thema *The growth of knowledge in Teaching* aan. (Schulman startte ruim een jaar geleden aan de Stanford Universiteit een onderzoeksproject met die naam.) Hij stelde in die rede, dat de leerinhouden een centrale plaats behoren te hebben in de studie van het onderwijzen. In welke mate beheerst een leerkracht leerinhouden, hoe is zijn visie op die leerinhouden en op de manier om ze te onderwijzen? M.a.w. het belang van de vakinhoudelijke kennis van leerkrachten wordt opnieuw onderkend.

In deze kroniek zullen de meeste van de hier besproken accenten aan de orde komen: leerstrategieën (Beukhof), meta-cognitie (Lodewijks), probleemoplossen (De Corte), computers en onderwijs (Moonen), ontwerpen van instructie (Beuk-

hof) en scholing en gedrag van leerkrachten (Oudkerk Pool en Wubbels).

*Leerstrategieën (G. Beukhof, Onderafdeling der Toegepaste Onderwijskunde, T.H. Twente)*

Enkele jaren geleden mochten de thema's 'Individuele verschillen' en 'Aptitude Treatment Interaction' (ATI) zich nog verheugen in een ruime belangstelling. Die tijd lijkt voorbij. Een sessie over individuele verschillen en instructie met inleiders als Tennyson, Farley, Scandura en Jensen trok slechts enkele belangstellenden. Het thema ATI keerde terug in slechts 3 sessies. De huidige belangstelling gaat, zoals in de inleiding al is opgemerkt, veel meer naar thema's als metacognitie, leerprocessen en leerstrategieën. Leerstrategieën kunnen we omschrijven als 'learner-based techniques or processes associated with the acquisition, manipulation and utilization of academic or technical material'. (Zie H.F. O'Neill, Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press, 1978.) Veelal wordt nog een onderverdeling gemaakt in primaire en secundaire strategieën, 'self-paced' en 'external paced' strategieën of naar Gagné's indeling van leeruitkomsten.

Tijdens de conferentie werden 7 sessies georganiseerd waar expliciet het onderzoek naar leerstrategieën aan bod kwam, bijv. leerstrategieën, redeneren en probleemoplossen bij wiskunde; leerstrategieën, metacognitie en instructie; leerstrategieën in de praktijk en de rol van cognitieve strategieën bij intellectuele taken. In deze korte bespreking kan slechts een selectie worden gegeven. Anderson, Harding en Dubay (Michigan State University) analyseerden de verschillende concepties van studenten op begrippen uit de biologie. Ook Roth (van dezelfde universiteit) gaf een beschrijving van een processtudie, waarin door klinische interviews tijdens het instructieproces de conceptuele leerveranderingen en de informatieverwerking van natuurwetenschappelijke teksten werden geregistreerd. Zij stelde verschillende tekstprocesstrategieën vast, gebaseerd op voorkennis, de taak, algemene (wereld)kennis, etc. Deze strategieën kennen elk hun eigen leerdoel en hun eigen kennisbron om tekstvragen te laten verantwoorden. Chaiklin (University of Minnesota) beschreef (in een paper van 119 blz.!) de hardopdenk protocollen van 5 universitaire natuurkunde-studenten in het gebruik van schemata, gebaseerd op propositionele, numerieke, ordinale, spatiële en kinetische vormgeving. Bij al deze studies ging het om kleinschalige processtudies bij zeer goed afgebakende, kleine leerstofgebieden en weinig proefpersonen.

Is metacognitie een voorwaarde voor strategiegebruik? Welke experimentele manipulatie en procedures m.b.t. causale modellen worden gebruikt

om na te gaan in hoeverre componenten van de metatheorie direct het strategiegebruik en de uitvoering beïnvloeden? Met name Mandl (Universität Tübingen) en Pressley (University of Western Ontario) bespraken deze problematiek. Pressley constateerde dat er nog steeds weinig empirische evidentie is dat strategieën bijv. het tekstbegrip verhogen. Ook over het begrip 'strategie' bestaat nog onduidelijkheid. Hij stelde de volgende omschrijving voor: 'Composed of cognitive operations over and above the processes that are a natural consequence of carrying out a task, ranging from one such operation to a sequence of independent operations. Strategies achieve cognitive purposes (e.g., comprehending, memorizing) and are potentially conscious and controllable activities'. (In de volgende paragraaf wordt uitgebreid op het onderwerp metacognitie ingegaan.)

Hoe leerstrategieën in psychomotorische taken gebruikt worden werd in een voordracht van Van der Sanden (K.H. Tilburg) geillustreerd. De taken waren redelijk complex en vereisten een doelgerichte en planmatige aanpak (beeldvorming, analyse, planning, uitvoering en evaluatie). In drie studies werden leerlingen van een I.t.s. geobserveerd tijdens een taakuitvoering, waarbij de mate van structurering verschillend was. Ruimtelijk technisch inzicht was daarbij een belangrijke persoonsvariabele. Twee leerstrategieën werden onderscheiden: de doelgerichte en de 'trial-and-error' strategie.

Linnell Bruning liet zien dat studenten hun strategiegebruik variëren al naar gelang de functie van de taak en de toetsing. Drie strategieën werden onderscheiden: 'overt practice' strategieën, 'clustering' strategieën en geheugenstrategieën. De voorkeur van studenten ging uit naar de clusteringstrategieen, terwijl de geheugenstrategieën het minst werden gebruikt (omdat ze niet getraind waren). Uit de studie bleek ook dat studenten spontaan geen effectieve strategie kiezen en een eenmaal gekozen strategie niet effectief en consequent volgen. Dit resultaat komt overeen met de literatuur over strategietraining: instructie in effectieve leerstrategieën naast instructie in een bepaald leerstofgebied is noodzakelijk. Een voorbeeld van een 'memory-directed' strategie gaven White en Snowman (Southern Illinois University). Geheugentraining met effectieve feedback en generalisatietraining leidt tot betere studieprestaties. Ook hier zien we dat leerstrategieën uit een veelheid van componenten bestaan. (Opvallend was dat er weinig proefpersonen per conditie waren: 11!). Levin e.a. (University of Wisconsin) lieten zien dat diagrammen, schema's en illustraties belangrijk zijn voor de 'three R's': 'recoding', 'relating' en 'retrieving' van informatie. Soortgelijk onderzoek wordt ook in de vakgroep Instructietechnologie aan de TH Twente uitgevoerd.

Het onderzoek naar leerstrategieën verkeert nog

in een beginstadium met de nadruk op kleinschalige processtudies. De veelheid aan begrippen en type leerstrategieën is nog kenmerkend voor dit thema. Ook de afbakening met andere thema's, zoals metacognitie, is nog problematisch. Een van de aanbevelingen voor toekomstig onderzoek is 'to assess the independent and combined effects of extended and multiple training programs and learning strategies'. Een voorbeeld van een directe toepassing van leerstrategieën in een trainingsprogramma zien we in het HOTS-project van Pogrow (University of Arizona): 'Higher Order Thinking Skills' Project, waar studenten systematisch worden getraind in het gebruik en toepassen van algemene intellectuele processen, zoals: leren probleemoplossen, interpreteren, synthetiseren en categoriseren van informatie, logisch redeneren. In een laboratorium, rijk voorzien van hard- en software, kunnen de studenten elke dag een half uur oefenen. Kosten: \$ 18.000.— voor 60-70 studenten het eerste jaar. De opzet is veelbelovend, de evaluatieresultaten zijn nog summier en laten enige progressie in studieprestaties bij studenten zien. In februari 1986 volgen de resultaten van een jaar werken.

*Metacognitie en zelfregulatie (H. G. L. C. Lode-wijks, Vakgroep Onderwijspsychologie, K.H. Tilburg)*

Met metacognitie wordt enerzijds de kennis bedoeld die iemand heeft aangaande het eigen cognitieve functioneren, anderzijds de wijze waarop deze kennis functioneert en wordt gebruikt bij het bereiken van bepaalde (bijv. leer-)doelen. In de hedendaagse onderwijspsychologie bestaat veel aandacht voor de metacognities van leerlingen en van leerkrachten. Met name omdat men in de beschikbaarheid van deze kennis – en in de manier waarop de persoon ermee omgaat – verklaringen denkt te vinden voor de individuele verschillen die zich bij de uitvoering van cognitieve taken voordoen.

Hieronder wordt een overzicht gegeven van wat in een drietal symposia/papersessies werd gepresenteerd. Samengevat illustreren deze bijdragen aan het congres goed de drie centrale kwesties die zich bij het onderzoek naar metacognitieve processen voordoen, namelijk:

1. Hoe kunnen metacognitieve en regulatieprocessen, die zich tijdens het leren (of onderwijzen) voordoen worden geregistreerd?
2. Welke metacognitieve en regulatieprocessen doen zich voor, en in hoeverre verschillen de procesprofielen van effectieve en minder effectieve leerlingen?
3. In hoeverre en op welke wijze kunnen effectief gebleken metacognitieve processen worden getraind?

ad 1. De sessie over *classroom studies on students' mathematics learning: multiple perspectives on student cognitions* was vrijwel geheel gewijd aan de betreffende vraag.

Susan Swing gaf in dit symposium een gedegen overzicht van de voorhanden technieken en stelde zich de vraag wat die technieken waard zijn. In het algemeen is de onderzoeker voor de registratie van de bedoelde processen afhankelijk van verbale rapportages. Deze kunnen worden verkregen door de leerling met behulp van een vragenlijst of een interview vragen te stellen (voorafgaand aan, tijdens en na afloop van het leren). Verbale gegevens kunnen ook worden verkregen door de leerling tijdens de taakuitvoering hardop te laten denken. De kwestie welke dataverzamelingstechniek de voorkeur moet hebben, dient op psychometrische gronden (validiteit, betrouwbaarheid) te worden beslist. Wanneer de leerling vragen krijgt voorgelegd, dan doet zich een aparte moeilijkheid voor: Veel leerlingen blijken slechts een vrij 'primitief' begrip te hebben van de processen, waarnaar de vragensteller verwijst. Daardoor blijft óf het antwoord uit, óf het gegeven antwoord betreft een (re)constructie van een proces, dat in werkelijkheid niet heeft plaats gehad. In beide gevallen is de validiteit van het verbale rapport in het geding.

Swing rapporteerde verder over eigen onderzoek, waarbij verschillende technieken zijn toegepast. In haar studies kregen lagere school kinderen probleempjes voorgelegd van het type: een meer X is rond; hoe lang doet iemand erover het zwemmen over te steken?

Verbale gegevens omtrent de denkprocessen van leerlingen werden verzameld met behulp van een vragenlijst, een interview en een hardop-denkeprocedure. De interviews waren opgezet conform de door Swing samen met Penelope Peterson ontwikkelde 'stimulated recall techniek'. Dit is een interview achteraf, n.a.v. video-opnames. Zowel de hardop-denkeprocedure als de interviewtechniek bleken een 'redelijk' en interpreteerbaar overzicht te geven van de cognitieve processen die zich bij de leerlingen voordeden. Ook bleken juist de interviewgegevens samen te hangen met de prestaties van de leerlingen.

Penelope Peterson (UCLA) gaf in deze sessie nog eens overzicht van haar onderzoek, dat we al kennen van haar publicaties in het *Journal of Educational Psychology* (1982) en in het *American Journal of Educational Research* (1984). De gegevens waarover zij in haar bijdrage rapporteerde hadden betrekking op een leergang over 'time and money' (sic!), die gedurende twee weken 15 minuten per dag op het lesrooster stond. De cognitieve processen zoals die met de al genoemde stimulated recall techniek waren geregistreerd bleken in kwaliteit en aantal samen te hangen met én de begaafdheid, én de prestaties van de leerlingen. De tijdens het leren verzamelde observatiegegevens bleken

evenwel in alle studies niet met de prestaties van de leerlingen samen te hangen. Petersons bijdrage mondde uit in een pleidooi om gebruik te maken van de stimulated recall techniek. Daarbij doet zich echter een niet onaanzienlijk probleem voor: de geregistreerde cognitieve processen vertonen een duidelijke samenhang met 'affective thoughts'. Met name negatieve zelfevaluatie en negatieve faalangst blijken zowel op het aantal als de kwaliteit van de processen een negatieve invloed te hebben.

In vergelijking tot de bijdragen van Swing en Peterson gingen Leinhardt en Weidman (State University of Pittsburgh) in hun voordrachten meer uit van een (vak)didactisch perspectief. Leinhardt ging na of kinderen, nog voordat zij breukopgaven feitelijk onderwezen hebben gekregen, al naïeve ideeën hierover hebben ontwikkeld.

Weidman, ten slotte, maakte evenals Reinhardt ook gebruik van de interviewtechniek om cognities van jonge leerlingen bij eenvoudige mathematische opgaven vast te stellen. Haar bijdrage maakte duidelijk, dat geregistreerde cognities vaak eerder moeten worden opgevat als geverbaliseerde constructies van de cognitieve werkelijkheid, dan als reflecties over de leertaak die het oplosproces reguleren. In tegenstelling tot veel andere 'metacognitie onderzoekers' vindt Weidman juist deze constructies van belang. Ze mogen dan wel geen valide inzicht geven in de denkprocessen die zich feitelijk tijdens het leren voordoen, maar ze kunnen wel worden beschouwd als een indicatie van het metacognitieve niveau waarop een leerling functioneert. Door leerlingen te vragen naar hun denkprocessen, stimuleer je de leerling tot reflectie over hun handelingen. Dit reflecteren kan vervolgens de metacognitieve ontwikkeling helpen bevorderen.

Carpenter, (University of Wisconsin), die als discussiant optrad bij het symposium, constateerde een duidelijke toenadering tussen onderzoekers die vertrekken vanuit een 'learning-perspective' (Swing en Peterson) en die welke uitgaan van een 'teaching-perspective' (Weidman en Leinhardt). Verder werd naar zijn mening in alle vier de bijdragen node een model van de 'expert learner' gemist. Zonder zo'n model is het onmogelijk om de kwaliteit van de geregistreerde processen te beoordelen, of het denken van de leerling te verbeteren. Overigens constateerde hij ook een enorme vooruitgang in het metacognitie-onderzoek. Naar zijn opvatting is dit onderzoek inmiddels meer domeinspecifiek gericht, doet men meer moeite om het beslissingsgedrag van leerlingen tijdens het leren in kaart te brengen, en zijn de dataverzamelings- en analysetechnieken sterk verbeterd.

ad 2. In de papersessie over *metacognitive factors in comprehension* besprak Palmer (Champaign, Ill.) een onderzoek naar cognitieve processen van

goede en slechte lezers. Door middel van een computer gestuurde regelwijzer registreerde hij het aantal 'look backs' van de leerlingen tijdens het lezen. Goede lezers blijken in totaal veel minder tijd te besteden aan een tekst en in totaal ook minder keren in de tekst te kijken naar eerder gelezen informatie, dan slechte lezers. Bezien we echter het percentage 'look backs', dan blijkt dat dit bij goede lezers groter is dan bij slechte lezers en zelfs aanzienlijk groter wanneer de gelezen informatie inconsistent is met eerdere informatie. Slechte lezers blijken deze inconsistenties in de tekst niet op te merken.

Lynne Webber (van dezelfde Universiteit) liet haar jonge proefpersonen een model van een ruimtestation bouwen, met behulp van blokken die verschilden van kleur, grootte en vorm. De proefpersonen kregen daarbij al naar gelang de experimentele conditie verschillende onvolledige instructies. Hoe interessant het onderzoek ook was, het leverde betrekkelijk weinig op: de experimentele condities hadden weinig invloed, de kinderen bleken in het algemeen bijv. heel moeilijk tot vragen stellen aan te zetten.

Susan Lytle verzamelde hardopenkprotocollen bij leerlingen in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs, terwijl zij instructieteksten lasen. De protocollen werden gescoord met behulp van een schema, waarvan de belangrijkste categorieën waren: 'monitoring of doubts' (snap ik het wel?), 'signaling understanding' (wat begrijp ik ervan?), 'analyzing text features' (waarom staat het er zoals het er staat?), 'elaborating the text' (wat weet ik er al van?), 'judging the text' (ben ik het ermee eens?), 'reasoning' (waarop berust de conclusie?). Als indicatie voor het niveau van metacognitief functioneren, maakte Lytle gebruik van de soorten overgangen die in het protocol tussen de verschillende categorieën voorkwamen ('sequences of moves').

De resultaten van dit onderzoek lieten zien dat de individuele verschillen zeer groot waren en dat heel verschillende 'sequences of moves' zich voordoen bij gelijke begaafdheid en gelijke leerprestaties. Sommige leerlingen vertonen een groot en zeer gedifferentieerd repertoire van 'moves', terwijl andere veel minder schakering vertonen en soms zelfs maar van een enkel soort move gebruik maken, zonder overigens tot lagere leerprestaties te komen. In haar conclusies zette zij uiteen, dat de protocollen zelf heel goed met de leerlingen kunnen worden geanalyseerd en voor de leerlingen heel leerzaam kunnen zijn. Zij bepleitte in dit verband verder onderzoek om te komen tot een nadere verbintenis tussen de diagnostiek en de beïnvloeding van 'comprehension monitoring' processen.

Marc Grabe legde aan universitaire studenten en aan leerlingen in de hoogste klas van het lager onderwijs tekstfragmenten voor waarin contradicties en inconsistenties voorkwamen. De cognitieve be-

lasting voor deze 'comprehension monitoring' taak werd gevarieerd om de hypothese te toetsen, dat minder goede lezers minder comprehension monitoring vaardigheden vertonen, omdat de meeste taken hun cognitieve verwerkingscapaciteit overschrijden. Slechte lezers vertoonden echter over de hele linie, en onafhankelijk van de processing load, slechte monitoring prestaties. De slechte prestaties van de proefpersonen werden door Grabe toegeschreven aan een passieve leesstijl, waarin nauwelijks integratie van de verschillende tekstfragmenten voorkwam.

Evelyn Oka besprak in deze sessie een groot-schalig onderzoek onder meer dan 400 lagere schoolleerlingen, die als 'under-', 'over-' of 'appropriate achievers' werden gekenmerkt met betrekking tot leesprestaties. Zij ging hierin na in hoeverre deze leerlingen tot deze categorieën behoorden, afhankelijk van hun metacognitieve vaardigheden ('reading awareness' gemeten met vragenlijsten) of hun motivationele oriëntaties (bijv. waargenomen eigen bekwaamheid e.a.). De uitkomsten van deze psychometrische studie maken aannemelijk, dat leerlingen met negatieve zelfwaarnemingen, slechtere metacognitieve vaardigheden ontwikkelen en daardoor lagere leesprestaties gaan leveren dan op grond van hun aanleg verwacht mag worden.

Ook de discussiant van deze sessie, Peter Winograd (University of Kentucky), benadrukte in zijn voordracht de enorme voortgang die op het terrein van het metacognitieve onderzoek in nog geen vier jaar is gemaakt: de onderzoeken hebben een veel betere opzet, de taken die worden onderzocht zijn veel verfijnder en hebben grotere relevantie voor het onderwijs. Een opvallende trend, die overigens ook in het verdere programma kon worden geconstateerd, is het besef dat de 'cold cognition' waarvoor metacognitie onderzoekers oorspronkelijk vrijwel uitsluitend interesse hadden, sterk wordt beïnvloed door variabelen die met 'hot cognition' (motivatie, affecten e.d.) van doen hebben.

*ad 3.* Het symposium *metacognition and instruction* stond vrijwel geheel in het teken van de vraag, of en hoe metacognitieve processen en vaardigheden bij leerlingen kunnen worden beïnvloed.

Annemarie Palinscar (Michigan State University), die zo ongeveer dé autoriteit is op het gebied van het trainen van metacognitieve vaardigheden, ging in op de vraag welke ingrediënten zo'n trainingsprogramma moet bevatten. Het inmiddels wel bekende trias passeerde de revue: 'skill training' (het inoefenen van studeervaardigheden), 'selfcontrol training' (het leren toepassen en selecteren van in bepaalde gevallen noodzakelijke vaardigheden) en 'awareness training' (reflecteren over en evalueren van situaties en taken in termen van de metacognitieve vaardigheden die hierbij vereist zijn). Het onderwijs moet zo worden ingericht dat

allereerst wordt voorzien in externe sturing van het gedrag ('teacher modelling' speelt daarbij een belangrijke rol), dat vervolgens in toenemende mate zelfsturing door 'awareness' en 'selfcontrol training' mogelijk wordt en dat ten slotte volledig zelfgereguleerd leren wordt gegeneraliseerd. Interventies dienen plaats te hebben via dialogen over concrete leertaken, waarin aan de leerling duidelijk wordt hoe, waarom en in welke leersituaties metacognitieve sturing nodig is. De taken moeten zo zijn, dat de leerling een verband ziet tussen zijn metacognitieve sturing en zijn leerprestaties. Het programma moet zodanig worden opgebouwd, dat 'diagnostic teaching', via 'awareness' en 'self control training', uiteindelijk kan overgaan in diagnostisch leren. Zoals bekend hebben met name de intensieve trainingsprogramma's van Palinscar en haar medewerkers grote en betrouwbare effecten opgeleverd, zowel op de metacognitieve vaardigheden als de prestaties van de leerlingen. Buiten dien, zo merkte zij in Chicago nog op, bleken de geregistreerde effecten 'extinction safe'.

Michael Pressley (University of West Ontario) stelde zich de vraag hoe monitoring vaardigheden tot ontwikkeling komen. Onderzoek naar deze vaardigheden had uitgewezen, dat deze zelfs bij universitaire studenten tamelijk zwak zijn ontwikkeld. In een tweetal experimenten had hij psychologiestudenten een tekst laten bestuderen. De proefpersonen moesten hun score op een studietoets voorspellen, voordat ze de tekst lazen, nadat ze de tekst hadden gelezen, nadat ze de tekst hadden gelezen en de toets al hadden afgelegd. De nauwkeurigheid van de voorspellingen nam drastisch toe, nadat niet alleen de tekst was bestudeerd maar ook de toets was afgelegd. Pressley verbond aan deze onderzoeksresultaten de - m.i. nogal gewaagde - conclusie dat metacognitieve kennis vooral de vrucht is van toetsing. Trainingsprogramma's zouden daarom vooral zo moeten worden ingericht, dat de leerling leert reflecteren over toetsresultaten en hoe die zijn tot stand gekomen.

Het onderzoek van John Borkowski (University of Notre Dame) sloot enigszins aan bij deze gedachtengang. Volgens Borkowski zijn de opvattingen die leerlingen hebben over hun leren vooral de resultante van reflectie achteraf over gehanteerde strategieën. Wanneer bereikte leerresultaten met specifieke strategieën in verband kunnen worden gebracht, worden metacognitieve vaardigheden ontwikkeld. In Borkowski's onderzoek werden drie soorten training bij hyperactieve kinderen met elkaar vergeleken: 'strategy training', 'self control training', 'attributional training'. Met name de laatste vorm bleek effectief: Wanneer kinderen geleerd wordt hun leerprestaties toe te schrijven aan door henzelf beïnvloedbare factoren, en met name aan de factor inspanning, dan worden in hoge mate generaliseerbare resultaten van de training op de

metacognitieve vaardigheden vastgesteld.

Als eerder Carpenter en Winograd, schetste ook Heinz Mandl, die bij deze sessie optrad als discussiant, de vooruitgang van het metacognitie onderzoek. Naar zijn inzicht verdient voor de toekomst vooral de relatie tussen affectieve en metacognitieve processen tijdens het leren, en de effecten die beïnvloeding van de ene soort processen op de andere heeft, nadere aandacht. Het beïnvloeden van zowel de affectieve als de metacognitieve processen vereist verder zeer intensieve, langdurige en meestal individuele training in het leren nadenken over het eigen gedrag en denken tijdens het leren.

*Probleemoplossen met inbegrip van het verwerven van denkvaardigheden via computerervaring (E. De Corte, Onderzoekscentrum voor onderwijsleerprocessen, K.U. Leuven)*

Zoals ook de vorige jaren waren de thema's probleemoplossen en computer-leren weer ruim vertegenwoordigd.

Alhoewel Chicago *the windy city* wordt genoemd, vielen er geen fundamentele koerswijzigingen waar te nemen inzake de theorievorming over het probleemoplossen. Dit betekent niet dat er geen vooruitgang gemaakt is in dit domein. Deze vooruitgang bestaat dan vooral in het verder uitwerken, toetsen en nuanceren van concepten en modellen die in de voorbije jaren reeds aan de orde waren. Aan twee voorbeelden wil ik dit illustreren.

Begrijpen van een probleem wordt in het kader van het cognitief psychologisch onderzoek opgevat in termen van het opbouwen van een goede probleemrepresentatie, d.w.z. een cognitieve structuur die de probleemoplosser zelf construeert op grond van de informatie uit de probleemstelling en van zijn eigen domein-specifieke kennis. In verband hiermee wordt thans nogal wat onderzoek gedaan dat tot doel heeft een beter inzicht te verwerven enerzijds in de processen die tussenkomen in het opbouwen van zo'n probleemrepresentatie en anderzijds in de inhoudelijke en structurele kenmerken van een goede probleemrepresentatie.

Het tweede voorbeeld heeft betrekking op de idee dat vaardigheid in het probleemoplossen in een bepaald gebied een goed georganiseerd domein-specifiek kennisbestand veronderstelt. Dit doet evenwel de vraag rijzen wat de eigenschappen zijn van zo'n goed georganiseerde, 'knowledge base'. Reif, een erkend expert op dit terrein (verbonden aan de School of Education van de University of California, Berkeley, waar in de voorbije maanden ook corifeën als Greeno en Schoenfeld neergestreken zijn!) betoogde bijv. dat het een nogal eens voorkomende 'fallacy' is, te denken dat er een positieve correlatie bestaat tussen de hoeveelheid interconnecties tussen de kenniselementen en de bekwaamheid in het probleemoplossen. Een

dergelijk 'rijk' netwerk van kenniselementen garandeert niet zonder meer dat men daarin vlot de aspecten kan terugvinden die nodig zijn voor het oplossen van een gegeven probleem. Dit laatste wordt volgens Reif wel bevorderd door een hiërarchische kennisorganisatie, waarin op elk niveau van de hiërarchie het aantal alternatieven waaruit men moet kiezen zo klein mogelijk is.

Een fenomeen dat we al eerder in een dergelijk AERA-verslag signaleerd hebben is nog steeds aanwezig, nl. de vrij eenzijdige gerichtheid van het speurwerk over probleemoplossen op de exacte vakken, inz. wiskunde en fysica.

Interessant is wel dat men geleidelijk aan meer aandacht gaat besteden aan het *leren* probleemoplossen (bijv. in een sessie over *Classroom studies of students' mathematics learning: Multiple perspectives on student cognitions*) en dat men expliciet de vraag stelt naar de bruikbaarheid van het cognitief-psychologisch onderzoek voor de onderwijspraktijk (bijv. in de sessies over *The psychology of science learning* en *Cognitive research and instructional practice in mathematics*). Wat dat laatste punt betreft valt er blijkbaar op korte termijn niet zo veel te verwachten. Greeno bijv. waarschuwde voor het al te vroeg toepassen in de praktijk van veelal nog voorlopige onderzoeksresultaten, terwijl Posner op het probleem wees dat men principes voor de praktijk moeilijk kan afleiden uit een eenzijdig cognitieve benadering van het leren en denken. Ook Silver uitte gelijkaardige bedenkingen in de eerste hiervoor genoemde sessie, maar hield tevens een pleidooi voor het ontwikkelen van z.g. prototypes (bijv. voor een deel van een curriculum) in samenwerking tussen cognitieve onderzoekers, curriculumontwerpers en onderwijspractici; een nuttige suggestie hoewel niet zo nieuw.

Wat het tweede thema – computer-leren – betreft beperk ik me hier tot een kwestie die nauw aansluit bij het onderwerp probleemoplossen, nl.: in hoever kan computerervaring de denkvaardigheden bevorderen?

Een vraag nl. die in vele sessies over probleemoplossen de kop opstak betreft de transfer van leer- en denkvaardigheden. Deze kwestie legt meteen de band naar de recent veel gehoorde bewering dat computerervaring (bijv. leren programmeren in Logo) zou leiden tot het verwerven van wendbare cognitieve vaardigheden. Over het transferprobleem in het algemeen bleken de meningen nog steeds verdeeld te zijn. Specifiek met betrekking tot het computer-leren moet vastgesteld worden, dat het speurwerk van de laatste jaren (voor een vrij recent overzicht, zie E. De Corte & L. Verschaffel, *Computers en leren denken*. Lezing gehouden tijdens het SVO-COD Symposium over Onderwijs en Informatietechnologie, T.H. Twente, Enschede, oktober 1984), inclusief de studies die in Chicago gepresenteerd werden, weinig evi-

dentie ten gunste van transfer hebben opgeleverd. (Bijv. het onderzoek verricht aan het Bank Street College of Education, New York en aan Lawrence Hall of Science, UC Berkeley.) In een sessie getiteld *Computers, cognition, and education* kwam Sheingold van Bank Street op basis van het door haar onderzoeksteam verrichte werk tot de conclusie dat de tot nog toe gevolgde onderzoekslijn, die ervan uitgaat dat leerlingen via leren programmeren wendbare denkvaardigheden zouden verwerven, beter verlaten kan worden. In het Bank Street College gaat men thans een andere richting uit, m.n. het ontwikkelen van z.g. 'tool software' die rechtstreeks relevant is voor bepaalde klasactiviteiten (bijv. 'word processing', 'data-based management systems') en waarvan men hoopt dat ze mogelijkheden zullen bieden voor het verwerven van cognitieve vaardigheden (zoals kritisch onderzoeken, probleemoplossen, oordeelkundig beslissen) en communicatievaardigheden die bruikbaar zijn in diverse inhoudsdomen. M.i. is dit wél een interessante wending waarbij ook andere onderzoekers hun voordeel kunnen doen. Het wordt dus uitkijken naar de eerste resultaten.

*Computers en onderwijs (J. C. M. Moonen, C.O.I., T.H. Twente)*

Dat computers het onderwijs penetreren is bekend. De toenemende belangstelling vanuit onderwijskundige kring blijkt ook uit de groei van het aantal sessies op de jaarlijkse AERA-conferentie die verband houden met het gebruik van computers in het onderwijsleerproces. Tijdens de periode 1973-82 schommelde dit aantal tussen de 5 en 15. Daarna trad een sterke groei op met in 1984 en 1985 meer dan 40 sessies.

De gepresenteerde papers rapporteren meestal over onderzoek. Gezien de tijd die nodig is voor dat onderzoek heeft dit als gevolg dat nauwelijks aandacht wordt gegeven aan de nieuwste technologische ontwikkelingen (interactieve beeldplaat) of de nieuwste toepassingsgebieden (computer-based training). Deze opmerking geldt niet ten aanzien van de intelligente CAI. Maar de gedachten hierover zijn dan ook niet nieuw meer. Elk jaar wordt met spanning gewacht of eindelijk een echte doorbraak is bereikt. Dit is nog niet het geval. Eens te meer bleek dat de wereld van de ICAI een min of meer in zichzelf gekeerde wereld is die nauwelijks geïnteresseerd is in onderwijs.

Er waren enkele opmerkelijke presentaties: Feurzeig (Bolt, Beranek and Newman, Cambridge, Ma) ziet voor de toekomst van ICAI twee ontwikkelingslijnen: het bouwen van tutoring systemen die in staat zijn een menselijke tutor te imiteren en het creëren van computeromgevingen voor exploratie en simulatie door leerlingen. Het meeste ziet hij in het laatste, ook al omdat voor het coa-

chen van leerlingen via de computer hardware faciliteiten noodzakelijk zijn waarvan het prijspeil niet door de geplande gebruikersgroep (scholen) is op te brengen. Stevens (BBN) ziet de toekomst van ICAI in 'inspectable, understandable and modifiable knowledge libraries' die als aparte modules leerlingen in staat moeten stellen over een concreet onderwerp een volledige leerproces te doorlopen (van de allereerste informatievoorziening tot de summatieve evaluatie). Zulke modules moeten als een zelfstandig object in een programmeeromgeving kunnen functioneren.

Interessante ontwikkelingen dienen zich aan op het gebied van CMI. Inouye (WICAT) sprak over vierde generatie CMI als laatste fase in een proces met als componenten: 'computerised testing' (CT), 'computer adapted testing' (CAT), 'continuous measurement' (CM) en 'intelligent continuous measurement with instruction' (ICMI). CT betreft het vertalen van papier- en potloodtests naar gebruik via de computer. Bij CAT wordt optimaal gebruik gemaakt van de sturingsmogelijkheden van de computer om tests via een getrapte techniek toe te spitsen op specifieke omstandigheden van de leerling. Bij CM wordt toetsen volledig geïntegreerd in het onderwijsleerproces. Het curriculum wordt geïndividualiseerd op basis van de toetsresultaten van de leerling. ICMI is het slimme broertje van CM waarbij via expert-systemen intelligentie aan het systeem wordt toegevoegd.

Een frisse benadering in verband met de steeds terugkerende traditionele indelingen van soorten computergebruik in het onderwijs, werd gegeven door McLaughlin (American Institute for Research). Vanuit de aanname dat computers in het onderwijs vooral moeten bijdragen aan het bevorderen van 'thinking skills' (zie hiervoor ook de vorige paragraaf), maakt hij onderscheid tussen de computer als trainer voor het denken, de computer als model voor het denken en de computer als vervanger voor het denken.

Er blijkt in de VS veel belangstelling te bestaan voor het zo vroeg mogelijk invoeren van computers in het onderwijs, zelfs vanaf 3-jarige leeftijd. Voorstanders presenteren hun overtuiging met veel bravoure. Cuffare (Bank Street College of Education) is woordvoerder van hen die waarschuwen voor calamiteiten. De kern van haar argumentatie is gepubliceerd in een artikel in Teachers College Records (summer 1984), 'Is Earlier Better?'. Zij merkt op dat de activiteiten die door computers mogelijk worden gemaakt in 'early childhood' (bijv. zeer elementair programmeren via BASIC of LOGO; gebruik van software ter ondersteuning van het verwerven van bepaalde vaardigheden zoals letterherkenning, cijferherkenning, correspondentie, enz.; gebruik van software als hulp bij het tekenen en het kleuren; enz.) ook via directe manipulatie met de dingen zelf kan gebeuren. Een reden voor de waarschuwing is de te-

leurstellende software. De voornaamste reden is echter dat men in het kleuteronderwijs juist weg wil van de imaginaire wereld waarin de kinderen leven en dat men hen wil begeleiden op weg naar de werkelijkheid. Gebruik van de computer is eigenlijk een bevestiging van de magie waarin de kinderen leven, en betekent in die zin een stap terug. De vraagstelling of men reeds op de kleuterschool computers moet introduceren, heeft dan ook twee componenten: waarom moet dit gebeuren en hoe moet het gebeuren. Belangrijk is de volgorde waarin deze vragen beantwoord worden.

Opnieuw werden interessante gegevens gepresenteerd vanuit EPIE (Educational Products Information Exchange). Haven gaf een analyse van de courseware-producten (6126) die door EPIE zijn geëvalueerd over de periode 1981-1984. Daarvan heeft 25,7% betrekking op wiskunde, 13,5% op wetenschappen, 12% op Engels, 9,9% op lezen, enz. EPIE geeft elk programma - na keuring - een cijfer (max. 10). De gemiddelde score bedroeg in 1980 2 en is nu opgelopen tot 5,5. Dit laatste betekent in EPIE-normen 'aanbevolen met enige reserve'. Een onderzoek van Komoski naar de kwaliteit van courseware voor elementaire wiskunde, over de periode 1981-1984, bevestigt deze trend. Sherman (Ohio State University) heeft een onderzoek uitgevoerd naar de karakteristieken die courseware voor grade 9-12 succesvol maken. Daarvoor heeft ze via een Delphi-studie een aantal specialisten op dit gebied geraadpleegd. Alhoewel de studie nog niet was afgerond, kregen de twee volgende aspecten de hoogste waardering: 'opportunity for success' en 'learner control'.

Becker (Johns Hopkins University) gaf een globaal overzicht van de gegevens die hij in 1983 verzameld heeft over het gebruik van computers in het Amerikaanse onderwijs. De resultaten van dit onderzoek zijn gepubliceerd in een reeks van zes nieuwsbrieven. Hij kondigde ook aan dat zijn organisatie met een nieuw onderzoek bezig is. Resultaten zullen begin 1986 bekend zijn.

Vele onderzoeken blijven steken in gedetailleerde gecompliceerde vraagstellingen, waarbij de antwoorden nauwelijks bijdragen aan het inzicht over hoe computers zouden moeten functioneren in het onderwijsleerproces. Er is grote behoefte aan grootschalige longitudinale onderzoeken op dit gebied.

#### *Het ontwerpen van instructie (G. Beukhof)*

Divisie C 'Learning & Instruction' heeft sinds de AERA-conferentie in Chicago nu ook een sectie 'Instructional technology and design'. Op initiatief van Reigeluth, Majer, Merrill e.a. werd daartoe overgegaan en terecht: op vorige AERA-conferenties werd al duidelijk dat dit gebied voldoende deelnemers en papers telde. Ook de weten-



schappelijke output in vaktijdschriften en boeken ondersteunde dit streven. In 1983 resulteerde dat in het boek van C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*, Hillsdale, N. J., LEA, waar beproefde instructie-ontwerptheorieën van Gropner, Landa, Gagné & Briggs, Scandura, Collins & Stevens, Merrill, Reigeluth en Keller werden gepresenteerd. Binnenkort verschijnt een boek met praktische uitwerkingen naar cursus- en lesniveau.

De door Snelbecker (Temple University) in het boek gestelde vraag: 'Is instructional theory alive and well?' stond ook centraal in diverse sessies op deze AERA-conferentie. Kenmerkend is verder dat het thema 'instructional technology and design' (het ontwerpen van instructie) niet beperkt blijft tot de (traditionele) instructie- en leertheorieën in schoolse situaties met de gewone informatie-overdracht. Aansluiting wordt nadrukkelijk gezocht met thema's als leerkrachtgedrag, training in bedrijfsopleidingen en de nieuwe media: computer, interactieve video, beeldplaat. Snelbecker voerde een pleidooi voor integratie van twee soorten literatuur: die over 'teacher education' en die over 'instructional design'. Op grond van een uitvoerige literatuurrecherche deelde hij de literatuur in naar zes categorieën: 1. status, behoeften van de student, 2. planning, voorbereiding van de instructie, 3. administratie, 4. communicatie met anderen, 5. ontwikkeling van personele en professionele vaardigheden en 6. ontwikkelen van personele kwaliteiten van de student. Op deze wijze wil Snelbecker laten zien welke delen nog aanvulling behoeven in beide benaderingen; nl. het ontwerpen van instructie en de opleiding van leerkrachten.

Salisbury e.a. (Florida State University) probeerden in hun *Prescriptions for the design of practice activities for learning: an integration from instructional design theories*, alle instructietheorieën te analyseren op hun specifieke suggesties en prescripties om zo in een synthese voor verschillende soorten leeruitkomsten een set prescripties voor de ontwerppraktijk te formuleren. Ook hier zien we een intergratieve benadering van het ontwerpen van instructie: verschillende leer- en instructietheorieën, ontwerptheorieën, etc., aangevuld met gesystematiseerde praktijkkennis worden gebruikt om bepaalde instructie (een cursus, een les, een educatief computerprogramma, een videoproduktie etc.) te ontwerpen. Hoe zo'n instructie geëvalueerd kan worden, gaven Carey & Dick aan. In een post hoc data analyse moet aandacht geschonken worden aan de relatie leerstofinhoud, leertypen en niveau van leeruitkomsten.

Huntley e.a. van de University of Iowa ontwierpen instructie voor een computergestuurde video-plaat in het medisch onderwijs. Opvallend is dat zij zich niet expliciet baseren op instructietheorieën, maar slechts globale uitgangspunten gebruik-

ten: 'Self-paced' en 'active learner'. Beeld, tekst en toetsvragen wisselen elkaar af en de sequentie wordt bepaald door de cursist. Het programma bleek redelijk succesvol. Hutson (Hazeltine Corporation) daarentegen wilde nadrukkelijk wél leerprincipes gebruiken bij het ontwerpen van instructie voor adaptieve auteursystemen: zorg voor directe actie en feedback, een eenvoudige structuur van de leerstof en afwisseling tussen leerling- en programmagestuurd. De relatie tussen auteursstalen (bijv. Pilot), instructietheorie en leertheorieën werd compact aangegeven door Merrill (UCLA) die het TICCIT-systeem ontwikkelde voor het leren van begrippen. Deze adaptieve instructie is gebaseerd op de *Component Display Theory*, waarin op lesniveau de instructie op een bepaalde manier wordt gestructureerd en gepresenteerd (algemeenheid - voorbeeld - oefening - feedback). Een verdere uitwerking hiervan zagen we in de voordracht van Park & Tennyson (University of Minnesota) die in vier, bijna gelijklopende voordrachten hun theorie en onderzoek presenteerden over het leren van begrippen volgens een tweestadiumproces: vorming van prototypen en ontwikkeling van classificatievaardigheden. Tenslotte de voordracht van Duchastel (INRS-Education, Quebec) die bij het ontwerpen van instructie belangrijke verschillen zag tussen textuele informatie (in boekvorm) en beeldscherm-informatie, nl. tekstintensief vs. manipulatief; learner control vs. medium control.

Ontwerpers moeten terdege kennis hebben van de mogelijkheden en beperkingen van het medium van informatie-overdracht. Uit het bovenstaande moge blijken dat het ontwerpen van instructie een complexe activiteit is die veel deskundigheden vereist: leer- en instructiepsychologische, ontwerp- en mediakundige kennis, materiedeskundigheid, en kennis van de instructie- of trainingspraktijk. Het ontwerpen van instructie is lange tijd een amateuristische en een ad hoc aangelegenheid geweest. Het lijkt erop dat een professionele aanpak - dankzij ook de moderne media - steeds meer terrein wint.

*Scholing van onderwijsgevenden: pre- en inservice (Th. Oudkerk Pool, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Leiden)*

Een belangrijk feit op de AERA conferentie was de oprichting en installatie van een nieuwe afdeling: *Teaching and Teacher Education*. Deze divisie K heeft als eerste vice-president Judith Lanier van Michigan State University. Nu ook in Nederland de belangstelling toeneemt onderzoek te verrichten terzake opleidings- en nascholingsproblemen doet zich meer dan voorheen de mogelijkheid voor op het internationale vlak via deze afdeling presentaties voor te bereiden en te geven. Men be-

reidt ook de uitgave van een Newsletter voor.

Het thema van de conferentie in Chicago was *Study of teaching as a profession*. Het aanbod van presentaties die te maken hadden met opleidingsvraagstukken, met problemen die beginnende onderwijsgeevenden hebben, met aspecten van het leeraarsberoep in het algemeen en meer in het bijzonder met kwesties als de lage status, was zeer groot.

Linda Darling-Hammond van de Rand Corporation was uitgenodigd te spreken over *Valuing teachers: the making of a professional*. Vanuit de vraag 'Wat gaat er allemaal verkeerd in het onderwijs?' behandelde ze een aantal brandende problemen. Enkele daarvan zijn ook herkenbaar in onze situatie: - leerlingen raken steeds meer gedemotiveerd tot leren in verband met onzekerheid van werkgelegenheid; - leerlingen worden agressiever; - onderwijsgeevenden verlaten het onderwijs of worden overspannen omdat er zoveel activiteiten de school binnendringen die met het 'echte' onderwijs weinig of niets hebben te maken. Darling voorspelde dat over vijf jaar er een groot tekort aan onderwijsgeevenden zal komen, terwijl ondertussen de status van het beroep op een dieptepunt ligt. Het aantal studenten dat in 1970 geïnteresseerd was in het educatieve beroep, lag in een verhouding van 1:5. Voor 1985 geldt: 1:20!

De vraag 'Hoe moet men professionaliteit omschrijven?' hield meer sprekers bezig. Opvallend daarbij was de terugkerende opmerking dat het in Japan allemaal beter is geregeld en dat het beroep daar de status krijgt die het verdient: men krijgt een salaris betaald op het niveau van een ingenieur, de Japanse onderwijsgevende werkt zeventien uur per week in een directe onderwijstaak en heeft geregeld tijd voor andere activiteiten. Daaronder worden genoemd: gesprekken met ouders, extra hulp aan kinderen met leerproblemen, eigen studie en nascholing. 'De Japanners komen' heeft - het is in de inleiding al aangegeven - een groot schrikfeffect.

In het symposium *The educational profession: research in progress* gaven enige vooraanstaande onderzoekers (o.a. Barbara Burch, Hendrik Gideonse en James Raths) aan dat het probleem al in de opleiding begint: de opleiders van onderwijsgeevenden beschikken over te weinig professionaliteit. Barbara Burch (Memphis State University) stelde onder meer dat de opleiders te weinig hun vakliteratuur bijhouden, te weinig zelf een onderzoekssituatie hebben en te weinig over hun onderwijsgebied schrijven. Ondertussen - zo stelde zij - hebben opleiders een vrij hoge dunk van zichzelf, maar de onderzoeksgegevens ondersteunen dat niet. James Raths (University of Ill., Urbana) hield een pleidooi dat de docent van de opleiding niet in de eerste plaats een vakspecialist moet zijn, maar als opleidingsdocent de student moet leren

Lilian Katz (ook uit Urbana) gaf in *Impacts in*

*teacher education: skills and dispositions* aan hoe disposities kunnen gelden als doelstellingen bij de ontwikkeling van opleidingsprogramma's. Patricia Reed besprak vanuit haar onderzoek met beginnende onderwijsgeevenden hoe de behoefte in de praktijk groeit bepaalde competenties te veroveren. En in hetzelfde symposium liet Bruce Joyce (University of Oregon) zien op welke wijze vaardigheden van onderwijsgeevenden zijn te classificeren. Hij omzeilde echter handig de vraag 'What is good practice?'. Later op de dag gaf hij een boeiend verslag van de ontwikkelingen op het gebied van opleidingen en onderwijs in India. De indruk dat men in dat land met die enorme bevolkingsaantallen binnen tien jaar vanuit het analfabetisme in een handomdraai terechtkomt in het moderne computertijdperk, kon niet worden weggelaten en 'de zaal' voorspelde grotere problemen dan ooit.

De vraag 'What knowledge is of most worth to teachers?' kreeg uitvoerig aandacht van Chris Clark, Ann Lieberman en Bob Donmoyer. Chris Clark (Michigan State University) ging op zijn bekende en duidelijke manier in op de complexiteit van het onderwijzen. Per uur neemt de onderwijsgevende enkele honderden beslissingen en dat gaat de hele dag door. En dan hebben we het nog maar over de classroomcircle. Daaromheen liggen de schoolcircle, de community circle, de society circle. Het onderzoek dat moet duidelijk maken welke kennis een onderwijsgevende nodig heeft, welke kennis ook echt wordt gebruikt van dag tot dag, wordt zeer bemoeilijkt door met elkaar conflicterende opvattingen. De onderzoeker moet tegen de onderwijsgevende durven zeggen: 'You aren't crazy, teaching is'. Ann Lieberman (Teachers College) besprak hoe onderwijsgeevenden elkaar kunnen helpen, indien men de mogelijkheden vindt met elkaar over problemen te kunnen praten. In haar New Yorkse-situatie zijn die problemen talrijk. Ze liet zich positief uit over de mogelijkheden dat onderwijsgeevenden een onderzoekssituatie kunnen verwerven. In haar onderzoek gaven onderwijsgeevenden te kennen dat ze er doodmoe van werden, maar veel meer van hun beroep gingen houden. Bob Donmoyer (Ohio State University), een waardig 'leerling' van Elliot Eisner, besprak het vraagstuk van waardevolle kennis op het continuum van beginnende onderwijsgevende (die moet zorgen te overleven) tot de professionele schoolmeester die op velerlei manier de waardigheid van kennis weet te demonstreren. In het vlak van 'life span development' speelt de nascholing een belangrijke rol, maar wel steeds vanuit het punt op het continuum waar de onderwijsgevende zich bevindt.

In een symposium over *Knowledge growth in teaching*, dat werd voorgezeten en ingeleid door Lee Shulman, gaven vijf onderzoeksters van Stanford University aan hoe op vier verschillende gebie-

den (Engelse taal, wiskunde, biologie, social studies) student-onderwijsgevend leren 'onderwijzen' binnen de context van hoe en wat ze zelf vroeger hebben geleerd. Hier kwam vooral tot uiting wat in Europa bekend is geworden als 'subjectieve theorieën van onderwijzen' (Heinz Mandl, Tübingen; Frans Kieviet, Leiden). Wel frappant was te zien hoe men in de U.S.A. de didactische driehoek gaat ontdekken. Op het gebied van de didactiek is vanuit Europa nog heel wat informatie te bieden. Wellicht is de nieuwe afdeling K daartoe een in-gang. Maar dan moeten wel enige begrippen in gezamenlijk overleg worden geherformuleerd. In Amerika noemt men sommige zaken al snel 'pedagogics', waar wij het nog puur hebben over *didactiek(en)*.

*Leerkrachtgedrag, in het bijzonder classroom management (Th. Wubbels, Vakgroep Natuurkunde Didactiek, R.U. Utrecht)*

Ook in 1985 werden weer veel papers betreffende onderzoek in de proces-product-traditie gepresenteerd. Nog steeds tracht men in deze studies correlatieve verbanden tussen leerkrachtgedrag en leerlingenprestaties op te sporen. Er waren verscheidene experimentele studies die aantoonde dat vrij korte scholingsprogramma's die gebaseerd waren op resultaten van correlatieve onderzoeken naar effectief leraarsgedrag, in staat waren om, althans op korte termijn, veranderingen in leerkrachtgedrag te bewerkstelligen. Een interessant voorbeeld van zo'n experimentele studie waarin twijfel aan het nut van dergelijke trainingen op de lange termijn naar voren kwam werd gepresenteerd door Clements van de University of Texas, Austin. Zij wist beginnende leraren in junior-highschools met behulp van schriftelijke informatie en twee workshops van een halve dag er op korte termijn toe te brengen meer effectieve gedragingen te vertonen dan een controlegroep. Ze vond echter ook aanwijzingen voor een ongunstig interactie-effect tussen de training en ervaring: op langere termijn zouden leraren die de training hadden gevolgd de aangeraden gedragingen minder goed vertonen dan hun collega's die de training *niet* hadden gevolgd. Dit effect zou er op kunnen wijzen dat de vroegtijdige training in bepaalde effectieve gedragingen het vermogen van leraren om zelfstandig problemen op te lossen minder tot ontwikkeling laat komen.

Een discussiepunt bleek te zijn de vraag in hoeverre dergelijk onderzoek alsmede meer ecologische studies voldoende resultaten hebben opgeleverd om leraren en lerarenopleiders adviezen te geven over gedrag en opleidingsprogramma's. Schlechty (University of North Carolina) stelde dat het probleem niet is dat er te weinig kennis is van effectief onderwijzen, maar dat opleiders die

kennis niet de moeite waard vinden om over te dragen. Doyle (University of Texas, Austin) concludeerde daarentegen dat, hoewel er met name substantiële kennis over het *Direct Instruction Model* is verzameld, er toch te weinig inzicht bestaat in het verloop van effectieve onderwijsprocessen. In dit verband is het teleurstellend net als vorig jaar te moeten constateren dat de gepresenteerde onderzoeken weinig bijdroegen tot een verdere onderbouwing van het Direct Instruction Model. Het blijft in dit model bij los van elkaar staande empirische constatering zoals het samengaan van een hoge 'time on task' met veel door de leraar gestelde vragen, het goed bewaken van procedures, het benadrukken van de hoofdzaken uit de stof etc. Doyle pleitte enerzijds voor meer beschrijvend onderzoek naar procesaspecten van het leraarsambacht en anderzijds voor meer onderzoek naar denk- en beslissingsprocessen tijdens het lesgeven. Velen trokken de conclusie dat men aanstaande leraren moet leren om reflecterend te handelen. Anderen wezen er echter terecht op dat het begrip reflectie uiterst divers wordt gedefinieerd, waardoor spraakverwarring dreigt en slechts een schijnovereenstemming bestaat over het belang van reflecterend handelen. Uit de gepresenteerde onderzoeken naar beslis- en denkprocessen tijdens het lesgeven blijkt dat er nog een lange weg is te gaan voor er sprake kan zijn van theoretisch en empirisch voldoende onderbouwde uitspraken.

Ten aanzien van het onderzoek op het gebied van het 'classroom management' kan worden geconstateerd dat dit onderzoek een volwaardige plaats heeft veroverd, zoals onder meer blijkt uit het opnemen van een hoofdstuk van Doyle over dit onderwerp in de binnenkort te verschijnen derde editie van het *Handbook of Research on Teaching*. Anderzijds moest in een sessie gewijd aan de stand van zaken op dit gebied worden geconstateerd dat er nog maar weinig eenduidige lijnen in de aanpak en opbrengsten van dit onderzoek kunnen worden onderscheiden. Rohrkemper (Bryn Mawr College) gaf in haar kritiek op enkele bijdragen aan dat dit ondermeer is te wijten aan verschillen in uitgangspunten die de onderzoekers hanteren. In deze sessie was Brophy (Michigan State University, East Lansing) de extreme vertegenwoordiger van het onderzoek naar classroom management ten dienste van het op gang brengen van socialisatieprocessen bij leerlingen. In de presentatie van Gump (University of Kansas) daarentegen lag de nadruk veel meer op het streven naar controle van de leraar over het leerlingengedrag en daarmee over de 'time on task'.

Veel van het onderzoek in dit gebied bouwt niet voort op resultaten van voorgaand onderzoek. Men poogt aan het bezwaar tegen proces-productonderzoek dat het slechts globale beschrijvingen van effectieve processen oplevert tegemoet te komen met kwalitatieve benaderingen, met na-

me casestudies vanuit de sociolinguïstische hoek. Dit type onderzoek bevindt zich in een nog niet opgelost dilemma. Wanneer geabstraheerde resultaten worden gepresenteerd komt het onderzoek niet veel verder dan de proces-produkt-studies. Wanneer de resultaten minder geabstraheerd worden gepresenteerd wordt de lezer opgescheept met bladzijdenlange protocollen die moeilijk interpreteerbaar zijn. Een acceptabele tussenweg heb ik niet gezien. Wel is duidelijk dat in het onderzoeksmateriaal vele illustraties aanwezig zijn van de betekenis van de geabstraheerde uitspraken. Nodig is dat een manier wordt ontwikkeld om die illustraties efficiënt te presenteren alsmede verder

onderzoekbaar te maken. Bovendien zullen meer verbanden tussen de resultaten moeten worden gelegd en is toetsing van de resultaten in grootschaliger onderzoek nodig.

Aan deze kroniek werkten mee: *G. Beukhof, E. De Corte, H. G. L. C. Lodewijks, J. C. M. M. Moonen, Th. Oudkerk Pool, P. Span, Th. Wubbels.*

De eindredactie werd verzorgd door *P. Span.*

*Manuscript aanvaard 27-8-'85*

P. J. van Strien, *Integratie als ambtelijk idool. Systematiek en dynamiek van de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, 1984, ISBN 0 448 5637 4 f15,75.

Nu de eerste ronde van bezuinigingen en reorganisaties van de sociale wetenschappen voorbij is, wordt het tijd voor bezinning op achterliggende motieven en doelen. De eerste ronde heeft in het teken van de integratie-discussie gestaan. Het ministerieel beleid was erop gericht de 'verkokerde' sociale wetenschappen weer wat dichter bij elkaar te brengen. Er werd zelfs gesproken over reïntegratie, en het is mij nooit geheel duidelijk geworden of we als 'unified science' weer naar de filosofie zouden moeten terugkeren, of dat onder de Christendemocratische bewindsman voor onderwijs en wetenschappen zelfs de theologie als einddoel niet bij voorbaat uitgesloten moest worden. Hier en daar werd immers het geluid vernomen dat de sociale wetenschappen misschien helemaal geen wetenschappen in strikte zin zouden vormen, maar veeleer 'humanities' met de nodige normatieve lading.

Wat me wel duidelijk is geworden, is het paradoxale karakter van de discussie over integratie in een tijd van bezuinigingen. Noodgedwongen speelde deze discussie zich op meerdere niveaus tegelijk af. De belangrijkste waren wel het beleidsmatige, het strategische, en het disciplinaire niveau. Beleidsmatig gezien is het niet onaannemelijk te veronderstellen dat schaalvergroting en afstoting van overlappende takenpakketten de doelmatigheid van een organisatie verhogen, zelfs wanneer deze minder ruim in de financiële middelen komt te zitten. Strategisch gezien was het voor sommige betrokkenen niet onverstandig vroegtijdig een krachtig weerwoord te laten horen tegen de integratie-idee. Vanuit een relatief sterke positie qua studenteninstroom en qua gepercipieerde kwaliteit was het voor de psychologie opportuun de plannen voor integratie te bestrijden omdat deze de weg afsnijden naar extra bezuinigingen op één van de (andere) betrokken disciplines. Disciplinair gezien is sprake van weer een geheel ander betoog. Het is goed mogelijk de stelling te verdedigen dat voor integratie van disciplines de integriteit van de disciplines uitgangspunt moet zijn. Wetenschapsdynamisch gezien vallen geen bijzondere 'vonken' te verwachten bij het samengaan van 'disciplines' die

geen eigen identiteit en onderzoekstraditie hebben. Afhankelijk van de inschatting van de 'rijpheid' van de betrokken disciplines is dus een pleidooi vóór of tegen integratie mogelijk.

Het probleem nu is dat eigenlijk geen zindelijke, intellectueel integere discussie over integratie kan worden gevoerd in een tijd van bezuinigingen, omdat noodzakelijkerwijze de niveaus van discussie zullen worden verward. Voor het opbouwen van een betoog vóór of tegen integratie zal men gezien de financiële belangen die op het spel staan, naar believen van niveau wisselen als het einddoel daarmee gediend is. In een dergelijk klimaat kunnen de drogredenen welig tieren. Een cursus argumentatie-theorie kan geheel opgebouwd worden uit voorbeelden van retorische voetangels en klemmen in de integratie-discussie.

Zelfs Van Strien is aan het hiervoor geschetste lot niet geheel ontkomen, ondanks zijn poging een evenwichtig beeld van historie en actuele status van de sociaal-wetenschappelijke disciplines in Nederland te schetsen. Ook hij kan het bijvoorbeeld niet nalaten met 'vederlichte' argumenten waarin diverse premissen ontbreken, de kwaliteit van de pedagogiek-studenten en daarmee de status van de discipline ter discussie te stellen. Zo spreekt hij over intellectuele eisen die 'ongetwijfeld' aan pedagogiek beoefening worden gesteld, maar die door de buitenstaander niet altijd als moeizaam verworven kennis en inzicht worden gepercipieerd. Een argumentum ad populum bij uitstek. En wat te denken van de lagere toelatingseisen voor HBO-studenten en lagere zak-slaag drempels bij vergelijkende examens? (p. 53). Blijkt hieruit dat psychologiestudenten 'daarom dus' wel slimmer zullen zijn en het vak moeilijker, of is het wellicht ook mogelijk te twijfelen aan de vermeende grote voorspellende waarde van vooropleiding voor studieresultaten? En wat de zak-slaag drempels betreft: 1) waarom wordt hier geen exacte informatie verschaft of een bron vermeld; 2) zouden dergelijke drempels ook iets kunnen zeggen over de kwaliteit van het geboden onderwijs; 3) als het dezelfde vakken betreft door dezelfde docenten voor beide studentengroepen gegeven: zou een verschil in zak-slaag drempels misschien ook met het belang van het betreffende vak (bijv. inleiding in de psychologie) voor de discipline en student in kwestie te maken kunnen hebben? Misschien is er een kwaliteitsverschil tussen studenten psychologie en pedagogiek, maar uitspraken op dit punt kunnen toch gedegegen onderzocht en 'hard' gemaakt worden voordat het bredere publiek, inclusief de beleidsmakers ervan op de hoogte gesteld worden. En als het uit-

sluitend de bedoeling was de 'idolen' van het publiek op dit punt te beschrijven, zou dan een kritische toetsing ook van dit 'idool' niet meer op z'n plaats geweest zijn dan een bepaald kritiekloze herhaling van pseudo-argumenten die ook in het verleden al naar voren zijn gebracht? (Hofstee 1983, voor een reactie tekent Rispens, 1984). Het is jammer dat deze drogredens moest terugkeren in een betoog dat hoopvol begint met de stelling dat het een evenwichtige discussie niet ten goede komt als over en weer vraagtekens bij kwaliteit en bestaansrecht van andere vakken (met name de pedagogiek) worden geplaatst (p. 10).

Sympathiek is echter wel dat Van Strien zijn 'kennisbelang' duidelijk etaleert: gezien zijn herkomst zal de optiek die van de psychologie moeten zijn, zo stelt hij bij aanvang van het hoofdstuk over de historische relaties tussen de disciplines. Maar ook in de opzet van het cruciale hoofdstuk over de systematische verbanden tussen de disciplines klinkt dit belang door. In feite wordt daarin zonder noemenswaardige argumentatie uitgegaan van een 'definitie' van de psychologie als de wetenschap van het menselijk gedrag. Vervolgens wordt gekeken naar objectgebied in dat geval voor de sociologie en voor de pedagogiek resteert. De sociologie blijkt bij een (verzwegen) individualistische definitie van 'menselijk gedrag' een groot bereik aan maatschappelijke structuren en processen toegewezen te kunnen krijgen. Maar voor de pedagogiek ontstaan problemen en het is de vraag of hier geen sprake is van een 'petitio principii'. Psychologie omschrijven als de wetenschap van het menselijk gedrag tout court betekent dat voor de pedagogiek niet meer dan wat kruimels kunnen overblijven. Onder 'menselijk gedrag' vallen immers ook al die intentionele gedragingen van volwassenen ten aanzien van kinderen die doorgaans onder de noemer van opvoeding gevat worden. Tegen deze achtergrond is het overigens bewonderenswaardig dat Van Strien er toch nog in slaagt een omschrijving van de pedagogiek als relatief autonome discipline te geven. Gezien de expansieve en daardoor ook weinig zeggende definitie van het psychologisch objectgebied moet Van Strien hier alle registers opentrekken om zijn lezerspubliek te overreden in de bestaansgrond van de pedagogiek te geloven. En hij is bereid dat te doen.

Van Strien ziet drie mogelijkheden om de identiteit van de pedagogiek te bepalen. Ten eerste zou pedagogiek op de normatieve dimensie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening kunnen worden toegespitst. De vraag is dan echter wat nog de plaats is van de empirische benadering van pedagogische vraagstukken in differentiaties als onderwijskunde en orthopedagogiek. Eigenlijk zou pedagogiek in dit geval gereduceerd worden tot algemene/theoretische pedagogiek. Ten tweede zou pedagogiek zich met (ped-)agogische beïnvloedingsprocessen kunnen bezighouden, zowel empi-

risch als normatief. Maar in dat geval signaleert Van Strien een overlap met het objectgebied van de psychologie, en dat is gezien zijn expansieve definitie ook niet verbazingwekkend. Ten derde zou het eigene van de pedagogiek besloten kunnen zijn in de studie van het inhoudelijk-culturele van opvoeding en onderwijs, d.w.z. in het ontwerpen en beproeven van wenselijke handelings- en samenlevingsvormen. Het inhoudelijk-culturele aspect moet niet alleen op geesteswetenschappelijk-reflectieve wijze maar vooral ook op empirische wijze bestudeerd worden. Hier zou volgens Van Strien een grens getrokken kunnen worden tussen psychologie die zich met de formele kant, en pedagogiek, die zich met de materiële kant bezighoudt. Omdat vorm en inhoud natuurlijk niet strikt gescheiden kunnen worden, spreekt Van Strien hier over figuur en achtergrond: voor pedagogiek is het materiële aspect figuur en het formele aspect achtergrond; bij de psychologie liggen de zaken omgekeerd.

Omdat de psychologie als uitgangspunt voor de discussie wordt genomen, is een vierde mogelijkheid niet aan de orde. Zoals Van Strien over de verwantschap van enkele empirische onderdelen van de pedagogiek met de psychologie spreekt, zo kan omgekeerd ook over de verwantschap van delen van de psychologie met de pedagogiek gesproken worden. Van Strien spreekt wel voortdurend over 'de' psychologie als een monolytisch blok maar dit mag de gespletenheid van het vak zelf niet verhullen. Ook binnen de psychologie bestaat al sinds jaar en dag een controverse tussen de 'harde' en meer 'zachte' onderdelen van het vakgebied. Functieleer lijkt zich beter thuis te voelen bij de biologie en medische wetenschap, dan bij de (toegepaste) ontwikkelingspsychologie en klinische psychologie zoals deze in Nederland gestalte kregen. In zekere zin loopt deze scheiding parallel met de scheiding tussen eerste en tweede natuur. Functieleer onderzoekt basale processen van waarneming en denken en streeft naar soortgebonden theorieën. Ontwikkelingspsychologie en klinische psychologie (alsmede andere differentiaties zoals arbeids- en organisatiepsychologie) zijn meer gericht op interpersoonlijke beïnvloeding, en het is geen wonder dat dit de nodige raakvlakken vertoont met de pedagogiek die van oudsher een deelverzameling van deze interpersoonlijke beïnvloedingsprocessen bestudeert, nl. de beïnvloeding van kinderen door volwassenen. Ook in de internationale tijdschriften is de scheiding tussen de 'harde' en 'zachte' benadering terug te vinden. Een onderzoek naar citatienetwerken binnen psychologie-tijdschriften zou, vermoed ik, voor deze stelling empirische steun opleveren.

Maar waarom Van Strien's derde alternatief niet accepteren? De vierde door ons geschetste mogelijkheid is niet erg attractief omdat ze gebaseerd is op de idee van een gespleten identiteit voor de psy-

chologie en een onvolledige identiteit voor de pedagogiek. Van Striens derde mogelijkheid sauveert de identiteit van beide disciplines, waarbij misschien alleen enkele empirisch-pedagogische projecten ten onrechte binnen de pedagogiek worden uitgevoerd. De derde mogelijkheid heeft echter een aantal bezwaren. Ten eerste wordt de identiteit van de discipline pedagogiek niet afgeleid uit het werk dat in verleden en heden is uitgevoerd onder pedagogische vlag. Integendeel, eerst worden de grenslijnen voor de psychologie getrokken en daaraan moeten de pedagogische grenzen worden aangepast. Ten tweede is het volstrekt onduidelijk hoe vorm en inhoud van sociale, i.c. pedagogische beïnvloedingsprocessen van elkaar kunnen worden onderscheiden als men gericht is op praktische theorievorming en er in de praktijk geen behoefte bestaat aan aparte richtlijnen of adviezen voor de formele kant enerzijds, en de materiële kant anderzijds. Er zal toch een discipline nodig zijn die voor de vervlechting van beide aspecten zorgdraagt, en dan zijn we bij alternatief vijf aanbeland: pedagogiek opvatten als een normatieve en integratieve studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening. Ik zal hier niet uitweiden over dit alternatief – zie daarvoor Miedema & Van IJzendoorn, 1983 – maar ik wil er wel op wijzen dat Van Strien ten onrechte deze benadering onder het eerste alternatief, pedagogiek als normatieve discipline, sorteert en kritiseert. Zoals hijzelf ook in zijn historische schets duidelijk maakt heeft pedagogiek van oudsher een praktische pretentie gehad. De praktijk kan niet uit de voeten met gefragmenteerde kennis, maar heeft behoefte aan integratie van verspreide theoriebrokstukken, en aan de koppeling met reflectie over het waardegebonden karakter van interventies. Juist het integratieve karakter van de pedagogiek is een noodzakelijke voorwaarde voor haar praktisch belang. Ook

een integratieve wetenschap vraagt om een gedisciplineerde benadering. d.w.z. is zelf een discipline met eigen onderzoeksvragen en -methoden. Dat de pedagogiek omschreven als een normatief-integratieve discipline ook psychologische vakgebieden zal betreden – alsmede sociologische – is misschien esthetisch gezien niet optimaal, maar historisch en praktisch gezien legitiem en noodzakelijk.

Dit hoeft overigens niet te leiden tot een integratie van de disciplines pedagogiek en psychologie. Terecht waarschuwt Van Strien tegen premature versmelting van vakgebieden die hun disciplinaire identiteit nog moeten uitbouwen voordat ze volwaardig partner in interdisciplinaire discussies kunnen zijn. Laten we oppassen dat ook op wetenschappelijk vlak de ruilverkaveling niet tot een geëgaliseerd en saai landschap leidt. De organisatorische vormgeving van nauwere samenwerking tussen bijvoorbeeld psychologie en pedagogiek daarentegen is weer een geheel ander caput.

M. H. van IJzendoorn

#### Literatuur

- Hofstee, W. K. B. (1983). De integriteit van de psychologie. *Ned. Tijdschrift v. Psychologie*, 1983, 38, 395-402.
- Miedema, S. & M. H. van IJzendoorn. De hand op vandaag: Een misgreep? Kanttekeningen bij Vroons evaluatie van de Nederlandse pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1983, 3, 267-271.
- Rispens, J., Integratie van Studierichtingen psychologie en pedagogiek. *Ned. Tijdschrift v. Psychologie*, 1984, 39, 100-107.

# Mededelingen

---

## *Wijziging binnen de redactie*

Met ingang van 1 oktober 1985 heeft drs. S. de Witt zijn functie als redactiesecretaris neergelegd; dit in verband met zijn benoeming als directeur van de Onderwijsbegeleidingsdienst te Amersfoort.

Drs. N. Verloop, thans werkzaam bij de afdeling Onderzoek van Psychometrische Dienstverlening van het CITO, is bereid gevonden het redactie-secretariaat over te nemen.

## *Training in het gebruik van de zelfconfrontatiemethode (ZKM)*

In januari 1986 start een training in het gebruik van de ZKM in de praktijk. Deze omvat een vijftal bijeenkomsten waarin eigen casussen worden besproken, computerfaciliteiten worden geboden en nieuwe informatie wordt gegeven. De training wordt gegeven op de vrijdagmiddagen: 24 januari, 21 februari, 21 maart, 18 april en 16 mei, te Berg en Dal, door Drs. E. Hermans-Jansen. Voor inlichtingen: tel. 08895-2793.

---

## *Inhoud andere tijdschriften*

### *Pedagogisch Tijdschrift*

10e jaargang, nr. 7, 1985

Analyses van grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing, door R. Standaert

De bevordering van kleinschaligheid in de landelijke onderwijsvernieuwing, door P.N. Appelhof.

Grootschaligheid en innovatietheorie, door N.A.J. Lagerweij

Onderwijsinnovatie en interdisciplinaire onderwijskunde, door W.Th.J.G. Hoeben

Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing: enkele replieken, door R. van den Berg en R. Vandenbergh

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

24e jaargang, nr. 9, 1985

Welzijn is niet altijd welzijn, als er welzijn op staat, door A. van der Leij

Schooluitval, door J.H.L. Oud

Buitengewone geslachtsverdeling in het LOM, door G.A. van Veldhuizen

Lezen moet je dóén, door T. de Wit-Gosker

## *Ontvangen boeken*

Emst, A. van, *Innoverend handelen. De OBD als innovatie spil in de regio*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam, 1985, f10,—.

Assink, E. & G. Verhoeven (red.), *Visies op spelling*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f37,50.

Extra, G. & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*, Foris Publications, Dordrecht, 1985.

Imelman, J.D. & W.A.J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek I (Typoscript Reeks 11)*, Uitgeverij Sassenheim, Haren, 1985, f15,—.

Imhoff, E. van, H.A.M. Kuijper, M.M.C.M. Haen, J.M.M. Ritzen, *Het School- en beroepsloopbaanonderzoek KMBO-BBO (SVO reeks 84)*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1985, f24,—.

Kuyk, J.J. van, *Ruimtelijke oriëntatie*, Zwijssen, Tilburg, 1985, f37,50.

Peters, J.J. (red.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek*, Uitgeversmaatschappij Elsevier, Amsterdam, 1985, f49,50.

## *Ontvangen rapporten*

Everts, H., A. Golhof, P. Stassen, J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs*, (eindrapport), Vakgroep Onderwijskunde R.U., Utrecht



# Onderwijsbegeleiding

---

## Ten geleide

---

De onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's) die plaatselijk en regionaal de advisering en begeleiding van scholen verzorgen, hebben in twintig jaar tijds een snelle ontwikkeling doorgemaakt. De eerste OBD werd in 1954 opgericht. In de jaren zestig was er sprake van een gestage groei. Toen in de jaren zeventig de onderwijsbegeleiding door de overheid werd gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor vernieuwing van het onderwijs, kwamen in snel tempo over het hele land verspreid OBD's tot stand. Sinds 1985 functioneren er 66 OBD's en kunnen in principe alle basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs een beroep doen op ondersteuning. Door fusies zal er in de regio-indeling van de OBD's nog enige wijziging kunnen optreden. Men mag aannemen dat aan het eind van de jaren tachtig zo'n zestig OBD's voorzien in een landelijk dekkend netwerk van onderwijsbegeleiding.

De laatste jaren is er een stagnatie in de uitbreiding van de OBD's opgetreden en worden ook de activiteiten van deze diensten zowel door de landelijke als plaatselijke overheden als door deskundigen op het terrein van de onderwijsvernieuwing kritischer gevolgd dan in het verleden het geval was.

In deze Ten geleide willen we, ter inleiding op een viertal artikelen over onderwijsbegeleiding, de plaats en het functioneren van de onderwijsbegeleiding enigszins verduidelijken.

In de jaren zestig werd in het schoolverzorgingswerk gestreefd naar bevordering van de schoolontwikkeling van kinderen door preventief-diagnostisch onderzoek vanuit een multidisciplinaire benadering. Tegelijkertijd werd vanuit het onderwijsveld aangedrongen op een schoolnabije ondersteuning vanuit plaatselijke centra ter vervanging van de vernieuwingsactiviteiten in scholen die verricht werden door de landelijke pedagi-

sche centra. Deze landelijk werkende instellingen waren onvoldoende in staat om hun activiteiten af te stemmen op de concrete problemen en behoeften van de afzonderlijke scholen.

In de discussies over de vormgeving van de plaatselijke begeleidingsdiensten werd overwegend het standpunt ingenomen, dat de preventieve zorg voor leerlingen en de onderwijsvernieuwend activiteiten gezien konden worden als complementaire activiteiten. Zo kwamen er onderwijsbegeleidingsdiensten tot stand, die zowel *leerlingen-* als *systeembegeleiding* tot hun taak rekenden. In 1975 werd deze opzet van de onderwijsbegeleiding in de ministeriële nota *Schoolbegeleiding* bekrachtigd.

De snelle groei van de OBD's kon plaatsvinden, doordat de lokale overheden, ongehinderd door landelijke regelingen, de ontwikkeling ervan bevorderden met eigen financiële middelen. In het midden van de jaren zeventig kregen de OBD's een nieuwe impuls door de vernieuwingsinitiatieven van het Ministerie van O. & W., die moesten leiden tot de totstandkoming van de basisschool. De OBD's werden gesubsidieerd voor de begeleiding van vernieuwingsprojecten. Tegelijkertijd werden in toenemende mate dienstsubsidies verstrekt voor de ontwikkeling van reguliere onderwijsbegeleiding, aanvankelijk aan OBD's in gebieden waar de onderwijsbegeleiding moeilijk op gang kwam maar later aan alle OBD's. Toch hebben door de jaren heen de plaatselijke overheden de kosten van de onderwijsbegeleiding grotendeels voor hun rekening genomen.

Sinds enkele jaren is er een kentering in de ontwikkeling van de onderwijsbegeleiding. Op de eerste plaats als gevolg van een bezuinigingsbeleid. De rijksoverheid heeft, zonder onderbouwing met argumenten, een bedrag van f104,— per leerling voorgesteld voor wat genoemd wordt 'sobere dienstverlening'. Daarvan neemt de rijksoverheid de helft voor haar rekening en dient de plaatselijke overheid de andere helft te financieren. De WPRO (Werkverband van Plaatselijke Regi-

onale Onderwijsbegeleidingsdiensten) heeft berekend dat de kosten f135,— per leerling bedragen, indien wordt uitgegaan van de taken en functies die door de rijksoverheid voor de onderwijsbegeleiding zijn aangegeven. Ter vergelijking: de goed geoutilleerde OBD's beschikken nu over f130,— tot f200,— per leerling. Deze bekostigingsvoorstellen van de rijksoverheid en de weinig rooskleurige financiële positie van de gemeenten leiden in toenemende mate tot fikse inkrimpingen van de onderwijsbegeleiding.

Onzes inziens vormen echter de onduidelijkheid over de plaats, de doelstellingen, de werkzaamheden en daarmee de effecten van de onderwijsbegeleiding een dieper liggende oorzaak van het tanende enthousiasme van de overheden. Een buitenlandse onderwijskundige die uitvoerig kennis nam van de Nederlandse verzorgingsstructuur, typeerde onlangs de begeleidingsinstituten als: 'These dizzy clouds of wisdom around the schools'.

De OBD's hebben over het algemeen geen duidelijke plaats ingenomen in de plaatselijke/regionale onderwijsstructuur. Die onduidelijkheid is zowel toe te schrijven aan de gebrekkige ontwikkeling in de regionalisering van het onderwijsbeleid, vooral wat betreft de decentralisatie van de regelgeving, als aan de geringe mate waarin de OBD's zelf het initiatief op dit terrein genomen hebben. De OBD's zouden hun werk met veel meer legitimiteit en daardoor met meer invloed kunnen verrichten, indien ze hun taak uitvoerden in opdracht van de samenwerkende lokale of regionale schoolbesturen. Op verschillende plaatsen zijn overlegorganen van schoolbesturen gevormd, die zich ten doel stellen de vernieuwing van het onderwijs in eigen plaats of regio te bevorderen. Over het algemeen beschikken deze organen over weinig bevoegdheden en middelen en daardoor over weinig daadkracht.

Het voorstel van de Wet op de Onderwijsverzorging bevordert de decentralisatie ook niet. Deze wet behandelt de OBD's als instituten die ondanks grote gemeentelijke subsidies volledig afhankelijk zijn van de rijksoverheid. De gemeenten zullen in de toekomst ondanks hun financiële bijdragen nauwelijks enige wezenlijke inbreng in organisatie en taakvervulling van OBD's behouden. Dit kan tot gevolg hebben, dat ook hun betrokkenheid bij het onderwijsbegeleidings-

werk vermindert.

Het is niet te verwachten dat in de toekomst een grotere decentralisatie van het overheidsbeleid zal plaatsvinden. De autonomie die ons onderwijsbestel toekent aan de scholen staat die ontwikkeling in de weg. De overheid heeft immers tot taak de vrijheid van onderwijs te bewaken en dat kan makkelijker centraal dan decentraal.

De artikelen in dit themanummer behandelen enkele probleemgebieden in de onderwijsbegeleiding, zoals de afstemming van de landelijke verzorgingsstructuur op de strategie voor de vernieuwing van het basisonderwijs, de integratie van leerlingen- en systeembegeleiding, de professionalisering van onderwijsbegeleiders en de effecten van onderwijsbegeleiding op vernieuwing van onderwijsleersituaties.

Stokking geeft in zijn bijdrage aan, dat de verspreiding van vernieuwingen als de Geonproducten bemoeilijkt wordt door een verzorgingsstructuur die bestaat uit onderscheiden instituten voor onderzoek, ontwikkeling, verspreiding en begeleiding. Deze structuur staat haaks op de door de Innovatie Commissie Basisschool geadviseerde en door het Ministerie van O. & W. overgenomen strategie voor de vernieuwing van het basisonderwijs. Deze strategie gaat ervan uit, dat vernieuwing het beste tot stand komt indien de scholen zelf hun problemen diagnosticeren, oplossingen daarvoor ontwikkelen op organisatorisch en inhoudelijk gebied. De eerder ontstane landelijke verzorgingsstructuur was echter gebaseerd op het research-development-diffusion model, waarbij vernieuwingsproducten door onderzoeks- en ontwikkelingsinstituten worden ontwikkeld en door begeleidingsinstituten verspreid. Deze discongruentie tussen structuur en strategie heeft wel geleid tot veel vernieuwingsactiviteit in de scholen, maar tot beperkt geplande ontwikkeling en verspreiding van door landelijke instituten ontwikkelde curricula.

Stokking signaleert op landelijk niveau, door de ARBO en het Ministerie van O. & W., een bijstelling van het innovatiebeleid. Er wordt gestreefd naar een planmatige verspreiding van concrete vernieuwingen. Voorbeelden zijn de gerichte nascholing op het gebied van zorgverbreding en de bepaling van invoeringsprogramma's. Alhoewel het ver-

nieuwingsbeleid stringenter is, blijft de school als vernieuwingseenheid centraal staan. Stokking meent dat het bijgestelde innovatiebeleid gebaseerd is op een bijgesteld RDD-model.

Het artikel van Harskamp handelt over de invloed van onderwijsbegeleiding op de onderwijsvernieuwing. Hij constateert dat de onderwijsbegeleiding, zoals uitgevoerd bij de vernieuwing van het basisonderwijs, wel leidt tot attitudeverandering bij leerkrachten, maar in beperkte mate tot verandering in het onderwijzend handelen van leerkrachten. De onderwijsbegeleiders beperken hun activiteiten teveel tot verbetering van de schoolorganisatie en het teamfunctioneren. Harskamp meent dat beschikbaarstelling van curricula, training en coaching van leerkrachten door begeleiders betere middelen zijn om het onderwijzend handelen te vernieuwen dan de begeleiding enkel te richten op de schoolorganisatorische aspecten van het onderwijs.

Een ander aspect van onderwijsbegeleiding waar zich problemen voordoen, is de afstemming van leerlingen- en systeembegeleiding. Het is de bedoeling dat systeembegeleiders vernieuwing in scholen bevorderen waar de leerlingenbegeleiders gebruik van kunnen maken. In de praktijk verloopt deze integratie van begeleiding niet bevredigend. Het zorgverbredingsbeleid van de overheid streeft naar een toespitsing van de zorg voor leerlingen in de school. Appelhof verwacht dat deze vernieuwingsmaatregelen op zichzelf ontoereikend zijn om de groei van het speciaal onderwijs te beteugelen. Daartoe zijn tevens beheersmaatregelen nodig, die de toelating tot het speciaal onderwijs beperken.

In publikaties en beleidsstukken wordt geconstateerd dat de professionele kwaliteit van de onderwijsbegeleiding te wensen overlaat. Eén van de oorzaken is de vaagheid van het beroep van de onderwijsbegeleider. Timmer schetst in zijn bijdrage een beroepsprofiel en leidt een aanzet tot een scholingsprogramma daaruit af. Hij pleit voor een scho-

lingsaanbod dat de individuele OBD overstijgt, om zo de professie van de onderwijsbegeleider te veralgemeniseren. De huidige scholing van de onderwijsbegeleider binnen de eigen OBD kan leiden tot een verzanding van de beroepsuitoefening in de specifieke omstandigheden, opvattingen en werkwijzen van de afzonderlijke diensten.

Uit deze vier publicaties blijkt dat de effectiviteit van het onderwijsbegeleidingswerk, zowel voor de onderwijsvernieuwing als de leerlingenzorg door verschillende factoren wordt belemmerd zoals de inadequate afstemming van de verschillende instituten in de onderwijsverzorging, de gebrekkige professionalisering van de onderwijsbegeleider en de gepraktiseerde vernieuwingsstrategieën.

De verschillende knelpunten hangen met elkaar samen bijvoorbeeld de gebrekkige professionalisering van de begeleiders en de kwaliteit van de toegepaste vernieuwingsstrategieën, de gebreken in de verzorgingsstructuur en de inconsistenties in het gevoerde vernieuwingsbeleid. Onzes inziens kunnen veel knelpunten worden toegeschreven aan het nog korte bestaan van het vernieuwings- en begeleidingswerk.

Belangrijke voorwaarden voor de verbetering van dit werk zijn de verdere ontwikkeling van de theorie over innovatie en begeleiding en de ontwikkeling van het constructieve onderwijsbeleid. Evenals het onderwijsbegeleidingswerk staan ook de theorie- en beleidsvorming op het gebied van de onderwijsvernieuwing na 15 jaar nog in de kinderschoenen.

De grote activiteit die er plaatsvindt zowel op het gebied van de praktijk van de onderwijsvernieuwing als op het gebied van onderzoek en theorievorming biedt onzes inziens een gunstig perspectief op de toekomstige ontwikkeling van vernieuwing in het onderwijs en de begeleiding ervan.

*Namens de redactie,  
P. N. Appelhof*

# Diffusie en disseminatie van innovaties\*

K. M. STOKKING

Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht

## Samenvatting

*In de eerste helft van de 80-er jaren is in Nederland een toenemende aandacht te constateren voor een systematische en gerichte ontwikkeling, disseminatie en implementatie van innovaties in het onderwijs. In deze bijdrage wordt dit verschijnsel geplaatst tegen de achtergrond van ontwikkelingen in het denken over onderwijsvernieuwing in de afgelopen 15 jaar. Na een korte analyse van de verschillende niveaus waarop men over innovatie in het onderwijs kan spreken richt dit artikel zich vooral op het vraagstuk van de disseminatie van curriculaire innovaties. Er wordt besproken welke processen en problemen zich voordoen bij diffusie resp. disseminatie van open en gesloten curriculaire innovaties. Daarbij wordt apart ingegaan op het probleem van de afstemming tussen vraag en aanbod en op de implementatie van innovaties. Afgesloten wordt met een korte confrontatie van de aandacht voor structuren en materialen met het gezichtspunt van de mensen in het onderwijs.*

## 1 Inleiding

Het onderwijs staat onder grote druk. We noemen de volgende factoren: allerlei maatschappelijke veranderingen, toename van problemen onder leerlingen, onzekerheid over vernieuwingsdoelstellingen en be-

Met dank voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel aan T. van der Meer, J. Voogt, R. de Jong, N. Lagerweij, E. Harskamp en P. Appelhof, en aan de leden van area 3 (External Support Systems) van het ISIP (International School Improvement Project), met name D. van den Berg, A. van Kampen, N. de Ponti en R. Miedema.

leidsmaatregelen, toegenomen informatie-druk, kortom: verandering en toename in de eisen die aan de school worden gesteld en onzekerheid over de precieze aard van die eisen. Een en ander noodzaakt tot meer overleg, hetgeen op zich ook weer een leerproces vergt. Bovendien zijn er rechtspositionele onzekerheden.

Een en ander neemt niet weg dat er ook nog problemen zijn die zich al veel langer voordoen. Eén van die oude problemen is hoe je als leerkracht rekening kunt houden met de vaak grote verschillen tussen de kinderen in je klas. Velen zouden graag extra aandacht geven aan die kinderen die problemen ondervinden, maar weten niet of niet goed hoe ze dat moeten of kunnen aanpakken. Een ander probleem is gelegen in vernieuwing van de leerstofinhoud. Beide problemen zijn voorbeelden van terreinen waarop in Nederland in verschillende projecten diverse ideeën en materialen van curriculaire aard zijn ontwikkeld.

In de eerste helft van de 80-er jaren wordt duidelijk dat het in ons land momenteel ongeveer 10 jaar duurt voordat zulke projecten, als ze de kans krijgen, verworvenheden opleveren en deze vervolgens opgenomen zien in de onderwijspraktijk (materialen, begeleiding en nascholing, scholen). Voorbeelden hiervan zijn het GEON-project (Gedifferentieerd Onderwijs), het OSM-project (Onderwijs en Sociaal Milieu) en het IOWO (Instituut voor de Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs) (WISKOBAS).

De mate waarin we erin slagen om dit proces te bevorderen is van grote invloed op de slagvaardigheid en het vernieuwende vermogen van ons onderwijs. Het vermogen om te vernieuwen is één van de belangrijkste criteria waarop een organisatie of structuur kan worden beoordeeld. Daarbij kan men onder meer letten op de doorwerking van resultaten van onderzoek en ontwikkelingswerk. Deze resultaten moeten op hun merites worden bezien, verspreid, begeleid, en vertaald naar de specifieke situatie waarin men ervan gebruik kan en wil maken.

De hier bedoelde ondersteuning en begeleiding behoort tot het taakterrein van de LPC

(Landelijke Pedagogische Centra) en de OBD's (Onderwijs Begeleidings Diensten), maar de betreffende activiteiten vinden ook vanuit andere instituten plaats, zoals de NLO's (Nieuwe Leraren Opleidingen), de PABO's (Pedagogische Academies voor het Basis Onderwijs), het COBO (Centraal Overleg Beroepsbegeleidend Onderwijs), het PCBB (Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) en het NGOLB (Nederlands Genootschap voor de Opleiding van Leraren in het Beroepsonderwijs).

Van de genoemde organisaties wordt ten aanzien van de verspreiding en overdracht van resultaten van onderzoek en ontwikkelingswerk veel verwacht. Zulke verwachtingen leven er onder meer bij het Ministerie van O.&W., de RAWB (Raad van Advies voor het Wetenschaps Beleid), de SVO (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) en de SLO (Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling), terwijl ook de commerciële uitgever mede van de meningen en werkzaamheden in de onderwijsbegeleiding afhankelijk is.

Het onderwerp van deze bijdrage raakt een aantal zaken die typerend zijn voor de Nederlandse situatie. Hoewel hieronder gerefereerd zal worden aan meer algemene innovatie- en curriculumtheoretische noties, en ingegaan zal worden op elders verkregen onderzoeksresultaten, is dit artikel primair gebaseerd op deze Nederlandse situatie, op het vlak van onderwijsbegeleiding, -vernieuwing en -verzorging. De strekking van het betoog is noch nomothetisch, noch prescriptief. Voorop staat het signaleren en analyseren van verschijnselen, problemen en argumenten.

## 2 Enkele recente ontwikkelingen

### 2.1 Eerste helft van de 70-er jaren

In de eerste helft van de 70-er jaren zagen we de opkomst van een 'constructieve onderwijspolitiek' en een RDD-denken (Research, Development, Dissemination), dat nog de sporen vertoonde van het optimisme over de maakbaarheid van nieuw onderwijs zoals dat in de 60-er jaren opgeld deed. In het GEON-project (gestart in 1973, direct na de komst van Van Kemenade als minister) werd 'experimentele innovatie' nagestreefd, met de be-

doeling om uiteindelijk te komen tot een landelijke verspreiding van de resultaten.

In het OSM-project koos men in 1974 voor de ontwikkeling op wetenschappelijke basis van teacher-proof programma's. In hetzelfde jaar kreeg de oprichting van de SLO zijn beslag, waarna in 1975 in de zogenaamde Structuurnota (Ministerie van O.&W., 1975) de professioneel verzuilde structuur van de onderwijsverzorging werd vastgelegd. Ook nog in 1975 verscheen het 2e advies van de ICB (innovatie Commissie Basisschool), waarin gepleit werd voor een voorziening op het vlak van voorlichting en informatie, hetgeen als een noodzakelijk sluitstuk van een RDD-beleid kon worden beschouwd.

### 2.2 Tweede helft 70-er jaren

In hetzelfde jaar 1975 verschenen echter de zogenaamde Randstudies (zie o.a. Berman en Pauly), waarin aandacht werd gevraagd voor 'local problem solving', en een procesgerichte benadering van onderwijsvernieuwing werd voorgestaan. Het veranderingsproces op de scholen werd daarin centraal gesteld. Dit sloot aan bij hetgeen in de innovatieliteratuur bekend stond als het problem-solving-model (Havelock) en de normatief-reëducatieve strategie (Chin en Benne) (zie b.v. Lagerweij, 1981). Het ICB sloot zich daarbij aan, en veel OBD's, waarvan er vele in die tijd net waren of werden opgericht, gingen daarin mee.

Deze hele wending werd naar onze mening in Nederland mede daardoor zo populair, doordat ze goed paste in de Nederlandse verhoudingen. Door de autonomie van de gebruiker van vernieuwingen te benadrukken kon men zich in de confessioneel verzuilde onderwijsstructuur afzetten tegen een te grote invloed van de overheid, vooral de rijksoverheid. De ontwikkelingen in de wetenschappelijke literatuur over onderwijsinnovatie waren in dit opzicht uiterst functioneel. In een RDD-model worden vernieuwingen min of meer centraal ontwikkeld door deskundigen, en vervolgens planmatig verspreid. Het disseminatiethema handelde vooral over de adoptie (aanvaarding) van vernieuwingen door individuen. Welnu: inmiddels was er grote aandacht gekomen voor de rol van de school als eenheid, en voor het proces van de feitelijke ingebruikname van vernieuwingen (implementatie), waarin die

vernieuwing een aanpassing kan ondergaan ('mutual adaptation').

Het zogenoemde 'projectenbeleid' van het ministerie van O.&W. (stimuleringsprojecten, ontwikkelingsprojecten e.a.) leidde tot faciliteiten voor scholen om de vernieuwing te kunnen vormgeven. Verzorgingsinstellingen ontvingen eveneens faciliteiten om scholen daarbij te ondersteunen. Hoewel in feite een principiële keus was gemaakt voor vernieuwing als proces op schoolniveau, werden van veel projecten toch 'generaliseerbare' resultaten verwacht. De projecten dienden een 'schooloverstijgende' betekenis te hebben, hetgeen toch een accent op vernieuwing als produkt met zich meebracht.

We menen te moeten concluderen dat er sprake was van een zekere inconsistentie: autonome scholen en instellingen enerzijds, en toch een accent op (over te dragen) produkten anderzijds. Zowel de ontwikkeling als de verspreiding daarvan werden echter feitelijk vrij gelaten, zodat men toch wel kan concluderen dat het RDD-denken (vrijwel) het onderspit had gedolven.

### 2.3 Eerste helft 80-er jaren

Vanaf ongeveer 1980 is er een kentering te bespeuren. Op scholen raakt men ontevreden met de aard van de ondersteuning die wordt geboden; met name wordt verzorgers een tekort aan praktische inbreng en vakinhoudelijke deskundigheid verweten (zie ook Stokking, 1984a, 1984b.). Het opleveren van produkten blijkt niet eenvoudig te zijn, en ook ontstaat kritiek op de kwaliteit ervan (zie o.a. Harskamp en Hofman, 1982). Het overdraagbaarheidsprobleem wordt onderkend, en een zekere herwaardering van het RDD-perspectief lijkt gaande (zie bijv. Ministerie van O.&W., 1983a en ARBO, 1984). Een en ander lijkt mede onder invloed te staan van een uit de V.S. overgekomen bezorgdheid over de kwaliteit van het onderwijs ('a nation at risk', 'back to basics', 'effective schools'). Ook de economische recessie zal er niet vreemd aan zijn: de voorlichting, ondersteuning en begeleiding van scholen moet efficiënter (zie bijv. Vos e.a., 1983; Van den Berg en Vandenberghe, 1984). De educatieve uitgever krijgt een beter imago (zie bijv. Leenders e.a., 1984). Ook op de deskundigheid op universiteiten wordt meer gewezen. En evenals in de voorgaande periode loopt

de ontwikkeling in de wetenschap in de pas: de uitkomsten van de Rand-studies worden becritiseerd (Datta, 1980), en de kwaliteit van curriculummaterialen zowel als de verspreidings- en overdrachtsproblematiek worden in studie genomen (zie Harskamp en Hofman, 1982; Stokking, 1985a; diverse nieuwe SVO-projecten m.i.v. 1984).

Een en ander betekent niet dat de aandacht voor de implementatieproblematiek en de rol van de school als geheel weer wegvalt. Wel vindt een explicietere toedeling plaats van taken: onderzoek, ontwikkeling, verspreiding, overdracht en begeleiding. De professioneel verzuilde structuur wordt daarbij als uitgangspunt genomen (zie ook Ministerie van O.&W., 1981b en 1983b): Universiteiten, SVO, Uitgevers, SLO en CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling), LPC, OBD's (de opleidingen blijven voorsnog deel uitmaken van aparte kaders). In het bijzonder wordt van de OBD's verwacht dat ze de disseminatie en implementatie van hetgeen landelijk is ontwikkeld ondersteunen (zie Ministerie van O.&W., 1983a, RAWB, 1983; Stokking 1984a).

## 3 Disseminatie van curriculaire innovaties

### 3.1 Innovatie op drie niveaus

In de voorgaande korte schets van enkele ontwikkelingen in de laatste 10 à 15 jaar was op drie niveaus sprake van innovatie. Deze drie niveaus dienen goed te worden onderscheiden. Op *beleidsniveau* betreffen vernieuwingen globale doelen, vaak geformuleerd met betrekking tot nieuwe schooltypen (vergelijk de uitgangspunten van de ICB en de ICM) (Innovatie Commissie Middel-school). Daarnaast is er sprake van onderwijsvernieuwing als *proces dat op schoolniveau gaande is*. Tenslotte zijn er de ideeën, werkwijzen en materialen van curriculaire aard, welke zijn bedoeld voor *gebruik in de klas*.

Het projectenbeleid zoals hiervoor beschreven, dat in Nederland een aantal jaren de onderwijsvernieuwing heeft gedomineerd, vormde een combinatie van beide eerstgenoemde niveaus. De verzoening van een constructieve onderwijspolitiek en de autonomie van de school werd daarbij voor een flink deel overgelaten aan de verzor-

gingsstructuur. Het resultaat is inmiddels duidelijk geworden: twijfels aan de kwaliteit van produkten, een verwarrende hoeveelheid verspreidingskanalen, en geringe feitelijke ondersteuning bij implementatie.

Momenteel is het derde niveau centraal in de aandacht komen te staan, en denkt menigeen bij onderwijsvernieuwing primair aan hetgeen in de klas gebeurt. De ARBO (1984) (Adviesraad voor het Basis Onderwijs, Speciaal Onderwijs en de Opleidingen) stelt zich in zijn advies over de innovatie in het basisonderwijs na 1985 wel zeer duidelijk op dit standpunt: de innovatie-inhoud moet centraal staan, het gaat om gerichte implementatie van concrete vernieuwingen met zichtbare effecten. Kenmerkend aan dit huidige innovatiedenken is onder meer: niet per se opnieuw zaken ontwikkelen maar gebruik maken van wat er al (bekend) is, indien er sprake is van een overmaat aan produkten daaruit de kwalitatief goede selecteren, de verspreiding en overdracht systematisch en gericht aanpakken, en zoveel mogelijk essentiële verworvenheden ook daadwerkelijk implementeren, opdat bepaalde problemen (bijvoorbeeld leerachterstanden) nu eens echt worden aangepakt.

Een dergelijke 'no-nonsense' benadering lijkt veel op het vroegere RDD-model. Er zijn echter ook verschillen aan te wijzen; er is inmiddels wel het een en ander geleerd over onderwijsinnovatieprocessen. Zo is er aandacht voor de afstemming tussen vraag en aanbod; een innovatie behoort niet te worden ingevoerd omdat ze er nu eenmaal is, maar slechts op basis van een zorgvuldige diagnose. De eigen probleemformulering vanuit scholen is belangrijk (zij het niet alleenzigmakend). En bij implementatie is de fideliteit benadering (innovaties behoren zo te worden toegepast als ze zijn ontwikkeld) genuanceerd: slechts bepaalde componenten van de innovatie zullen, in bepaalde variaties, essentieel zijn, en dat ook nog afhankelijk van de situatie. Ook voor allerlei condities is veel meer aandacht, zoals bijvoorbeeld de schoolorganisatie.

In de rest van dit artikel komen enkele argumenten aan bod die tot enige scepsis aanleiding geven. We beperken ons tot curriculaire innovaties op klasniveau (meer structurele maatregelen kunnen evenzeer noodzakelijk zijn). Bovendien zullen we niet het gehele

proces behandelen, van behoeftepeiling via doelontwikkeling, produktontwikkeling, produktie, documentatie, informatie en voorlichting, selectie, verspreiding, overdracht en initiatie tot implementatie en institutionalisering. Ten eerste is er inderdaad al veel beschikbaar dat beter benut zou kunnen worden (cf ARBO, 1984). En ten tweede blijkt uit onderzoek dat er in de fase van verspreiding en overdracht nog veel problemen moeten worden overwonnen (zie o.m. Stokking, 1985a). Daartoe zullen we ons groten-deels beperken. Alvorens echter daarop in te gaan is het goed nog enkele onderscheidingen aan te brengen, zowel t.a.v. de te verspreiden innovaties, als t.a.v. de verspreiding en overdracht zelf.

### 3.2 *Open en gesloten curricula*

De innovaties uit de in paragraaf 1 genoemde projecten GEON en OSM zijn te karakteriseren als open respectievelijk gesloten curricula, zie Franssen (1978) en Streumer en Pierik (1979). Het gaat hierbij om een glijdende schaal. Curriculaire materialen kunnen ten aanzien van verschillende componenten (doelen, inhouden, werkvormen, leeractiviteiten, etc.) meer of minder volledig, éénduidig en verplichtend van karakter zijn. Franssen merkt terecht op dat de *ervaring* van geslotenheid mede afhankelijk is van de visie op onderwijs die aanwezig is. Waar men opteert voor meer leerlinggericht onderwijs zal men curriculaire produkten eerder als gesloten en voorschrijvend ervaren dan waar men de leerstof centraal stelt. Streumer en Pierik stellen dat over het algemeen reeds een correlatie is te verwachten tussen het onderwijsconcept dat ontwikkelaars hanteren (open of gesloten onderwijs), en het type curriculum dat ze bouwen (open of gesloten curriculum), en zelfs de wijze waarop ze dat doen ('praktijknabij' of 'wetenschappelijk'). En inderdaad was ook de aanpak in het GEON-project al veel minder 'engineering' van karakter dan in OSM.

Beide genoemde publikaties problematiseren de *acceptatie* van meer gesloten curricula in het onderwijsveld. Tegen door 'deskundigen' ontwikkelde curricula zouden flinke weerstanden bestaan. Dit zou één van de grote bezwaren zijn die tegen een RDD-aanpak van onderwijsvernieuwing kunnen worden ingebracht. Een ander bezwaar zou zijn dat

de ontwikkelde produkten tekort schieten in algemene *toepasbaarheid*.

In ons onderzoek naar de verspreiding van GEON en OSM (Stokking, 1985a) zijn ten aanzien van OSM-produkten geen grotere 'weerstand' gebleken dan ten aanzien van GEON-produkten. De ons ter beschikking staande gegevens laten de interpretatie toe dat de potentiële gebruiker bij meer gesloten curricula beter weet waar zij of hij aan toe is. Tegenover afname van *vrijheid* staat toename van *steun*. De genoemde weerstanden vormen ons inziens niet zo'n groot probleem. Op de eveneens genoemde toepasbaarheid komen we verderop terug (paragrafen 5 en 6).

De mate van openheid c.q. geslotenheid van een curriculaire innovatie hangt mede af van de mate waarin vernieuwende ideeën vaste vorm hebben gekregen in *materialen*. Hoe groter de interpretatievrijheid t.a.v. de innovatie in kwestie, hoe moeilijker de beeldvorming met betrekking tot die innovatie tijdens verspreiding en overdracht in de hand kan worden gehouden. Het klassieke disseminatieonderzoek hield zich vooral bezig met innovaties die de vorm hadden gekregen van materialen. Onderzoek naar de verspreiding van vernieuwingen in het onderwijs moet rekening houden met het gegeven dat innovaties in die sector veel sterker (ook) bestaan uit *ideeën* (zie Terwel, 1984; Leenders et al., 1984; Stokking, 1985a). Het is daarom niet adequaat bij curriculaire innovaties uitsluitend te denken in termen van materialen.

### 3.3 *Diffusie en disseminatie*

In het voorgaande was sprake van verspreiding en overdracht. De term overdracht werd toegevoegd om te expliciteren dat onderzoek naar en uitspraken over verspreiding vrijwel altijd mede de feitelijke overdracht aan een ontvanger bestrijken. De term overdracht is neutraal bedoeld, en betekent niet dat (reeds) sprake is van een initiatieproces in de zin van belangstelling krijgen etc. 'Overdracht' duidt zowel op een activiteit van degene die overdraagt als op een proces. Hetzelfde geldt voor 'verspreiding': het bekend maken en in bezit komen van ideeën en materialen bij een grotere groep mensen en instituties, en op meer plaatsen. Verspreiding als bewust geplande activiteit wordt meestal '*disseminatie*'

genoemd, verspreiding in de vorm van een min of meer 'natuurlijk' verlopend proces '*diffusie*'.

Rudduck (1980) beschrijft hoe rond 1970 de term 'diffusie' werd vervangen door 'disseminatie'. De studie van diffusieverschijnselen, waarin 'besmetting' via vooral persoonlijke contacten met een vernieuwingsidee centraal stond, bezat een cultureel perspectief. In plaats daarvoor kwam een technologisch perspectief: 'disseminatie' van vernieuwingen gaat gepaard met planning, een kort tijdspectief, en hoge verwachtingen over de veranderbaarheid van onderwijs.

Door dit onderscheid tussen diffusie en disseminatie te maken, eventueel als een glijdende schaal (eveneens als bij open en gesloten curricula) van weinig naar veel sturing, kunnen we zeggen dat in Nederland tot dusverre voornamelijk sprake was van diffusie, en nog maar weinig van disseminatie. In de volgende paragraaf (4) gaan we in op mogelijkheden en problemen bij diffusie. Onze conclusie daar zal zijn dat diffusie alléén niet genoeg is. Uit ervaringen die in Nederland inmiddels met disseminatie zijn opgedaan (paragraaf 5) kan men echter concluderen dat een meer systematische, gerichte en effectieve verspreiding van innovaties in het onderwijs hier nog in de kinderschoenen staat.

## 4 *Diffusiekanalen en diffusieproblemen*

### 4.1 *Diffusie en diffusiekanalen*

Hoe verspreidt zich een innovatie door een land? In diverse publikaties (Rogers en Shoemaker, 1971; House, 1974) wordt met name aandacht besteed aan twee factoren: de sociale positie (in de onderwijsstructuur) en de plaats (geografisch gesproken). Individuen blijken onderling enorm te verschillen in geneigdheid tot het leggen van contacten en inwinnen en benutten van informatie. Onze Amerikaanse auteurs brengen dat in verband met status en prestige. Zij die eerder op de hoogte zijn van nieuwe ideeën en materialen nemen een meer centrale positie in. Rogers en Shoemaker (1971) menen dat die centrale positie verantwoordelijk is voor die grotere kennis (meer contacten hebben, etc.). Schmidt (1976) stelt echter dat het ook an-



dersom kan liggen: door goed op de hoogte te zijn van wat er speelt verkrijgen mensen een centrale positie en prestige. Om dat in stand te houden zoeken ze actief naar informatie, waardoor ze weer eerder op de hoogte zijn, etc. In geografisch opzicht werd veelal in onderzoek gevonden dat verspreiding van kennis, informatie en innovaties is gebonden aan simpele factoren als afstand en transportmogelijkheden.

In ons onderzoek naar de verspreiding van ideeën en producten van de projecten GEON en OSM (zie Stokking, 1985a), constateerden we eveneens de bovengenoemde individuele verschillen, zowel op schoolniveau als onder begeleiders. De conclusies in de bestudeerde literatuur betreffende geografische factoren troffen we in ons onderzoek ook wel aan, vooral in de vorm van een vooroplopende positie van de grote steden (bijvoorbeeld in het doen van bestellingen van materiaal), maar ook het zuiden en noorden van ons land bleken op verschillende punten in ons onderzoek duidelijk actief. Het zou kunnen dat de geringe omvang van Nederland hierbij een rol speelt (al was in perifere streken toch wel een zeker isolement constateerbaar, vooral onder opleidingsdocenten), en de steeds toenemende communicatiemogelijkheden. En ook kennen we in Nederland een verzuild onderwijsstructuur, waarbinnen gedeeltelijk afzonderlijke kanalen bestaan.

Het totale aantal kanalen waarlangs in Nederland ideeën en materialen de scholen (kunnen) bereiken is groot. Dit is een consequentie van het in de tweede helft van de 70-er jaren gevoerde beleid terzake (zie par.2). In ons onderzoek is, zowel in 1981 als in 1983, de vraag gesteld wat men voor zichzelf de belangrijkste kanalen achtte bij het op de hoogte blijven van vernieuwingen. Respondenten waren de hoofdleidster, een leerkracht van de 1e en/of 2e klas, en het hoofd, van zo'n 700 kleuter- en lagere scholen (min of meer landelijk representatief). Dezelfde vraag is ook aan begeleiders gesteld (ruim 60, verspreid over bijna alle OBD's in ons land).

In de antwoorden op schoolniveau werden de vakbladen het meest genoemd. Daarna kwamen de begeleiders en IPB/Basisbulletin (IPB = Informatie Punt Basisonderwijs)(voor de hoofdleidsters en hoofden) c.q. de collega's en begeleiders (voor de leerkrachten 1e/2e klas). De begeleiders noem-

den ook de vakbladen als eerste; collega's en IPB/Basisbulletin waren ex aequo tweede. Daarna volgden de LPC.

De gegevens van het RION-onderzoek naar de landelijke ondersteuning uit 1979 (zie RION, 1983) en die van het onderzoek van het bureau Research & Marketing uit 1980 (Research & Marketing, 1980) stammen uit een andere tijd, zijn gebaseerd op verschillende operationalisering, en betroffen uiteraard andere respondenten-selecties, maar zijn met de onze behoorlijk goed vergelijkbaar. Onze gegevens uit 1983 laten alleen een duidelijke verandering zien, ook vergeleken met onze 1981-gegevens van dezelfde respondenten, ten aanzien van IPB en SLO, nl. een toename. Vooral de SLO blijkt vaker genoemd te worden.

Dat vakbladen en collega's (deze laatste door zowel leerkrachten 1e/2e klas als door begeleiders) zo veel worden genoemd is illustratief voor het ontbreken van een gericht disseminatiebeleid. Veel verspreiding vindt langs schriftelijke weg plaats. Persoonlijke contacten zijn er vooral intern (binnen scholen en binnen OBD's), uitgezonderd die van hoofdleidsters en hoofden met begeleiders. De begeleider lijkt, gezien de gegevens, inderdaad een schakelfunctie te vervullen tussen de landelijke en de schoolnabije ondersteuning (c.f. Ministerie van O.&W., 1983a)

Persoonlijke beïnvloeding vindt verder vooral door collega's plaats. Onder begeleiders bleek in ons onderzoek deze invloed groter te zijn dan onder leerkrachten van kleuter- en lagere scholen, terwijl op de opleidingen deze invloed beperkt was. Deze invloed hangt echter niet alleen van de werksituatie af. Schmidt (1976) stelt ons inziens terecht dat naarmate de merites van een innovatie minder gemakkelijk zijn 'hard' te maken, mensen meer op elkaar zijn aangewezen voor hun oordeelsvorming. Dat is in het onderwijs in het algemeen duidelijk het geval. Waarschijnlijk vervullen de vakbladen, waarvan we moesten constateren dat die een belangrijke rol hebben vervuld bij de verspreiding van GEON en OSM, een soortgelijke functie. We zijn het dan ook niet eens met Janssens (1980) en Cozijnsen en Hoksbergen (1983), die aan vakbladen geen grote rol toekennen. Wellicht dat hun afwijkende conclusies voortkomen uit een andere in-

houd van artikelen en de structuur en omvang van het onderwijsveld in kwestie. De artikelen die over GEON en OSM zijn verschenen, in bladen als Het Jonge Kind en Jeugd, School en Wereld, besteedden aandacht aan zowel de achtergronden en uitgangspunten als de concrete programma-inhouden. Wellicht vormden zij daardoor goede uitnodigingen ter overdenking en navolging. We hebben dat jammer genoeg niet nader kunnen onderzoeken.

#### 4.2 *Problemen bij diffusie van innovaties*

Er zijn verschillende problemen die zich specifiek voordoen als men de verspreiding van innovaties overlaat aan processen van vrije diffusie (verderop komen problemen ter sprake die specifiek zijn voor pogingen tot planmatige disseminatie, en problemen die meer algemeen lijken op te treden).

##### *Beperkte effecten, beperkte voorspelbaarheid, ongelijke kansen*

Alblas en Kamer (1979) schreven een artikel waarin zij zich optimistisch tonen over de mogelijkheid tot verspreiding van innovaties via de 'eigen kaders' die leerkrachten hebben. Zij doelden daarmee met name op *publikaties* die over een vernieuwing verschijnen, en op de mogelijkheid om *contacten met collega's* te onderhouden, die er ervaring mee hebben. Bij de feitelijke verspreiding van hun vernieuwing Gericht Schrijven hadden deze twee kanalen ook een grote rol gespeeld. De grote meerderheid van de op hun enquête responderende docenten uit VWO en HAVO was redelijk tot goed op de hoogte van deze vernieuwing, dus, zou men kunnen zeggen: de verspreiding ervan langs deze kanalen was een succes.

Op deze redenering valt echter wel het een en ander af te dingen. Ten eerste kan men discussiëren over de meest aangewezen effectmaat. Als men afgaat op *bekendheid*, dan kan meestal wel gewezen worden op hoge percentages. Dat is echter niet altijd het geval, en hangt mede af van de wijze waarop men bekendheid specificeert. Zodra men *gebruik* als criterium neemt, dalen de scores aanzienlijk. Alblas en Kamer rapporteren dat Gericht Schrijven op het moment van hun enquête op ongeveer 80 van de 700 scholen in kwestie werd gebruikt, dat is dus ruim 10%. Onder de begeleiders en docenten kwa-

men wij in 1981 tot een percentage van ongeveer 25, over alle GEON-cursussen samen. Van Erp en Felix (1982) rapporteren voor hun aan alle kleuter- en lagere scholen toegestuurde themaboek over het onderwerp geluidshinder een gebruikspercentage van 4. Het is de vraag of men voor het welslagen van de verspreiding van een vernieuwing als criterium ingebruikname kan hanteren. In paragraaf 6 gaan we hier nader op in, en luidt onze conclusie ontkenkend. Afgezien daarvan zien we dat, hoewel alle hier vermelde percentages gering zijn, ze onderling aanmerkelijk *verschillen*. Het lastige is, juist ook als men processen van vrije diffusie zou willen bevorderen, dat we nog niet precies weten waardoor deze verschillen worden veroorzaakt: door de innovatie in kwestie, door het betreffende beroepsveld, of door de wijze van beschikbaarstelling.

Hoe dit ook zij, een volgend voor ons belangrijk kenmerk van een vrijgelaten verspreiding is, dat de kansen om met de betreffende know how in aanraking te komen, en dan ook nog eens op een manier waar je iets mee kunt, ongelijk zullen zijn verdeeld. Een vrije verspreiding kapitaliseert op de activiteit van de potentiële ontvanger.

##### *Verwatering, vertekening, verwarring*

De voorgaande problemen hadden te maken met de mogelijkheid om met een vernieuwing in contact te komen. Daarnaast zijn er problemen die betrekking hebben op de vernieuwing waarméé men via vrije diffusie in contact komt. Een dominerend probleem, zeker bij de verspreiding en overdracht van 'moeilijke' vernieuwingen, is dat men ertoe neigt om de vernieuwing te *globaliseren*. Men pikt er b.v. één aspect uit, wat dan de noemer wordt waarop de vernieuwing als geheel wordt gebracht. Of men vlakt veeleisende kenmerken af (zo kwam de positieve discriminatiegedachte in GEON tijdens de verspreiding amper uit de verf, zie Stokking, 1985a). Kan men hierbij nog spreken van verwatering, soms is er ronduit sprake van vertekening. Ook hiervan bood GEON duidelijke voorbeelden, zoals: zou eenzijdig cognitief gericht zijn. Deze beeldvorming is als een effect van de manier waarop GEON vanaf 1978 in de publiciteit is gekomen wel te traceren, maar valt bij feitelijke kennisname van de inhoud in het pakket als geheel niet

staande te houden. Door veel publiciteit rondom een vernieuwing baseren veel mensen echter al een mening op 'van horen zeggen'.

Een min of meer eigen invloed lijkt uit te gaan van het *aantal* kanalen op zich waarlangs in Nederland onderwijsvernieuwingen de scholen bereiken. Dat aantal is zoals gezegd groot. Dit lijkt op het eerste gezicht misschien prima: het komt altijd wel aan. Maar het grote aantal kanalen moet haast wel tot verwarring leiden. Elk kanaal kent zijn eigen processen van betekenisgeving. De school krijgt zo verschillende boodschappen, in plaats van dat één keer de zaak duidelijk wordt overgebracht.

#### 4.3 Diffusie alleen is niet genoeg

House (1974) stelt dat een innovatie pas dan succesvol is, dat wil zeggen op grote schaal aanslaat, als mensen erin gaan geloven, als ze het perspectief dat met de innovatie is gegeven gaan overnemen, en elkaar en anderen daarin sterken. Er is dan ook meer nodig dan kennis van het bestaan van de innovatie en ook meer dan kennis aangaande de gebruiksmogelijkheden. De achterliggende principes, de redenen voor het ontwikkelen van de innovatie, spelen een grote rol. Wij menen dat House met deze aandacht voor het *perspectief* van een innovatie iets heel belangrijks benadrukt. In een meer recente terminologie kunnen we zeggen dat mensen gemobiliseerd moeten worden (verg. Van den Berg en Vandenberghe, 1984). Daaraan kan, behalve b.v. door een dynamisch minister-schap, ook worden bijgedragen via de persoonlijke contacten die in het diffusieproces zo'n grote rol spelen. Toch is de prijs die moet worden betaald voor een strategie die uitsluitend op diffusie mikt hoog te noemen. Er worden te veel kansen gemist en te veel betekenisinhouden vervormd. Daar komt bij dat de mogelijkheden en behoeften van mensen verschillen, waar het gaat om de wijze waarop zij vernieuwingen kunnen opnemen, en de informatie en ondersteuning waaraan zij behoefte hebben. De een wil graag eerst of vooral overdracht langs schriftelijke weg, de ander geeft de voorkeur aan persoonlijk contact. De een wil graag eerst informatie over een vernieuwing, de ander liever meteen het complete produkt. De een weet er nog niet zoveel van, en wil algemene informatie

over de bedoeling, de voor- en nadelen, de verschillende realisatievormen en hun consequenties. De ander gebruikt de vernieuwing reeds, en wil ervaringen van anderen horen, praktische tips en suggesties verkrijgen, training ontvangen in bepaalde vaardigheden.

Onze conclusie is dat het met de mogelijkheden en effecten van een eerste schriftelijke bekendmaking via onder meer de vakbladen in ons land wel goed zit. Het probleem bij de verspreiding van vernieuwingen ligt vooral bij de *beschikbaarheid van de materialen* zelf (en van verschillende typen materialen met betrekking tot een innovatie), en bovenal bij de *persoonlijke contacten* en de *te verkrijgen ondersteuning*. Het besluit om een vernieuwing in de praktijk te brengen neem je niet in je eentje en los van de mogelijkheden voor begeleiding, althans: velen doen dat niet zo gauw. Anders gezegd: verspreiding zal in veel gevallen (ook) *georganiseerd* moeten worden. Zal echter disseminatie zonder problemen verlopen? Daarop gaan we nu in.

#### 5 Ervaringen met disseminatie

Het ligt in de Nederlandse situatie voor de hand om voor een landelijke disseminatie van innovaties te denken aan de verzorgingsstructuur. Toen besloten werd dat de ideeën en werkwijzen uit het GEON-project landelijk zouden worden verspreid, werd de betreffende taak dan ook in handen gelegd van de LPC. Omdat dit de eerste disseminatieopdracht aan de verzorgingsstructuur was van deze duidelijkheid en omvang, lijkt het adequaat om in te gaan op de ervaringen die tijdens het disseminatieproject konden worden opgedaan (we baseren ons op Stokking, 1985a). De uitkomsten van het onderzoek behelzen in essentie dat de belangrijkste positief te waarderen bijdragen van de LPC aan de GEON-verspreiding waren: het voorzien in materialen, en het organiseren van bijeenkomsten waar begeleiders, nascholers en opleiders elkaar konden sterken in hun plannen om GEON-ideeën en -werkwijzen in de praktijk te brengen. Er traden echter ook enkele duidelijke problemen op. Daarop gaan we nu kort nader in.

*De relatie ontwikkelaar (GEON)-verspreider (LPC)*

Om te beginnen is het dissemineren van een innovatie kennelijk geen vanzelfsprekende taak. *Het accepteren van de betreffende taak* m.b.t. tot het GEON door de LPC had namelijk nogal wat voeten in de aarde. In het onderzoeksverslag kunnen de achtergronden daarvan worden nagelezen; voor een belangrijk deel hadden die te maken met de professionele verzuiling van onze onderwijsverzorging en met de autonomie van de instellingen, welke door O.&W. niet voor voldongen feiten willen worden geplaatst. Alblas en Kamer (1979) rapporteren dat het in hun geval in het geheel niet is gelukt om een instantie te vinden om hun innovatie te verspreiden. Na enkele jaren overleg was het zover dat de LPC en de SLO een verzoek richtten aan O.&W. om additionele financiering van een disseminatieproject. Het ministerie had daarvoor echter geen geld, dus gebeurde het niet.

*Het uitvoeren van een disseminatietaak via een apart project*, waar het bij GEON dus wel van is gekomen, is echter ook geen gelukkige constructie. Ten eerste zou voor elke disseminatieactiviteit dan opnieuw extra geld moeten komen; dat geld is er natuurlijk niet, en het verspreiden van vernieuwingen mag ook als reguliere taak van de verzorgingsinstellingen gelden. Ten tweede vormen projectgroepen snel een eigen subcultuur, waarbinnen eerst een eigen beleid wordt ontwikkeld. En ten derde is een apart project een gemakkelijk doelwit: het fungeert als kristallisatiepunt voor allerlei rondzwervende problemen. Zowel het oorspronkelijke GEON-project als het GEON-disseminatieproject vormden daarvan een voorbeeld: diverse onopgeloste problemen werden er als taakstelling aan toegevoegd. Het oude GEON-project had zo onder meer de samenwerking in de verzorgingsstructuur op zijn nek, en het disseminatieproject onder andere het komen tot een LPC-bijdrage aan de onderwijsstimulering. Dat dit de gerichte en systematische verspreiding van de GEON-verworvenheden niet ten goede kwam moge duidelijk zijn.

#### *De relatie verspreider (LPC) - ontvangers (OBD's)*

Omdat de LPC zelf weinig directe relaties onderhouden met kleuter- en lagere scholen vormden begeleiders, nascholers en opleiders de primaire doelgroep bij de disseminatie

van GEON. We beperken ons hier tot de relatie LPC-begeleiding (zie ook Stokking, 1985b). In deze relatie bleken enkele problemen op te treden. De LPC waren gericht op implementatie van de GEON-innovaties. Zij trachtten dat te bewerkstelligen door onder meer een 'contract' te sluiten met de OBD's die aan de GEON-overdracht zouden deelnemen. De gedachte was dat een deelnamebesluit dat genomen of bekrachtigd is op directieniveau meer garantie biedt op een structurele inbedding van de betreffende verworvenheden in het beleid van de instelling. Deelname zou anders een te vrijblijvende zaak kunnen zijn, ingegeven door slechts persoonlijke interesses van individuele begeleiders en docenten. Deze gedachtengang werd onder meer gesteund door conclusies uit het voormalige GEON-project (Stokking en De Vries, 1981).

Het beoogde contract hield in dat de deelnemende instellingen de GEON-materialen verkregen, en zouden deelnemen aan de bijeenkomsten waarvoor was ingetekend. Afhankelijk van de intensiteit werd ook verwacht dat men er op scholen mee zou werken, respectievelijk dat men het beleid van de instelling zou aanpassen. De reactie van de OBD-wereld op deze gedachte kwam tot uitdrukking in een brief van het WPRO (Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten) aan de LPC. Daarin werd gewag gemaakt van (morele) verplichtingen aan de zijde van de OBD's welke niet acceptabel werden geacht, gelet op de aard van de begeleidingsrelaties met scholen, en de eigen professionele verantwoordelijkheid van de OBD's.

Hoewel er in de relatie LPC-OBD's meer aan de orde is, was hier ook sprake van uiteenlopende perspectieven, die van de verspreider, en die van de autonome ontvanger. Als men overgaat tot disseminatie onder bepaalde verplichtende 'condities zullen die daarom voorzichtiger en wellicht meer in onderling overleg moeten worden geformuleerd.

#### *Verspreiding binnen de OBD*

Eén van de duidelijkste conclusies die uit het onderzoek naar de GEON-verspreiding kan worden getrokken is dat het in veel gevallen niet is gelukt om OBD's als zodanig aan de overdracht te laten deelnemen. Zowel uit de

gang van zaken bij de besluitvorming om wel of niet in te tekenen als uit de motieven voor de feitelijke aanwezigheid op bijeenkomsten blijkt dat deelname voor een groot deel een individuele en individueel bepaalde zaak was. Dat bleek vervolgens ook uit de moeite die het vaak kostte om tot een verdere overdracht naar de eigen achterban te komen. Via het aan collega's beschikbaar stellen van meegenomen materialen, informele gesprekken, formele rapportage over de bijeenkomsten op vergaderingen in de OBD, speciale studiesessies e.d. vond wel een zekere verdere verspreiding plaats. Maar onze respondenten repten nogal eens over 'niet geïnteresseerd zijn van de rest van het (begeleiders)team', en boekten soms pas na één of twee jaar succes.

Systematische disseminatieactiviteiten kunnen dus *binnen* OBD's stranden. Onze persoonlijke schatting is dat waar koppels deelnemen (twee collega's per instituut die steun aan elkaar kunnen hebben, zodat niet één persoon er alleen voor staat), formele in-tekening op directieniveau plaatsvindt, en er althans inhoudelijk geen duidelijke 'stellingen' worden ingenomen (voor of tegen de vernieuwing in kwestie), men toch ruwweg de helft van het relevante medewerkersbestand van de instellingen mist. Deze zullen dus om te beginnen al niet op een enigszins systematische wijze kennis nemen van wat de verspreidende instantie te bieden heeft.

Nu kan men stellen dat innovaties als die van GEON ook uiteraard aan de discretie van afzonderlijke medewerkers zullen worden overgelaten, omdat ze het functioneren van de (OBD)-organisatie niet duidelijk raken, zodat de top van de organisatie er zich niet mee bezighoudt (Cf. Schmidt, 1976). Maar dat zou dan voor alle curriculaire vernieuwingen gelden (in tegenstelling tot b.v. het pgCN-model). Eerder lijkt te moeten worden gepleit voor een beter management op de betreffende instellingen ten aanzien van de verwerking van het aanbod aan informatie en innovaties.

#### *De relatie tweede verspreider (OBD) - ontvangers (Scholen)*

Met een goede verspreiding binnen de OBD's zelf zijn we er echter nog niet. Voor de LPC waren de OBD's een primaire doelgroep bij de disseminatie van GEON. De

OBD's konden echter niet als de uiteindelijk gebruikers worden gezien. Het GEON-pakket was niet zozeer gericht op middelen en vaardigheden voor begeleiders als wel op gebruik binnen scholen. De implementatie die de LPC trachtten te bereiken hield dan ook in dat begeleiders GEON-verworvenheden zouden gaan overdragen in hun contacten met scholen. De reactie van het WPRO verwees ondermeer zoals gezegd naar de aard van de begeleidingsrelaties met scholen. Immers: acceptatie door een OBD van een innovatie als GEON hangt niet alleen af van de wil om de innovatie verder over te dragen op scholen, maar ook van de mogelijkheden die er zijn om dat te doen. In een 'school-based' strategie (zie 2.2) kan er geen sprake zijn dat een begeleider 'wel even iets op een school dropt'. Willen de OBD's een belangrijke verspreidingsfunctie kunnen uitoefenen, dan moet aan verschillende voorwaarden voldaan zijn. Eén daarvan is dat zo'n functie naar de scholen toe gelegitimeerd is. Daarvan was bijvoorbeeld sprake bij de implementatie van het PgCN-model, omdat dit als instrument paste in de problemsolving strategie en een duidelijke relatie had met het activeringsplan van het Ministerie van O.&W. in het kader van het innovatieproces basisschool. Nu in het kader van een nieuw projectenbeleid gewerkt gaat worden met invoeringsprogramma's (zie ARBO, 1984) gaat een rol als tweede verspreider van curriculaire innovaties voor OBD's wellicht eerder tot de mogelijkheden behoren.

Een tweede voorwaarde, waaraan ook dan nog voldaan moet zijn, betreft de aan te bieden van innovaties. In een aangepast RDD-beleid (zie 2.3) moet een school kunnen kiezen uit verschillende alternatieven, en moet het aanbod passen bij de situatie van de school. Met name bij dit laatste heeft de begeleider een belangrijke taak. Daarbij wordt de werkwijze van een simpelweg overdragen van innovaties, zoals in het oude RDD-model (zie 2.1), verlaten. Van een begeleider wordt dan meer verlangd dan dat hij of zij de in te voeren werkwijze kent en kan toelichten. Het gaat om de aansluiting tussen vraag en aanbod, en die aansluiting vergt mede een verheldering van de vraag.

Veel scholen (c.q. mensen) hebben moeite om de eigen problemen te onderkennen en

analyseren, en eventuele ondersteuningsbehoefte te formuleren. En voorzover men tot een bepaalde probleemdefinitie komt, is die afhankelijk van de manier waarop men tegen de eigen situatie aankijkt, soms zelfs gewoon van de termen die men ter beschikking heeft. Dit heeft als consequentie dat de, wat men kan noemen, 'beinstrumentering' van de relaties tussen begeleiders en scholen erg belangrijk is.

#### 6 *Het criteriumprobleem: getrouwe implementatie?*

Waarom zou het succes van een meer gericht RDD-beleid (meer in het bijzonder een meer gericht disseminatiebeleid) moeten worden afgemeten? De beschikbare know-how wordt reeds benut als vernieuwingen afdoende worden bekend gemaakt en beschikbaar gesteld. Omdat dit 'afdoende' moeilijk te meten is zou men in het gebruik van een innovatie de uiteindelijke effectmaat kunnen zoeken. Of daadwerkelijk gebruik zinvol is, hangt mede af van de situatie.

In de discussie die hierover in Nederland wordt gevoerd zien we grofweg vier standpunten. Onder meer op het ministerie kan men vernemen dat niet elke leerkracht of school *opnieuw* het wiel moet behoeven uit te vinden, omdat zulks zou neerkomen op een verspilling van tijd en geld en energie. Daarnaast vragen wetenschappers aandacht voor het geringe effect van begeleiding en overdracht, waarbij de ontvangende partij passief blijft; met name een 'sense of ownership' is van belang en daarvoor is activiteit nodig: het wiel uitvinden als *psychologische* categorie. Vervolgens zijn er mensen, onder meer bij de LPC, die benadrukken dat het gaat om de uitvinding van een eigen wiel. Daarbij gaat het om meer dan een sense of ownership; vernieuwingsprocessen kunnen zich in onvoorspelbare richtingen bewegen. Men zou kunnen zeggen dat dan dus ook heel *andere* wielen kunnen worden uitgevonden, maar eigenlijk wordt dan de hele beeldspraak onbruikbaar. En tenslotte wordt, wederom door met name wetenschappers, getwijfeld aan de mogelijkheden van leerkrachten (tijd, deskundigheid, creativiteit) om 'goede' innovaties te ontwikkelen.

Het laatstgenoemde standpunt leidt tot een fidelity-benadering (de leerkracht als ge-

trouwe uitvoerder). Het eerstgenoemde standpunt doet dat niet, want dat is verenigbaar met het op goede gronden verwerpen van een innovatie door een autonome leerkracht, na kennisname ervan. Het tweede standpunt (het wiel als psychologische categorie) zet de weg open naar een meer 'verfijnde' beïnvloedingstechnologie. Daarop komen we zo nog terug.

Een meer gericht RDD-beleid zou passen in deze tijd, nu overheden 'waar voor hun geld' willen zien. Die 'waar' neemt momenteel met name de vorm aan van implementatie (liefst getrouw) van door deskundigen ontwikkelde curricula, en cognitieve leerwinsten (zie b.v. Harskamp, 1984). Een en ander zou kunnen gaan betekenen dat er weer meer begeleiding van individuele leerkrachten zal gaan plaatsvinden. Naar onze mening zou dat een verheugende ontwikkeling zijn. Er tekenen zich echter ook enkele mogelijke nadelen af, waarvan we er twee willen noemen. Een eerste nadeel is dat de aandacht voor pedagogische aspecten daardoor weer zou kunnen gaan verslappen. We doelen hiermee op onder meer de nadruk die in de uitgangspunten van de nieuwe basisschool is gelegd op doelstellingen op sociaal, affectief en creatief gebied. Hoezeer men ook wars kan zijn van wollige agogentaal, hier is sprake van een verworvenheid die het waard is te worden verdedigd.

Een tweede nadeel van de bovengenoemde ideeën over gerichte invoering van curriculaire vernieuwingen is het volgende. Recente inzichten betreffende de implementatie van vernieuwingen, zoals het feit dat er configuraties kunnen worden onderscheiden en beschreven (variëaties op verschillende dimensies), en het gegeven dat het helpt als leerkrachten een 'sense of ownership' kunnen ontwikkelen, zouden vanuit de wens om te komen tot een getrouwe invoering van ontwikkelde innovaties kunnen leiden tot een zekere 'innovatietechnologie'. Op zich is de ontwikkeling van zo'n technologie niet verkeerd. In feite is de kennis die daartoe zou kunnen leiden naar onze mening reeds lang beschikbaar. De geschiedenis leert echter dat technologieën gemakkelijk een mens-onvriendelijk karakter kunnen krijgen. Concreet zou de leerkracht verdergaand tot uitvoerder kunnen worden gemaakt dan zowel voor de leerkracht zelf als voor de aan haar

of zijn zorg toevertrouwde kinderen juist lijkt te zijn.

Na deze uitingen van bezorgdheid haasten we ons te verklaren dat de genoemde ideeën over een meer gerichte invoering van innovaties ook tenminste één potentieel voordeel bevatten. Doorbreking van de eerder geconstateerde problemen (paragrafen 4 en 5) zou kunnen leiden tot daadwerkelijke bevordering van gelijkere kansen op goed onderwijs. Daarbij zijn zowel goede producten nodig als een professionele disseminatie en dito begeleiding. Deze disseminatie en begeleiding zal verschillen voor enerzijds meer gestructureerde programma's zoals die van OSM, anderzijds meer open ideeën en werkwijzen als die van GEON. In beide gevallen echter lijkt een strategie vereist, waarin naast en na elkaar verschillende wegen worden bewandeld: de ontwikkeling van materialen, publiciteit, studieuze bijeenkomsten, begeleiding door deskundigen, contacten met collega's, en andere.

## 7 Slot

Het bevorderen van persoonlijke contacten, goede materialen en adequate ondersteuning en begeleiding zijn belangrijke ingrediënten voor beleid dat uit is op vergroting van de kwaliteit van het onderwijs. De vraag welke vernieuwingen noodzakelijk zijn is daarmee uiteraard nog niet beantwoord. In dit artikel hebben we ons ertoe beperkt tegenover de aandacht voor materialen, en voor structuren om die te verspreiden, de 'human factor' naar voren te halen, en te pleiten voor handhaving van adequate marges.

We besluiten met op te merken dat voor het welslagen van een RDD-beleid nieuwe stijl nog de nodige condities zullen moeten worden vervuld. Mensen op scholen moeten nog beter leren om de beschikbare hulpbronnen te benutten. Verzorgingsinstellingen moeten nog beter leren samenwerken. Het argument van de eigen autonomie zou wat minder van stal moeten worden gehaald. Een ieders professionaliteit wordt niet bedreigd, maar verondersteld en aangesproken. Het benutten van resultaten van onderzoek en ontwikkelingswerk veronderstelt een open instelling van alle betrokkenen. Een landelijk beleid terzake heeft alleen kans van slagen in

een meer sociaal geïntegreerd systeem.

## Literatuur

- Abblas, P. en A. Kamer, Rond de verspreiding van Gericht Schrijven in het VWO en HAVO. *Levende Talen*, 1979 (nr. 347) 946-957.
- ARBO, Adviesraad voor het Basisonderwijs, Speciaal onderwijs en de Opleidingen, *Nieuw, Concreet en Zichtbaar*. Advies over de innovatie in het Basisonderwijs na 1985. Zeist, september 1984.
- Berg, R. van den en R. Vandenbergh, *Grootsechtheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: 1984.
- Berman, P. en E. W. Pauly, *Federal programs supporting educational change*. Vol.II: Factors affecting change agent projects. Santa Monica: 1975.
- Constandse, J. W., Th. A. A. M. Magito, T. A. Peters, R. W. M. Roozenburg, *Enkele ervaringen binnen het project Onderwijs en Sociaal Milieu met bijscholing van onderwijsgeevenden*. ORD-paper, Leiden, 1980.
- Cozijnsen, A. J. en R. A. C. Hoksbergen, *Innovatiestrategieën van directeuren van dag-/avondscholen voor volwassenen*. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 300-312.
- Datta, L. Changing times: The study of federal programs supporting educational change and the case for local problem solving. *Teachers College Record*, 1980 fall, 101-116.
- Erp, M. van, en G. Felix, *Evaluatierapport over het themaboek 'Gezocht: de stilte'*, Amsterdam: 1982.
- Fransen, H., Gesloten versus open curriculum. *Losbladig onderwijskundig lexicon*, 1978, CO 3100- 1 t/m 13.
- Harskamp, E., Effecten van onderwijsbegeleiding op didactische vernieuwingen in het basisonderwijs: een eerste literatuurverkenning. *Nieuwsbrief van de OTG Onderwijsvernieuwingen* nr.19, maart 1984, 7-28.
- Harskamp, E. en R. Hofman, *Overdraagbaarheid van curriculumproducten in het basisonderwijs*. ORD-paper, 1982.
- House, E. R., *The politics of educational innovation*. Berkeley: 1974.
- Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 230-261.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs, bestel en beleid*. Groningen: 1981, 501-567.
- Leenders, F. J., D. A. van der Ploeg en K. M. Stokking, *Overdracht van vernieuwingen*. Interimrapport SVO-project 1130. Utrecht, 1984.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Den Haag, *Structuurnota*, 1975. *Discussiestuk* Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging, 1981b. *Nota evaluatie projecten- en activiteitenbeleid*, 1983a. *Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging*, 1983b.
- RAWB, *Organisatie en financiering van het onderwijsonderzoek* (advies). Den Haag, 1983.
- Research & Marketing, *Rapport Kwantitatief onderzoek inzake acceptatie publikaties onderwijsonderzoek*. Heerlen: 1980.
- RION, *Evaluatie van de landelijke ondersteuning*. Haren: 1983.
- Rogers, E. M. en F. F. Shoemaker, *Communications of innovations*. New York/London: 1971.
- Rudduck, I., *Curriculum dissemination as planned cultural diffusion*. Aera-paper, Boston, 1980.
- Schmidt, P. (Hrsg.) *Innovation. Diffusion von Neuerungen Im Sozialen Bereich*. Hamburg: 1976.
- Stokking, K. M., *Probleemverkenning Onderwijsverzorging*; rapport ten behoeve van programmering van onderzoek. Utrecht, 1984a.
- Stokking, K. M., *Onderzoek van onderwijsbegeleiding: wat, waarom en hoe?* ORD-paper, 1984. Tevens opgenomen (bekort) in: *School en begeleiding*, 1984 (1,3) 43-47 (1984b).
- Stokking, K. M., *Hoe bereiken we de scholen? Een studie naar de verspreiding van vernieuwingen in het Nederlands onderwijs*. Zwijssen, Tilburg: 1985a (in druk).
- Stokking, K. M., *Onderwijsbegeleidingsdiensten en de Landelijke Pedagogische Centra*. In: E. Pelosi. *Onderwijsbegeleiding*. Groningen: 1985, 167-176 (1985b).
- Stokking, K. M. en A. K. de Vries, *Een luis in de pels*. Eindverslag van het GEON-project. Den Haag: 1981 (SVO-recks 48).
- Streumer, J. en L. Pierik, *Open of gesloten curricula: een dilemma?* In: W.J. Nijhof (red.). *Aspecten van curriculumontwikkeling*. Groningen: 1979, 115-144.
- Terwel, J., *Onderwijs maken* (dissertatie). Harlingen: 1984 (SVO-recks 77).
- Vos-van Gortel, M. W. M., L. A. Struik en W. K. B. Hofstee, *Advies van de Commissie Doelmatigheidsbevordering Landelijke Verzorgingsinstellingen*. Den Haag: 1983.

### *Curriculum vitae*

K. M. Stokking, afgestudeerd als pedagoog (Utrecht, 1975). Was verantwoordelijk voor het evaluatieonderzoek van het GEON-project (1974-1980) en van de landelijke verspreiding van de resultaten (1981-1983). Verrichtte een probleemverkenning op het terrein van de onderwijsverzorging. Momenteel inhoudelijk coördinator van het innovatie- en curriculumonderzoek aan de vakgroep onderwijskunde, rijksuniversiteit Utrecht, en projectleider van verschillende SVO-projecten op het terrein van de verspreiding en overdracht van informatie en innovaties. Recente publikaties o.a.: *Interpreteren en evalueren; methodologie rondom de uitkomsten van onderzoek* (Deventer, Van Loghum Slaterus, 1984) en *Hoe bereiken we de scholen? Een studie naar de verspreiding van vernieuwingen in het Nederlandse onderwijs* (Tilburg, Zwijssen, 1985) (in druk).

*Adres:* Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

*Manuscript aanvaard 30-5-'85*

### **Summary**

Stokking, K. M. 'Diffusion and dissemination of innovations'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 500-512.

In the eighties the thinking on educational innovation in the Netherlands is concentrating on curricular ideas and materials, instead of policy goals or autonomous schools. The article is discussing the diffusion and dissemination of open and structured curricular innovations, recent research results in the Netherlands, the question of fitting supply and demand, and the problem of implementation as a criterion for the success of a dissemination effort.



# Het effect van begeleiding op onderwijsvernieuwingen in de basisschool

---

E. HARSKAMP  
RION, Groningen

---

## Samenvatting

*Onderwijsbegeleiding in curriculumexperimenten blijkt onder bepaalde condities invloed te hebben op implementatie van vernieuwingen. De condities waaronder begeleiding van invloed is hebben betrekking op: 1. gebruik van direct toepasbare curriculummaterialen, 2. toepassing van training en feedback in de klassensituatie. Deze intensieve vormen van begeleiding komen in de begeleiding van vernieuwingsprojecten voor de basisschool en in de reguliere systeembegeleiding weinig voor. De begeleiding is meestal extensief van aard en heeft enige invloed op de innovatie-attitude van leerkrachten. Deze begeleiding beïnvloedt nauwelijks het lesgeefgedrag of de prestaties van leerlingen. Een herbezinning op de doelmatigheid van systeembegeleiding zal noodzakelijk zijn.*

## 1 Inleiding

In de afgelopen twintig jaar heeft onderwijsbegeleiding een sterke groei doorgemaakt. De dienstverlening heeft zich uitgebreid van leerlingenbegeleiding naar begeleiding van curriculuminnovaties en begeleiding van het teamfunctioneren.

We zullen ons in deze bijdrage bezighouden met begeleidingsactiviteiten gericht op curriculuminnovatie. Dit taakgebied van de begeleiding is, na de team- en schoolorganisatie gerichte begeleiding van de afgelopen jaren, weer actueel. Het landelijk beleid houdt zich niet langer bezig met de adoptie van de basisschool, maar richt zich op de implementatie van inhoudelijke vernieuwingen in het basisonderwijs (zie o.a. Advies Raad voor het Basisonderwijs, 1985). Van begeleiding wordt verwacht dat ze inhoudelijke ver-

nieuwingen doelmatig zal helpen realiseren.

Wat betreft de effectiviteit van algemene strategieën voor curriculuminnovatie heeft Janssens (1982) op grond van inhoudsanalyse duidelijk gemaakt dat deze strategieën te weinig zijn geconcretiseerd. De weg waarlangs innovaties te realiseren zijn wordt niet gespecificeerd. De strategieën zijn tevens te algemeen om goed van elkaar te kunnen worden onderscheiden. Ook Naumann-Etienne (1978) komt tot een soortgelijke conclusie naar aanleiding van een onderzoek naar de innovatiestrategieën van Havelock. Over het verschil in effect van algemene innovatiestrategieën zijn geen uitspraken te doen. In dit artikel gaat het daarom niet om algemene begeleidingsstrategieën, maar over concrete tactieken voor curriculuminnovatie. Tactieken zijn begeleidingsactiviteiten die een zelfde werkvorm hebben en gericht zijn op veranderingen van leerkrachtgedrag. Tactieken zijn in vijf hoofdvormen te onderscheiden: 1. gesprekken, 2. informatie-overdracht, 3. training, 4. praktijkbegeleiding, 5. planning en coördinatie. Ze kunnen op een groep leerkrachten of een individuele leerkracht zijn gericht en tijdens één of meerdere begeleidingsbezoeken plaatsvinden. Een eenmalige informatietactiek is bijvoorbeeld het houden van een workshop waarin leerkrachten elkaar hun werken met een didactische vernieuwing laten zien. Het voeren van gesprekken met een schoolteam over de voortgang in de vernieuwing is een tactiek die tijdens vele schoolbezoeken kan worden herhaald. De verwachting is dat onderzoek naar concreet observeerbare begeleidingstactieken bruikbare informatie kan verschaffen over de effectiviteit van begeleiding. Zowel in de Verenigde Staten als in Nederland, wordt momenteel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van begeleidingstactieken in verschillende vernieuwingssituaties. (Zie bijvoorbeeld Van den Berg en Vandenberghe 1981.)

Met effectiviteit van begeleiding bedoelen we de mate van invloed die begeleiding heeft op implementatie van curriculuminnovaties. Er zijn verschillende onderzoeken bekend

waarin is nagegaan welke invloed begeleidingstactieken hebben op het tot stand komen van curriculuminnovaties. Een probleem is echter dat effecten van begeleiding vaker gezocht worden in effectmaten die voorwaarden voor veranderingen vormen (zoals de innovatiebereidheid van leerkrachten of de satisfactie van leerkrachten) dan in effectenmaten die betrekking hebben op onderwijsleerprocessen. Zelden wordt leerlinggedrag als effect onderzocht. We zullen hieronder een aantal onderzoeken presenteren dat betrekking heeft op begeleiding in curriculumexperimenten en begeleiding in onderwijsvernieuwingen die door de overheid zijn geïnitieerd. Effectmaten zijn de implementatie van een vernieuwing door de leerkrachten en de behaalde leerresultaten (indien vermeld).

## 2 *Onderwijsbegeleiding in curriculumexperimenten*

Curriculumexperimenten kennen vaak een intensieve begeleiding. *Appelhof* (1979) geeft een overzicht van voorbereidende en uitvoerende begeleidingsactiviteiten in het project 'Differentiatie en Aanvankelijk lezen'. Bij het onderzoek waren zeventien leerkrachten uit klas 1 betrokken.

In het eerste jaar van onderzoek waren er vier begeleidingsbijeenkomsten gehouden en in het tweede jaar acht bijeenkomsten. De bijeenkomsten werden gehouden met de gehele groep van leerkrachten. Gedurende tweederde van de begeleidingsbijeenkomsten waren er colleges of plenaire gesprekken over het programma. Op de overige eenderde van de bijeenkomsten werkten de leerkrachten in groepjes met het materiaal of werd in groepjes gediscussieerd. Op bijna alle bijeenkomsten werden hulpmiddelen als geluidsband en video van beeldlessen, onderwijsleermateriaal, werkschema's en dergelijke gebruikt.

In het onderzoek werd vergeleken in welke mate leerkrachten die eerst klassikaal werkten na de begeleidingsbijeenkomsten gedifferentieerd gingen werken. Er bleek een toename in gedifferentieerd handelen bij twaalf van de zeventien leerkrachten. De toename in gedifferentieerd handelen hield in dat de leerkrachten in het tweede jaar van begelei-

ding meer van hun onderwijsgedrag richten op groepen leerlingen in plaats van op individuele leerlingen of de gehele klas. De toename van dit groepsgerichte handelen ging echter ten koste van een flinke afname van de tijd die aan leesinstructie werd besteed en een, niet verwachte, aanzienlijke toename in het organiserend handelen van leerkrachten. Dit laatste, niet bedoelde effect, deed zich niet voor bij vijf leerkrachten die klassikaal blijven werken.

In het DAL-onderzoek werd ten slotte vastgesteld dat er nauwelijks sprake is van verbetering van leerprestaties van leerlingen als gevolg van de curriculuminnovatie, zowel bij klassikaal als gedifferentieerd werkende leerkrachten. De onderzoekers schrijven dit toe aan de weinig planmatige instructie met name ten behoeve van zwakke leerlingen en de grote hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan het organiseren van de klas.

In enkele Amerikaanse experimenten naar verbetering van het instructiegedrag in het basisonderwijs treffen we daarentegen zeer positieve resultaten aan. *Gage en Giaconia* (1981) beschrijven in een overzichtsartikel een viertal experimenten met het trainen van leerkrachten in instructie- en organisatievaardigheden op het gebied van taal- en rekenonderwijs waarin begeleiding wél effecten heeft.

Een van deze experimenten is van *Good en Grouws* (1979). De onderzoekers hebben een experimentele groep getraind gedurende twee maal negentig minuten in het geven van een goede uitleg, het toepassen van evaluatieve feedback en het efficiënt omgaan met de lestijd. De trainingen werden vergezeld van oefeningen en een handboek van 45 pagina's waarin voorbeelden van de vernieuwing waren opgenomen. De leerkrachten werden van het begin af aan gericht op het effect dat de nieuwe werkwijze op de leeractiviteiten van leerlingen diende te hebben. Met behulp van een checklist werd zes maal geobserveerd in hoeverre zowel de experimentele ( $n = 21$ ) als de controlegroep ( $n = 19$ ) het bedoelde leerkrachtengedrag vertoonde. Na  $2\frac{1}{2}$  maand bleek er een significant en positief verschil in het onderwijsgedrag van de experimentele groep ten opzichte van de controleleerkrachten. Ook de groei in leerwinst op een genormeerde toets was in de experimentele groep beduidend hoger dan in de

controle-groep. Alle vijftien implementatiekenmerken uit de checklist voor leerkrachtgedrag correleerden positief met de leerwinstscores.

De conclusie van de onderzoekers is dat door middel van intensieve voorafgaande training van direct toepasbare vaardigheden het mogelijk is om leerkrachtgedrag en leerlingeffecten positief te beïnvloeden. Een bevestiging van deze onderzoeksresultaten vinden we in het onderzoek van *Van Oudenhoven* (1983) naar verbetering van het spellingsonderwijs. In een drietal experimenten werden groepjes van drie tot vijf leerkrachten vooraf getraind in het geven van inhoudelijke feedback aan leerlingen. Tijdens het onderzoek werden de leerkrachten verschillende malen bezocht om na te gaan of deze experimentele conditie correct werd uitgevoerd. Experimentele leerkrachten bleken de nieuwe feedback-procedures over het algemeen correct te kunnen uitvoeren. De leerlingen in de experimentele groep bleken steeds meer vooruit te gaan dan de leerlingen in de controleconditie. Deze vernieuwingsexperimenten tonen aan dat door middel van korte trainingen het gedrag van leerkrachten kan

veranderen. Wanneer het kortlopende experiment is afgelopen vallen leerkrachten echter vaak terug in hun oude routines. De verandering is dan van tijdelijke aard.

Hoe moeilijk het is om complexe curriculuminnovaties in de praktijk te implementeren bleek uit onderzoek van *Harskamp en Hofman* (1982). In dit veldonderzoek werd de implementatie van twee nieuwe rekenmethodes en twee spellingsmethodes bij 58 leerkrachten onderzocht. Observaties in de klassen wezen uit dat leerkrachten vooral algemeen organisatorische en leertaakondersteunende activiteiten uitvoerden en weinig aan toepassing van nieuwe instructiewijzen, zoals in het curriculum bedoeld, toekwamen. Tijdens de implementatie konden de leerkrachten hulp van een begeleider krijgen bij het leren gebruiken van de methode. Er bleek gedurende de implementatieperiode over het algemeen slechts een beperkte verandering in het leerkrachtgedrag op te treden. Implementatie werd gedurende zes observaties gemeten aan de hand van een checklist van belangrijke kenmerken van een curriculum. Na één cursusjaar bleek er een extra leerwinst bij drie van de vier programma's te zijn (varië-

Tabel 1 Vier begeleiders vergeleken

	rekenen		spelling	
	curriculum A	curriculum B	curriculum C	curriculum D
<i>doelgroep per bezoek</i>				
(a) team	61%	36%	59%	87%
(b) individuele leerkracht	39%	52%	26%	13%
(c) beide	0%	12%	15%	0%
<i>begeleidingstactieken</i>				
(a) informatie-overdracht en overleg over knelpunten	52%	56%	46%	71%
(b) klassebezoek	20%	27%	29%	13%
(c) planning en coördinatie	28%	17%	25%	16%
<i>gemiddelde duur van bezoeken (in uren)</i>				
	1,3 (0,5) <sup>1</sup>	1,4 (0,9)	2,0 (1,9)	1,1 (0,8)
<i>gemiddeld aantal contacten met leerkrachten</i>				
	4,8 (2,1)	6,5 (2,4)	8,6 (1,2)	1,4 (0,9)
<i>range van contacten (aantal)</i>				
	0-9	2-10	6-10	0-3
<i>aantal leerkrachten</i>				
	14	14	15	15

<sup>1</sup> standaarddeviaties zijn tussen haakjes geplaatst.

rend van .25 tot .12 standaardscore); bij één programma was er geen extra leerwinst. Er kon geen relatie tussen extra leerwinst en mate van implementatie worden aangetoond.

Begeleidingstactieken werden vastgesteld met behulp van een protocollijst waarop de begeleiders per schoolbezoek een aantal gegevens aantekenden. In Tabel 1 is een overzicht van deze gegevens gemaakt.

Het gemiddeld aantal contacten met de leerkrachten verschilde aanzienlijk tussen de begeleiders. Met name curriculum D werd nauwelijks begeleid. De begeleider was op afroep beschikbaar. Opvallend is dat de begeleiding vrijwel steeds op het team is gericht. Uitzondering vormt de begeleiding van curriculum B.

De begeleidingstactieken zijn voornamelijk het overdragen van informatie en het ad hoc overleggen over knelpunten in de uitvoering. Intensieve begeleidingstactieken zoals hulp in de klas of training van vaardigheden, bleken vrijwel niet plaats te vinden. Om een overzicht te krijgen van de samenhang tussen het aantal malen dat een leerkracht is begeleid en de vooruitgang die een leerkracht tijdens het implementatieproces maakte, zijn per curriculum correlaties berekend. De vooruitgang in implementatie is bepaald door per leerkracht het gemiddelde van de implementatiescores van de eerste twee observaties te nemen en dit af te trekken van het gemiddelde van de laatste twee observaties.

Tabel 2 *Implementatiegroei en begeleiding*

curriculum A	curriculum B	curriculum C	curriculum D	overall
r = +0.01 (14)	r = +.39 (14)	r = -0.02 (15)	r = -0.44 (15)	r = -0.16 (58)
p = 0.48	p = 0.08	p = 0.46	p = 0.05	p = 0.10

Uit de tabel blijkt dat het aantal begeleidingsbezoeken geen positieve samenhang heeft met vooruitgang in implementatie. De negatieve samenhang bij curriculum D komt omdat de begeleiding zich alleen richtte op leerkrachten die problemen met de uitvoering van het programma hadden. Daar waar meerdere bezoeken zijn afgelegd zijn er evenwel geen duidelijke positieve verbanden tussen begeleiding en groei in implementatie (zie Tabel 2: curriculum A, B en C). Dit zou me-

de verband kunnen houden met extensieve aard (voornamelijk gesprekken en informatie-overdracht in teamverband) en de weinig planmatige aanpak van de begeleiding.

### *Samenvatting*

Bij intensieve begeleiding door middel van training en directe feedback over het instructiegedrag blijken leerprestaties in de genoemde experimenten van Good en Grouws en in die van Van Oudenhoven, positiever te zijn dan de leerprestaties in de curriculumexperimenten van Appelhof en Harskamp. De begeleiders in deze laatste experimenten waren voornamelijk gericht op het overdragen van informatie en het (ad hoc) reageren op knelpunten. Waarschijnlijk door het gebrek aan training en feedback, bleef de vernieuwing hier voornamelijk beperkt tot organisatorische veranderingen in de klas. De leerprestaties zijn niet terug te voeren op de implementatie van de curricula. Dit is in de twee eerder genoemde experimenten wel het geval.

### *3 Onderwijsbegeleiding in van overheidswege geïnitieerde vernieuwingsprojecten*

Zowel in Nederlandstalige - als in Engelstalige literatuur wordt verslag gedaan van effecten van door de nationale overheid geïnitieerde onderwijsvernieuwingen. Een aantal onderzoeken in de Verenigde Staten heeft zich beziggehouden met de vraag welke veranderingsstrategieën en begeleidingstactieken effectief zijn voor de implementatie van door de school zelf gekozen vernieuwingen. De bekendste studie op dit gebied is waarschijnlijk die van *Berman en McLaughlin (1977)*. Deze onderzoekers hebben door middel van survey-onderzoek onder 176 scholen uitspraken van leerkrachten over hun gevorderd zijn met didactische vernieuwingen vergeleken met uitspraken over de schoolorganisatie en over de begeleiding die de scholen ontvingen.

Uit de analyse van gegevens bleek dat de volgende tactieken samenhangen met implementatie van vernieuwingen:

- a. training voorafgaande en tijdens de implementatie in het praktisch uitvoeren van het curriculum;

- b. lessen bezoeken en onderdelen van het curriculum mee helpen uitvoeren;
- c. leerkrachten tijdens de implementatie andere, meer vernieuwingservaren leerkrachten in de les laten bezoeken;
- d. leerkrachten betrekken bij werkoverleg waarin de voortgang van een vernieuwingsproject wordt besproken en waarin feedback aan elkaar wordt gegeven;
- e. leerkrachten aanmoedigen en helpen om aanpassingen in het curriculummateriaal of de leerstof te maken zodat de beoogde resultaten bij leerlingen worden bereikt.

De tactieken genoemd onder a, b, c, d en e hebben tezamen een effect van  $\beta = 0.15$  op de mate van implementatie en een effect van  $\beta = 0.28$  op continuering van vernieuwingen. De afzonderlijke bijdragen van de tactieken zijn beperkt. Zo blijken de tactieken a en b nog het effectiefst te zijn (regressiecoëfficiënten (B) rond 0.10). Tactiek e die gericht is op het maken van aanpassingen op het curriculum is alleen van invloed op continuering van vernieuwingen en *niet* op implementatie ervan.

Berman en McLaughlin (1977, p. 107) bieden in hun onderzoeksverslag een interessante analyse van verschillen tussen de mate van begeleiding versus de ervaren bruikbaarheid van begeleiding. Uit de gegevens blijkt dat de kwantiteit van training voorafgaande aan implementatie enige positieve effecten heeft op zowel implementatie als continuering. Ditzelfde geldt voor de door leerkrachten ervaren bruikbaarheid, c.q. kwaliteit, van voorafgaande training. Over het algemeen ontlopen de regressie-coëfficiënten met betrekking tot kwantiteit en kwaliteit van specifieke begeleidingstactieken elkaar niet veel. De gevonden effecten zijn beperkt en duiden erop dat een combinatie van tactieken van enige invloed kan zijn op curriculuminnovaties.

Andere onderzoekers die eveneens de rol van begeleiding bij implementatie van door de overheid geïnitieerde vernieuwingen zijn nagegaan, bevestigen de conclusies van Berman en McLaughlin (vgl. Emrick, Peterson en Agarwala-Rogers 1978). In een recent survey-onderzoek van het project 'Study of Dissemination Efforts Supporting Schoolimprovement' deden Cox en Havelock (1982) een deelstudie naar de invloed van 72 externe begeleiders op implementatie van instructie-

en curriculumvernieuwingen. De veranderingen werden vastgesteld met behulp van een vragenlijst voor leerkrachten. De begeleiders hadden tezamen 132 begeleidingssituaties (scholen). De scholen varieerden in schooltype (lager- en voortgezet onderwijs) en in grootte (18 tot 3092 leerlingen). In 36% van de 132 begeleidingssituaties hadden de begeleiders bekendheid met de feitelijke situatie in de scholen. In de andere 64% van de gevallen werd dus geen begeleiding in de school zelf gegeven. De begeleiding vond plaats in bijeenkomsten waar meerdere scholen waren uitgenodigd.

We kunnen constateren dat deze begeleidingsstrategie toch enigszins afwijkt van de schoolnabije begeleiding in ons land. Een aantal uitkomsten is evenwel interessant omdat ze vergelijkingsmateriaal bieden voor Nederlands onderzoek naar grootschalige onderwijsvernieuwingen zoals het activeerings-, en zorgbreedtebeleid. De begeleiders besteedden iets meer dan de helft van hun tijd aan interacties met de scholen. De andere helft van hun tijd werd besteed aan algemene taken zoals administratie, reizen, voorbereiding etc.

De begeleidingstactieken konden op grond van een factoranalyse in zeven categorieën worden ingedeeld die goeddeels overeenkomen met de a priori opgestelde categorieën op grond van verschillende stadia van een adoptie/implementatieproces.

1. Informatie- en bewustwordingsactiviteiten: voorlichting geven, scholen bezoeken, informatiebijeenkomsten organiseren of scholen direct benaderen.
2. Voorbereiding van het bestuurlijk apparaat: toestemming en ondersteuning van schoolbesturen krijgen en financiële ondersteuning verkrijgen.
3. Motivatie van leerkrachten: leerkrachten overtuigen van het belang van de vernieuwing en het belang van inspanning voor de vernieuwing.
4. Voorbereiding van de adoptie van de vernieuwing: trainingen organiseren, trainingen geven, leermaterialen verschaffen en gedetailleerde besprekingen over de uitvoering van vernieuwingen voeren.
5. Implementatie van de vernieuwing uitwerken: implementatieschema's plannen, directe hulp in de klas geven of follow-up training geven en de nieuwe werkwijze,

zoals die in de klassen verloopt, bespreken.

- Evaluatie: data over de (leerling)effecten van de vernieuwing verzamelen en bespreken met de scholen.
- Continuering en verspreiding: plannen voor continuering maken en andere leerkrachten/andere scholen bij de vernieuwing betrekken.

Als geheel hadden de begeleidingsfactoren een klein positief effect ( $\beta = 0.02$ ) op organisatieveranderingen zoals door het schoolhoofd gesignaleerd. Slechts één van deze zeven factoren had een directe positieve invloed op verandering in de praktijk van individuele leerkrachten. Dit is de factor 'Implementatie Uitwerken'. Enkele andere begeleidingsfactoren beïnvloeden op indirecte wijze, via de variabelen 'tijd die leerkracht aan de vernieuwing besteed' en betrokkenheid van leerkrachten bij vernieuwingen', de variabele 'verandering in de klaspraktijk'. De factor 'Implementatie Uitwerken' correleerde zeer hoog met de bekendheid die begeleiders hebben met de praktijk in de scholen. De onderzoekers concluderen: 'Clearly the more assistance given to teachers in working through the processes of the practice in its local context, the more impact external facilitators are likely to have'. Ook hier wordt het belang van begeleiding in de school- en klaspraktijk dus benadrukt.

We zullen ons nu kort bezig houden met Nederlandse onderzoekingen naar de begeleiding in grootschalige vernieuwingsprojecten.

Van Kessel, Mens en Smets (1981) doen verslag van een survey-onderzoek naar de begeleiding in stimuleringscholen. De populatie bestond uit drie subpopulaties: project-, pakket- en individuele stimuleringscholen. In totaal waren er 269 kleuterscholen en 325 lagere scholen in de steekproef. De responspercentages lagen rond de 90%. Het onderzoek is descriptief van aard. Uit gegevens blijkt dat 47% van de kleuterscholen en 46% van de lagere scholen vrij intensieve samenwerking met een OBD heeft. Dit percentage is respectievelijk 8% en 9% voor geen enkele samenwerking met een OBD.

De onderzoekers zijn met behulp van een betrouwbaar instrument nagegaan hoe vaak bepaalde begeleidingsonderwerpen op het gebied van 1. de opvang van probleemkinde-

ren, 2. ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs en 3. de relatie school-oudersbuurt op de scholen, voorkomen. De begeleidingsonderwerpen waren als volgt over kleuterscholen en lagere scholen verdeeld (zie Tabel 3).

Tabel 3 *Begeleidingsonderwerpen in stimuleringscholen*

begeleiding gekregen op:		
	kleuterscholen	lagere scholen
geen der onderwerpen	12%	13%
onderwerp 1	20%	25%
onderwerp 1 en 2	18%	38%
onderwerp 1, 2 en 3	25%	16%
andere combinaties	25%	8%
n (= 100%)	207	258

Ongeveer 12% van de scholen zegt geen begeleiding te ontvangen of te willen ontvangen. Het grootste gedeelte van de overige scholen zegt slechts incidenteel begeleiding te ontvangen.

Uit het onderzoek blijkt dat de meeste scholen begeleiding krijgen voor de 'opvang van probleemkinderen', gevolgd door begeleidingsactiviteiten met betrekking tot 'ontwikkeling en vernieuwing' en 'relatie school-ouders-buurt'. Opvallend is dat er weinig intensieve begeleidingstactieken, zoals: trainingscursussen, klassebezoeken en opbouw van interne begeleiding van probleemleerlingen, worden gebruikt. Eén van de onderzoeksbevindingen is dat naarmate meer begeleiding wordt gegeven ten aanzien van de opvang van probleemkinderen, de leerkrachten zich meer geschoold en ervaren achten in geïndividualiseerd onderwijs en in het kunnen benutten van de samenwerking met de OBD.

Vragen over de satisfactie van leerkrachten met betrekking tot de dienstverlening laten zien dat zo'n 40% van de respondenten niet bijzonder enthousiast is over de begeleiding; 60% is echter wel tevreden. De tevredenheid van de leerkrachten, zowel in de kleuter- als de lagere scholen, blijkt in belangrijke mate samen te gaan met de hoeveelheid begeleiding die is ontvangen en met de mate waarin leerkrachten volgens eigen zeggen, voldoende ervaring hebben om gebruik te maken van de geboden begeleiding.

De onderzoekers signaleren als belangrijk knelpunt dat de nadruk op de opvang van probleemkinderen overeenkomt met de

voorkeur die scholen voor begeleiding hebben, maar indruist tegen de gedachte dat begeleiding structurele maatregelen dient op te bouwen om tot preventie van leerachterstanden te komen. Dit laatste vraagt om begeleiding op het gebied van ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs en om begeleiding ten aanzien van de relatie school-ouders-buurt, aldus de onderzoekers.

Met de resultaten van een onlangs afgesloten survey-onderzoek naar de Interne Organisatie en Teamfunctioneren in 300 koppels van kleuter- en lagere school blijken deze cijfers met betrekking tot intensiteit van begeleiding aardig te kloppen. Uit dit onderzoek (Harskamp, e.a., 1983) bleek 10% van de scholen geen contacten met een OBD te onderhouden, 34% had één maal per vijf weken of minder vaak begeleidingsbezoek, 37% één keer in de drie à vier weken en 19% één keer in de twee weken of vaker. De scholen geven aan dat 36% van de begeleidingstijd aan leerlingenhulp wordt besteed en 64% van de tijd aan systeembegeleiding.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt verder dat de frequentie van bezoeken van de systeembegeleiding positief correleren met de systematiek in besluitvorming in schoolteams ( $\beta = .13$ ), met de innovatie-attitude van leerkrachten ( $\beta = .23$ ) en met de mate waarin leerkrachten individualisering en differentiatie toepassen ( $\beta = .17$ ). De gevonden effecten zijn beperkt maar duiden er op dat de frequentie van begeleiding positieve invloed heeft op leerkrachtgedrag.

Uit dit onderzoek komt tevens naar voren dat de invloed van de schoolleiding op de genoemde effectvariabelen groter is dan die van de systeembegeleiding. Opvallend is ook dat begeleiding geen invloed heeft op de mate waarin de schoolleiding het team stimuleert. De schoolleiding vervult kennelijk een interne begeleidingsfunctie los van de activiteiten van de (systeem)begeleiding.

Het RION voert thans een survey-onderzoek uit naar het feitelijk functioneren van onderwijsbegeleiding (Van den Berg e.a., 1984). De eerste resultaten uit dit project geven aan dat 68% van de scholen in de afgelopen twee jaar leerlingbegeleiding heeft ontvangen; 68% van de scholen kreeg begeleiding bij verandering van lesinhouden en werkwijzen en 72% van de scholen heeft begeleiding van de schoolorganisatie en het

teamfunctioneren gehad. De meest voorkomende werkwijze van de begeleiding is het voeren van gesprekken. Scholen krijgen gemiddeld ca. 9 keer per jaar bezoek van de begeleiding. Ongeveer 70% van de bezoeken wordt besteed aan begeleiding van de schoolorganisatie en begeleiding bij verandering van lesinhouden en werkwijzen. Per school wordt gemiddeld 1,5 leerling onderzocht door de begeleiding. Dit onderwerp neemt ongeveer een derde deel van de totale tijd van de onderwijsbegeleiding in beslag. Nagegaan zal worden in hoeverre, bij de groep scholen die begeleiding ontvangt, de frequentie in toepassing van bekende begeleidingstactieken, samenhangt met variabelen als: 'implementatie van zorgbreedte in de school', 'verwijzing naar buitengewoon onderwijs', 'zittenblijversaanpak', 'toepassingen van gedifferentieerde werkvormen' en 'ontwikkelingen in het teamfunctioneren' en in de 'schoolwerkplanproducten' van een school. Uit vooronderzoek blijkt dat de correlaties tussen begeleidingsactiviteiten en bovengenoemde schoolvariabelen over het algemeen vrij laag zijn.

### *Samenvatting*

Nederlandse scholen worden niet intensief begeleid. Het merendeel van de scholenkoppels krijgt minder dan één keer per (school)maand begeleidingsbezoek. De aard van de begeleidingsactiviteiten verschilt enigszins tussen stimuleringscholen en het totaal van Nederlandse scholenkoppels. Uit onderzoek blijkt dat in stimuleringscholen meer aan leerlingenbegeleiding dan aan andere soorten van begeleiding wordt gedaan.

Onderzoeken naar de interne organisatie van scholenkoppels en het functioneren van onderwijsbegeleiding wijzen uit dat over het algemeen aan systeembegeleiding (c.q. begeleiding bij verandering van lesinhouden en van de schoolorganisatie) de meeste tijd wordt besteed. De leerlingbegeleiding neemt een bescheiden plaats in.

Tevens blijkt uit de onderzoeken dat systeembegeleiding met name invloed heeft op de innovatie-attitude van leerkrachten en de satisfactie van leerkrachten. De systeembegeleiding heeft via deze variabelen enige invloed op veranderingen in het lesgeefge-

drag van leerkrachten.

Zowel Amerikaanse als Nederlandse onderzoeken wijzen op het belang van een stimulerende schoolleiderschapsstijl voor onderwijsvernieuwingen. Uit onderzoek blijkt dat een stimulerende leiderschapsstijl, naast systeembegeleiding, van invloed is op vernieuwingen in een school. Vergeleken bij de invloed van de leiderschapsstijl is de invloed van systeembegeleiding beperkt.

#### 4 Conclusies en Aanbevelingen

We zullen vanuit de bestudeerde literatuur een viertal theoretische implicaties behandelen dat betrekking heeft op 1. de kwantiteit en kwaliteit van begeleiding, 2. directe of indirecte invloed van begeleiding op didactische vernieuwingen, 3. interne begeleiding versus externe begeleiding en 4. fasering van de begeleiding.

1. Kwantiteit versus kwaliteit van begeleiding is een onderwerp dat vooral bij Berman en McLaughlin aandacht heeft gekregen. Zoals bij de bespreking van hun onderzoek reeds bleek, hebben deze onderzoekers enige bedenking bij de operationalisering van het begrip 'begeleiding' als de frequentie waarmee begeleidingstactieken worden toegepast. Men zou wellicht beter kunnen vragen naar de ervaren bruikbaarheid van begeleidingstactieken. We menen echter dat deze laatste operationalisering de mate van tevredenheid van leerkrachten weergeeft. Een dergelijke operationalisering is niet geschikt voor het vaststellen van hetgeen onderwijsbegeleiding feitelijk doet. Voor het vaststellen van de betrouwbaarheid van door scholen verstrekte, feitelijke gegevens is het dienstig om deze te vergelijken met gegevens van de begeleiding.
2. De directe of indirecte invloed van begeleiding op didactische vernieuwingen hangt samen met de tactieken die begeleiding hanteert. Resultaten uit verschillende curriculum experimenten wijzen uit dat, onder specifieke condities er een direct effect van begeleiding op uitvoering van vernieuwingen verwacht mag worden. Dit sluit niet uit, dat de gangbare begeleiding reeds een beperkte, indirecte invloed, via de moti-

vatie van leerkrachten, op vernieuwingen heeft. Een belangrijke taak van de begeleiding is het motiveren van leerkrachten voor verbetering van hun onderwijs. Deze motivatie van leerkrachten wordt nu veelal nagestreefd via informatie en gesprek. Andere, meer intensieve begeleidingstactieken, zoals klasseconsultatie en trainingen zullen echter zowel invloed op motivatie als op het feitelijk uitvoeren van didactische vernieuwingen hebben. De indirecte beïnvloeding van didactische vernieuwingen, zoals die nu plaatsvindt, is dan ook niet efficiënt.

3. De vraag naar interne versus externe begeleiding doet zich zowel naar aanleiding van het schoolorganisatie-onderzoek (Harskamp, c.s.) voor als naar aanleiding van de survey-onderzoeken van Berman en McLaughlin en van Cox en Havelock. Uit de analyses van alle drie de studies blijkt dat begeleiding en schoolleiding los van elkaar hun invloed op leerkrachten doen gelden. De effectiviteit van de begeleiding kan aanzienlijk worden verbeterd wanneer een taakafbakening tussen schoolleiding en externe begeleiding plaatsvindt. De begeleiding zal minder op het teamfunctioneren en de schoolorganisatie gericht moeten zijn. Dat terrein is vooral een zaak van de schoolleiding. De begeleiding zal deskundigheid moeten bieden in het realiseren van inhoudelijke vernieuwingen in de school. Daartoe dienen van te voren de taken van de begeleiding, van de schoolleiding en de activiteiten van de leerkrachten in een draaiboek vast te liggen. De begeleiding stelt samen met het team vast welke effecten bij leerlingen op korte en middellange termijn bereikt zullen worden. Na afloop van een cursusjaar kan worden nagegaan of de gewenste effecten zijn bereikt en met welke knelpunten in het vervolg rekening moet worden gehouden. Een planningsprocedure, zoals hierboven geschetst, ontbreekt momenteel in de onderwijsbegeleiding.
4. Ten slotte levert de literatuur enige aanwijzingen met betrekking tot de fasering van begeleidingsactiviteiten. Uit een aantal onderzoeken komt naar voren dat vaardigheidstraining van leerkrachten en klasseconsultatie in de eerste



fase van implementatie van vernieuwings effectieve tactieken zijn. Het blijkt dat duidelijk gespecificeerde vernieuwings, klasseconsultatie en feedback tijdens de uitvoering van vernieuwings postieve invloed hebben op implementatie. Uit de curriculumexperimenten komt naar voren dat het benadrukken van leerlingeffecten en de wijze waarop deze door de vernieuwings kunnen worden verbeterd een positieve invloed hebben op implementatie en op de motivatie van leerkrachten. Follow-up door middel van klassebezoeken en extra trainingen van onderdelen die problemen opleveren zijn daarna noodzakelijk.

De genoemde tactieken zijn arbeidsintensief en vragen veel van de vakdidactische bekwaamheid van begeleiders. Onderzoek in de vorm van veldexperimenten, zou moeten nagaan welke combinatie van tactieken (bijvoorbeeld workshops gecombineerd met klasseconsultaties) haalbaar en doelmatig zijn voor het implementeren van inhoudelijke vernieuwings in scholen.

### Literatuur

- Advies Raad voor het Basisonderwijs, *Nieuw Concrete en Zichtbaar*. Advies over innovatie in het basisonderwijs na 1985. Zeist: 1985.
- Appelhof, P. N., *Begeleide Onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg: 1979.
- Berg, G. van den e.a., *Tussenverslag van het project Functioneren van onderwijsbegeleiding*. RION, Haren: 1984.
- Berg, R. van den en R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in Verschuivend Perspectief*. Zwijssen, Tilburg: 1981.
- Berman, P. en M. W. McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change*, Vol VII, Rand Santa Monica, April, 1977.
- Cox, P. L. en R. G. Havelock, *External Facilitators and their Role in the Improvement of Practice*. The Network Inc., Landover, Mass.: March, 1982.
- Emrick, J. A., S. M. Peterson e.a., *A synthesis of*

*findings across five recent studies in educational dissemination and change*. Far West Laboratory, San Francisco: 1978.

- Gage, N. L. en R. Giaconia, *Teaching Practices and Student Achievement: Causal Connections*, New York University Education, Quarterly, 12, 1981.
- Good, T. en A. Grouws, The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An Experimental Study in Fourth Grade Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, p. 355-362.
- Harskamp, E. en R. Hofman, *Eindrapport Evaluatie van Leermethoden in het Basisonderwijs*, Deel A en Deel B. RION, Haren: 1979.
- Harskamp, E., Y. J. Pijl en J. Prins, *Werken aan de Nieuwe Basisschool*, onderzoek naar determinanten en vernieuwingseffecten van de basisschoolorganisatie. RION, Haren: 1983.
- Janssens, S., *De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie*. K.U. Leuven: 1979.
- Kessel, N. van, A. Mens en P. Smets, *Stimuleringscholen Nader Bekeken*, ITS, Nijmegen: 1981.
- Naumann-Etienne, M., *Bringing About Open Education: Strategies for Innovation and Implementation*. University Microfilms Intem., (1974) 1982.
- Oudenhoven, J. P. van, *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Van Walraven, Apeldoorn: 1983

### Curriculum vitae

E. Harskamp behaalde in 1971 zijn diploma als volledig bevoegd onderwijzer. Hij studeerde, na enkele jaren praktisch werkzaam te zijn geweest, onderwijskunde aan de Universiteit van Groningen. Vanaf 1980 is hij bij het RION werkzaam op het gebied van curriculumevaluatie en schoolorganisatie. Momenteel is hij coördinator van de themagroep 'Programma Evaluatie' van het RION. Binnen deze themagroep wordt o.a. onderzoek gedaan naar de invloed van begeleiding op implementatie van een curriculum.

Adres: RION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen.

Manuscript aanvaard 25-9-'85

## Summary

Harskamp, E. 'The effect of external facilitator assistance on innovation in Dutch primary schools'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 513-522.

External facilitator assistance in curriculumexperiments proves to be effective if certain conditions are met.

There are two important conditions for effective assistance: 1. readily applicable curriculummaterials; 2. training of teaching skills and feedback to teachers in their classrooms. These categories of assistance are rarely used in assisting innovationprojects of primary schools and in regular assistance of schools and teachers. The tactics most facilitators use are of an extensive nature (e.g. meetings with schoolteams and holding conferences).

This kind of assistance has some impact on the innovation-attitude of teachers. It is however hardly effective in changing teaching behaviour.

Discussion about the effectiveness of the everyday assistance of Dutch primary schools is necessary.

# De relatie leerlingen- en systeembegeleiding in het basisonderwijs

---

P. N. APPELHOF  
*School Advies Centrum*  
Utrecht

---

## Samenvatting

*In de onderwijsbegeleidingsdienst zijn de leerlingen- en systeembegeleiding in één instituut bijeengebracht. Deze samenvoeging heeft op institutioneel niveau geleid tot organisatorische verbanden. Op schoolniveau laat de afstemming van leerlingen- en systeembegeleiding nog veel te wensen over.*

*De opvang van leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden is verre van ideaal. Er worden veel meer leerlingen dan wenselijk verwezen naar het speciaal onderwijs. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat lange tijd in het vernieuwingsbeleid de zorg voor de leerlingen niet centraal is gesteld. Het huidige zorgverbredingsbeleid heeft die intentie wél. Het is gericht op de realisering van diagnostiserend en differentiërend onderwijs.*

*Zowel de leerlingen- als de systeembegeleiding kunnen in samenhang – ieder vanuit hun eigen taakstelling – dit streven ondersteunen. Het is echter de vraag of de zorgverbreding van de basisschool en een functionele geïntegreerde begeleiding de exorbitante groei van het speciaal onderwijs tot staan kunnen brengen.*

## 1 Inleiding

Een bijzonder kenmerk van een onderwijsbegeleidingsdienst (OBD) is dat in deze instelling twee vormen van ondersteuning van het onderwijs zijn ondergebracht: de systeembegeleiding en de leerlingenbegeleiding.

In art. 19, onder a., van de Wet op de Onderwijsverzorging (voorstel) (Ministerie van O. & W., 1984) worden de taken van deze twee vormen van begeleiding omschreven. De eerste taak betreft de ondersteuning bij

de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs en de tweede de ondersteuning bij de zorg voor de leerlingen in de school.

Met deze wettelijke vastlegging is voorlopig de institutionele samenvoeging van deze twee begeleidingstaken wel veilig gesteld, maar is het uiteindelijke doel – een geïntegreerde begeleiding van het onderwijs – nog niet gerealiseerd. Een geïntegreerde onderwijsbegeleiding houdt ideaal gesproken in dat de OBD een ondersteuning aan scholen verleent, waarbij de zorg voor de individuele leerlingen samengaat met het verbeteren van het onderwijs, of waarbij vernieuwingsactiviteiten de optimale ontwikkeling van iedere leerling in de school bevorderen.

Het ideaal van de geïntegreerde onderwijsbegeleiding is niet los te zien van de in de Wet op het Basisonderwijs, in art. 9, geformuleerde taak van de basisschool, namelijk: het bevorderen dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen, maar tegelijkertijd dat ze een aantal basisvaardigheden kunnen verwerven (Ministerie van O. & W., 1981). De wet heeft een afstemming op het oog van de individuele, optimale ontwikkeling van kinderen en de overdracht van een basisprogramma. Deze twee taken van de basisschool vereisen zowel zorg voor leerlingen als ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs. De onderwijsbegeleidingsdiensten hebben de opdracht om de scholen bij de realisering van beide taken te ondersteunen.

In dit artikel wordt de geïntegreerde begeleiding door OBD's beschreven, zowel organisatorisch als inhoudelijk. De huidige ontwikkeling van de geïntegreerde begeleiding wordt getoetst aan het vernieuwingsbeleid van de overheid, in het bijzonder het zorgverbredingsbeleid. In dit beleid wordt er immers naar gestreefd met de vernieuwing en verbetering van het onderwijs te bereiken, dat er een intensieve zorg voor leerlingen wordt uitgeoefend, in het bijzonder voor leerlingen met speciale pedagogisch-didactische behoeften. Met de vergroting van de

zorgbreedte van het basisonderwijs hoopt de overheid eveneens te bereiken dat de uitzonderlijke groei van het speciaal onderwijs wordt teruggedrongen.

## 2 De ontwikkeling van leerlingen- en systeembegeleiding

### 2.1 Multi-disciplinaire samenwerking binnen de schoolverzorging

De onderwijsbegeleidingsdiensten vinden hun oorsprong in het schoolverzorgingswerk, dat aanvankelijk uitsluitend werd verricht door schoolartsen, en later mede door schoolpsychologen en schoolmaatschappelijk werkers (Ministerie van O. & W., 1975). Na de invoering van de leerplichtwet in 1901 werd de schoolmedische zorg als noodzakelijk gezien. Aanvankelijk was dit werk gericht op besmettelijke ziekten, houdingsafwijkingen en gehoor- en gezichtsscherpte. Later ontwikkelde zich het systematische, periodiek lichamelijk onderzoek zoals dat heden nog steeds wordt uitgevoerd.

Het schoolpsychologische werk is pas na 1950 echt van de grond gekomen. Aanvankelijk verrichtte de schoolpsycholoog individueel psychologisch onderzoek. Later werd ook schoolvorderingen- en schoolkeuze onderzoek tot de taak van de schoolpsycholoog gerekend. Deze taak kreeg een steeds grotere betekenis en leidde op sommige plaatsen tot een min of meer systematische begeleiding van onderwijsleerprocessen (Ministerie van O. & W., 1968, p. 12).

Het schoolmaatschappelijk werk heeft zich in Nederland op vrij beperkte wijze ontwikkeld. De taak van de schoolmaatschappelijk werker werd gezien in het verlengde van die van de schoolarts of de schoolpsycholoog, namelijk het bieden van hulp bij de sociale aspecten van leer- en gedragsmoeilijkheden van leerlingen, zowel aan school als aan ouders (o.c., p. 17)

De schoolpedagoog had in de jaren zestig in het schoolverzorgingswerk nog geen duidelijke inbreng. Vooral het onderwijs pleitte voor schoolpedagogen die relaties zouden kunnen leggen tussen specialistische hulp en het onderwijs (o.c. p. 15).

De eerste aanzetten tot multidisciplinaire samenwerking binnen het schoolverzorgingswerk stammen uit de vijftiger jaren, maar

pas in de zestiger jaren ontwikkelde deze samenwerking zich in een versneld tempo. De multidisciplinaire samenwerking kwam voort uit een behoefte aan taakafbakening van de zich ontwikkelende disciplines, de noodzaak tot een snelle en gecoördineerde signalering, advisering en hulpverlening in het belang van school en ouders, en het inzicht dat een dienstverlening waarbij meerdere disciplines betrokken zijn, gebaat is bij overleg (o.c., p. 38). Organisatorisch werd de schoolverzorgingsdienst gezien als de beste manier om de multidisciplinaire samenwerking te bevorderen, maar ook samenwerking in teamverband vanuit afzonderlijke instituten achtte men mogelijk. In de praktijk bleven de schoolartsen over het algemeen buiten de schoolverzorgingsdiensten.

De taak van het schoolverzorgingswerk was niet enkel curatieve hulp te bieden aan leerlingen met leer-, gedrags- of opvoedingsmoeilijkheden, maar ook preventief onderzoek te verrichten ter bevordering van de schoolloopbaan van alle leerlingen. In het bijzonder werd de aandacht gericht op de breukvlakken ko/lo en lo/vo door schoolrijpheidsonderzoek en schoolkeuzeadviesring (o.c., p. 25). Uit deze preventieve zorg blijkt ook een beginnende aandacht van de schoolverzorging voor systeemkenmerken van de school.

Het schoolverzorgingswerk begon aan het eind van de zestiger jaren haar vaste contouren te krijgen. Dit blijkt uit omvattende publikaties en nota's, zoals de dissertatie van Wilmink (1967), de nota 'Taak en structuur van het schoolverzorgingswerk' (Ministerie van O. & W., 1968) en de notitie 'Discussiebijdragen over de structuur van het schoolverzorgingswerk' (Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, 1969).

### 2.2 Van schoolverzorgingswerk naar onderwijsbegeleiding

In de tweede helft van de jaren zestig gaven de onderwijsvernieuingsactiviteiten van schoolpsychologen een nieuwe dimensie aan het schoolverzorgingswerk. In de praktijk ontwikkelde de onderwijsvernieuwing en daarmee de systeembegeleiding, zich vanuit de leerlingenbegeleiding. Vooral de sociaal/maatschappelijk geëngageerde schoolpsychologen initieerden die ontwikkeling. Zij toonden aan, in navolging van buiten-

landse onderzoeken, dat de problemen van grote groepen individuele leerlingen een maatschappelijke achtergrond hadden, maar ook samenhangen met de eenzijdige afstemming van het onderwijs op de 'middle-class' cultuur.

In het boek 'Opvoeding tot Schoolweerbaarheid' van Rupp (1967) zien we deze wending in de benadering van leerlingen met schoolproblemen beschreven. Aanvankelijk deed Rupp onderzoek naar de ontwikkelingsstekorten die debet zijn aan schoolrijpheid, maar daarbij kwam hij al spoedig tot de vaststelling dat het overgrote deel van de schoolonrijpe kinderen uit de gezinnen van ongeschoolde arbeiders kwam.

Dit boek stond niet op zichzelf. In die periode verschenen ook de studies van Van Heek (1968) en van Van Calcar (1969), waarin de achterstandssituaties van de kinderen van ongeschoolde arbeiders empirisch werden aangetoond. Deze studies verschenen in een tijdperiode waarin vanuit de maatschappij en het onderwijs steeds meer kritiek werd geuit op de systematische achterstelling van kansarme groepen. Er werd aangedrongen op structurele vernieuwing van het onderwijs.

De eerste OBD's, die juist toen hun activiteiten begonnen en een pioniersfunctie vervulden bij de inrichting van het onderwijsbegeleidingswerk, gingen zich veel meer dan was voorzien richten op de vernieuwing van het onderwijs. De eerste vernieuwingsactiviteiten van de OBD's hadden een compenserend, remediërend karakter. Op basis van screeningsonderzoek werden bedreigde groepen van leerlingen gesignaleerd die in aanmerking kwamen voor dergelijke programma's. Deze klassikale onderzoeken dienden tevens tot vroegtijdige signalering van probleemleerlingen. De eerste pogingen tot systeembegeleiding waren gericht op effectieve hulp aan leerlingen.

De kritiek op de compensatieprogramma's, die een systeembevestigend karakter zouden hebben, leidde echter al snel tot pogingen om onderwijsleersituaties structureel te vernieuwen (Mens en Van Calcar, 1981). Daartoe werden onderwijsleerpakketten voor gedifferentieerd onderwijs ontwikkeld. In deze praktijkontwikkeling kreeg de systeembegeleiding steeds meer eigen handen en voeten (Appelhof, 1979).

Officieel werd het onderwijsvernieuwingswerk echter gezien als de taak van de landelijke pedagogische centra en eventueel plaatselijke pedagogische centra, zoals in 's Gravenhage en Enschede. Schoolverzorgingswerk en onderwijsvernieuwingswerk werden weliswaar beschouwd als complementaire vormen van onderwijsbegeleiding, maar tot 1969 ziet men in officiële stukken de taak van de schoolverzorgingsdienst beperkt tot de leerlingenbegeleiding (Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, 1969). Het jaar daaropvolgend corrigeerde deze stuurgroep dit standpunt in de notitie 'Schoolverzorgingswerk en Onderwijsbegeleiding' (jd., 1970). Er wordt aandacht geschonken aan de ontwikkeling van de systeembegeleiding die zich in de praktijk reeds enkele jaren had ontwikkeld.

In de discussienota 'Schoolbegeleiding' (1975) geeft de overheid de systeembegeleiding bij OBD's voor het éérst een duidelijke plaats naast de leerlingenbegeleiding. Dat blijkt uit twee expliciet genoemde systeembegeleidingstaken:

- de onderwijskundige ondersteuning van de school bij de vormgeving van het onderwijsleerproces, in het bijzonder de ontwikkeling en vernieuwing daarvan;
- de agogische ondersteuning (...) ten behoeve van een optimale relatie tussen school en sociale omgeving.

### 2.3 *Leerlingenbegeleiding en vernieuwing van onderwijsleersituaties*

In de praktijk van de onderwijsbegeleiding werd geprobeerd de leerlingen- en systeembegeleiding te verbinden. Zo werden er didactisch-diagnostische instrumenten ontwikkeld ten dienste van de systeembegeleiding, die ook hun betekenis hadden voor de diagnostiek van probleemleerlingen. De leesvoorwaardentoets en het leesvoorwaardenprogramma van Sixma (1973) kregen een ruime verspreiding (Keuken, Van Vilsteren en Zwarts, 1983).

Verskillende didactische toetsen werden opgenomen in het onderzoeksinstrumentarium van de leerlingenbegeleider, waarmee de aandacht voor de leerprocessen tot uiting kwam (Van Dam, 1980). Er kwamen ook nieuwe onderwijsleerpakketten met niveau- of criteriumtoetsen waarmee pogingen werden ondernomen het leesonderwijs te ver-

nieuwen. Voorbeelden zijn 'Veilig leren lezen' (Caesar, 1980) en het A.V.I. -pakket (Van den Berg, 1977).

Er werd in die periode hier en daar geprobeerd verbindingen te leggen tussen curriculum-innovatie en taakgerichte of handlingsgerichte diagnostiek (Appelhof, 1982). Hieronder wordt verstaan 'het verzamelen van informatie die het mogelijk maakt beslissingen te nemen over de aard van de onderwijsleersituatie die voor kinderen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften gecreëerd dient te worden.' (Van der Leij, 1985, p. 44). In dergelijke diagnostiek wordt geprobeerd 'het actuele handelingsrepertoire' van leerlingen te achterhalen en welke mogelijkheden er zijn ter verandering (Rispens, 1982, p. 58). Een theoretische fundering van deze diagnostiek treffen we aan bij Rispens (1979, 1982) en Bus en Meijer (1982).

#### 2.4 Verwijdering tussen leerlingen- en systeembegeleiding

Na 1975 verlegde de systeembegeleiding haar werkveld van het micro- naar het mesoniveau van het onderwijs. Dit gebeurde onder invloed van de vernieuwingsvoorstellen van de Innovatie Commissie Basisschool en de daaruit voortvloeiende activeringsprogramma's en ontwikkelings- en stimuleringsprojecten.

De systeembegeleiding kreeg een procesgericht en agogisch karakter, ging uit van organisatie-ontwikkelingsprincipes en had primair als doel in schoolteams een veranderingsproces op gang te brengen ter voorbereiding van de basisschool (ICB, 1978). De activering van de schoolteams was zeer zeker noodzakelijk om hen te mobiliseren voor de voorbereiding van de basisschool. Deze ontwikkeling in de systeembegeleiding had echter het nadelige gevolg dat de relatie tussen de leerlingen- en systeembegeleiding in de praktijk moeilijker bleek te overbruggen. De leerlingenbegeleider bleef vanzelfsprekend gericht op de leerlingen en het klassenniveau, terwijl de systeembegeleider met schoolteams werkte, geen klassen meer bezocht en daardoor ook steeds minder kennis had van de onderwijsleerprocessen (Appelhof, 1985).

Na 15 jaar ontwikkeling van de onderwijsbegeleiding is de relatie tussen leerlingen- en systeembegeleiding problematisch geworden.

Bij een enquête van het 'Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten' gaven de diensten aan deze problematiek de hoogste prioriteit voor het verrichten van onderzoek (WPRO, 1982<sup>a</sup>). Dat is niet verwonderlijk, omdat de onderwijsbegeleidingsdienst in haar huidige gedaante haar bestaansrecht ontleent aan het realiseren van een geïntegreerde onderwijsbegeleiding.

### 3 Leerlingen- en systeembegeleiding in cijfers

Alvorens de problematiek rond de integratie van leerlingen- en systeembegeleiding verder te belichten in relatie tot het huidige zorgverbredingsbeleid, geven we eerst een cijfermatig overzicht van de organisatie van de leerlingen- en systeembegeleiding bij onderwijsbegeleidingsdiensten. Wij maken daarbij gebruik van een enquête uit 1982 (WPRO, 1982<sup>b</sup>), omdat nieuwe cijfers – alhoewel reeds verzameld – nog niet beschikbaar zijn.

Uit de verzamelde gegevens blijkt dat er 647 systeembegeleiders, 495 individuele begeleiders en 448 schoolbegeleiders zijn. Het is mogelijk dat de schoolbegeleiders beide functies verzorgen, maar zeker is dat niet. In ieder geval heeft de systeembegeleiding kennelijk de overhand. Dit blijkt ook uit de tijd die aan de beide begeleidingsvormen wordt besteed (zie Tabel 1).

Tabel 1 *Verdeling van OBD's o.g.v. het percentage tijd besteed aan systeem- resp. leerlingenbegeleiding (n = 56).*

% tijd	begeleidingsvorm	
	systeembegele.	leerlingenbegele.
1-40	9	19
41-80	47	37

Organisatorisch is de relatie tussen leerlingen- en systeembegeleiding bij OBD's verschillend geregeld. De meeste OBD's trachten combinaties in de organisatie te vormen, met zowel leerlingen- als systeembegeleidingstaken. Bij 33 van de 58 OBD's komen de begeleidingsactiviteiten in grote mate geïntegreerd voor en bij 25 OBD's is er enige mate van integratie.

Ter Woerd (1982, p. 41) onderscheidt 5 organisatievormen, waarin de leerlingen- en systeembegeleiding zijn bijeengebracht:

- individueel werkende algemene begeleiders die de leerlingen- en systeembegeleiding verzorgen;
- koppels van leerlingen- en systeembegeleiders;
- begeleidingsteams met algemene begeleiders, die zowel systeem- als leerlingenbegeleiding verzorgen;
- begeleidingsteams met aparte medewerkers voor leerlingen- en systeembegeleiding;
- sectie/projectgroep organisatie, waarbij projectgroepen scholen begeleiden bij een bepaald onderwerp en een aantal projectgroepen - onderscheiden naar gebieden van schoolbegeleiding - secties vormen.

Er zijn ook OBD's waar aparte afdelingen zijn voor de leerlingen- en systeembegeleiding. Dat wil echter niet zeggen dat er op schoolniveau geen geïntegreerde begeleiding voorkomt. Evenmin zijn de verschillende organisatievormen waarin men leerlingen- en systeembegeleiders bijeenbrengt een garantie voor de gewenste geïntegreerde begeleiding op het schoolniveau.

Zowel Meijer (1984<sup>a</sup>, p. 28) als Versantvoort (1985, p. 79) menen dat de relatie leerlingen- en systeembegeleiding door OBD's vooral als een organisatorisch probleem wordt behandeld. Versantvoort schrijft dit toe aan het ontbreken van een inhoudelijke onderbouwing. In feite is de mate waarin op het schoolniveau een integratie van leerlingen- en systeembegeleiding wordt gerealiseerd belangrijker dan hoe op OBD-niveau de leerlingen- en systeembegeleidingstaken zijn georganiseerd.

#### 4 *Teleurstellende ontwikkeling van de leerlingenbegeleiding*

De taak van de leerlingenbegeleiding is door middel van onderzoek informatie te verzamelen over leerlingen, waarbij leer- of gedragsproblemen kunnen optreden of al aanwezig zijn om de leerkracht te adviseren en te begeleiden bij de verdere aanpak van een leerling. Kenmerkend voor deze wijze van leerlingenbegeleiding is dat niet alleen de leerling, maar ook de onderwijsleersituatie

wordt onderzocht om te kunnen inschatten welke veranderingen in die situatie door de leerkracht kunnen worden aangebracht. De leerlingenbegeleider dient ook op de hoogte te zijn van onderwijsleermaterialen, programma's of methoden en werkvormen die gebruikt kunnen worden. Op basis van de diagnostische gegevens betreffende de leerling en de onderwijsleersituatie en kennis van onderwijsleermaterialen kan een handlingsplan worden opgesteld.

Is er in de praktijk sprake van een dergelijke wijze van werken? Uit onderzoek van Bus en Meijer (1982) blijkt dat de leerlingenbegeleiders weinig aandacht hebben voor het onderwijs in de klas. Ze onderzoeken het kind, echter nauwelijks het onderwijs in de klas. Ze blijken ook weinig kennis te hebben van gebruikte methoden. Uit een recenter onderzoek van Van den Berg, Harskamp en Prins (1984) blijkt, volgens hun voorlopige verslag, dat individuele begeleiders de vertrouwde onderzoeksactiviteiten verrichten en het gebruikelijke overleg voeren. Activiteiten als het bespreken van het gebruik van extra materialen in de klas en hulp bij de planning van remedieële hulp aan individuele leerlingen of het organiseren van cursussen daarvoor, komt veel minder voor.

Westerop (1984) noemt nog enkele andere factoren die de bevordering van geïntegreerde begeleiding belemmeren, zoals de gevestigde werkwijze van de leerlingenbegeleiders, hun kindgerichtheid en het gebrek aan instrumentarium om onderwijsleersituaties te diagnostiseren, het verschil in visie binnen OBD's tussen leerlingen- en systeembegeleiders over leerlingenhulp en onderwijsvernieuwing.

De mogelijkheden van de leerlingenbegeleider tot handelingsgericht en diagnostisch handelen hangen ook af van de systematische aandacht die de school zelf opbrengt voor de leerlingen. Meijer (1982) heeft vastgesteld dat door weinig leerkrachten in klassen systematisch wordt geobserveerd (20%), een derde van de scholen geen gegevens bijhoudt met betrekking tot lees/taal- of rekenniveau's, en op de helft van de scholen in de loop van het schooljaar geen didactisch onderzoek wordt afgenomen. Meijer meent dat te weinig deskundigheid en vaardigheid op deze terreinen de belangrijkste oorzaken zijn

van tekorten bij de signalering en opvang van probleemleerlingen.

##### 5 De zorgverbreding in het basisonderwijs

De vernieuwingsprogramma's van de afgelopen jaren zijn weinig gericht geweest op de verbetering van het onderwijzend handelen van de leerkrachten en de leerproblemen van leerlingen. De ARBO-nota's 'Het moet ons een zorg zijn' en 'Nieuw, concreet en zichtbaar' (ARBO, 1984<sup>a</sup>, 1984<sup>b</sup>) hebben op beleidsniveau de aandacht voor vernieuwing op het microniveau, de onderwijsleersituatie, weer terug gebracht. Het zal echter op z'n minst een aantal jaren duren voordat de nieuwe beleidsintenties hun weerslag hebben op de vernieuwingsactiviteiten in het veld.

Wij zullen hier nagaan welke mogelijkheden het zorgverbredingsbeleid biedt voor de zorg aan individuele leerlingen. De ARBO omschrijft zorgverbreding als 'de uitbreiding en versterking van maatregelen en activiteiten, vooral op school- en groepsniveau, ten behoeve van een zo intensief mogelijke zorg voor leerlingen, in het bijzonder voor hen die specifieke pedagogisch-didactische behoeften tonen, opdat zij in een zekere hoeveelheid tijd door de school te bepalen doelen en tussendoelen bereiken.' (ARBO, 1984<sup>c</sup>, p. 21).

De ARBO tekent in haar advies de contouren van het onderwijs op een basisschool, waar de zorgverbreding al is gerealiseerd. Het onderwijs is er gekenmerkt door de afstemming van het instructiegedrag van de leerkracht op het leerproces van de leerling en op de problemen die zich daarbij kunnen voordoen. In het bijzonder de individueel gerichte zorg wordt gerealiseerd door diagnostiserend onderwijs, waarbij de leerkracht regelmatig de mogelijkheden en behoeften van individuele leerlingen vaststelt met het oog op de onderwijsdoelen die bereikt dienen te worden.

Diagnostiserend onderwijs veronderstelt volgens de ARBO interne differentiatie van het onderwijs. De belangrijkste voorwaarden voor diagnostiserend en differentiërend onderwijs zijn:

- een frequente, systematische voortgangscntrole die weinig tijd kost en op basis waarvan beslissingen genomen kunnen

worden over de aansluitende onderwijsperiode;

- de aanwezigheid van toetsen, methoden en onderwijsleerpakketten die diagnostiserend, differentiërend onderwijs vergemakkelijken en het samenwerken of zelfstandig werken van leerlingen bevorderen.

Deze kenschetsing van onderwijs waar zorgverbreding is gerealiseerd, heeft vooral betrekking op het microniveau. De realisering en handhaving van dergelijk geavanceerd onderwijs veronderstelt echter ook een aantal organisatorische voorwaarden op het mesoniveau van de school, zowel voor de leerlingenbegeleiding als voor de interne differentiatie.

Wat betreft de leerlingenbegeleiding in de school stelt de ARBO een organisatie van interne begeleiding voor, waarbij op mesoniveau een procedure wordt bewaakt, die ten doel heeft de pedagogisch-didactische behoeften van leerlingen in een vroegtijdig stadium te signaleren, te diagnostiseren, te bespreken en daarbij tot een plan te komen voor de aanpak van de leerlingen in de klas en in de school. Dit systeem van interne begeleiding in de school is niet enkel van belang voor de leerlingen, maar ook voor de leerkrachten, omdat het teamoverleg en de procedure-afspraken het probleem van de individuele leerkracht met een leerling tot een verantwoordelijkheid van het team maakt.

Naast de organisatie van de leerlingenbegeleiding vraagt diagnostiserend en differentiërend onderwijs om een onderwijskundige planning van een voortdurende ontwikkeling van het onderwijs. Het realiseren van zorgverbreding in de basisschool houdt namelijk een ingrijpende vernieuwing van het onderwijs in, zowel op micro- als mesoniveau, op onderwijskundig- en organisatorisch gebied.

Nu zijn we de afgelopen jaren wel gewend geraakt aan complexe vernieuwingsvoorstellen, waarbij het ontbrak aan concrete vormgeving. De ARBO wil de complexiteit en vaagheid van vernieuwingen bestrijden door zeer doelgerichte en afgebakende vernieuwingen op deelgebieden voor te stellen. Zij spreekt over een 'speerpuntenbeleid', waarin de afzonderlijke elementaire culturele vaardigheden successievelijk doelwit van de speerpunten zullen worden.

De ARBO-adviezen zijn door Van der Leij e.a. (1985) nader uitgewerkt. Ook zij pleiten



voor een geconcentreerde aanpak, waarbij de verwerving van de elementaire culturele vaardigheden prioriteit heeft en waarbij de belangrijkste taak van de leerkracht is te signaleren, te diagnostiseren en planmatig te handelen bij de vormgeving van het onderwijsleerproces.

Het zorgverbredingsbeleid streeft in feite twee doelen na: de verbetering van de zorg voor leerlingen, in het bijzonder probleemleerlingen, en de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, in het bijzonder met betrekking tot de verwerving van basisvaardigheden. Voor de onderwijsbegeleiding heeft dit als implicatie dat er opnieuw impulsen worden gegeven voor de vormgeving van de leerlingenbegeleiding, de systeembegeleiding en de afstemming tussen beide (zie par. 7).

## 6 De zorg over de groei van het speciaal onderwijs

Het zorgverbredingsbeleid heeft als doelgroep de leerlingen die specifieke pedagogische didactische behoeften vertonen. Voor die groep is het primair nodig een intensieve zorg te realiseren. Zoals wij zagen, worden daarvoor hoge eisen gesteld aan het onderwijs en de organisatie ervan. De realisering van zorgverbreding vraagt om een lange periode van planmatige vernieuwing. De verwachting is nu dat het zorgverbredingsbeleid uiteindelijk zal leiden tot een vermindering van de verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs. In het bijzonder de Minister van Onderwijs en Wetenschappen heeft die verwachting. Althans in de adviesaanvraag aan de ARBO over de zorgverbreding in de basisschool klinkt deze door (ARBO, 1984<sup>a</sup>, p. 1).

De ARBO is over die verwachting zeer realistisch, en stelt in feite dat pas na een kwalitatieve winst gerekend mag worden op een kwantitatief voordeel. Ook Van der Leij verwacht op korte termijn geen afname van het aantal verwijzingen (Van der Leij, 1985, p. 220). En ook al is de zorg verbreed, schrijft Van der Leij, een blijvende opvang van potentiële leerlingen voor het speciaal onderwijs vergt een maatregel als de inrichting van speciale klassen in de basisschool.

Ook wij verwachten niet dat een zorgverbredingsbeleid dat gericht is op een kwali-

teitsverbetering van de basisschool zonder meer zal leiden tot vermindering van het aantal verwijzingen. Eerder is een toename te verwachten. Een intensivering van de leerlingenbegeleiding maakt de kans op signalering van probleemleerlingen groter, en een gedifferentieerde diagnostiek leidt vervolgens tot het problematiseren van leerlingengedrag. Gedrag wat vroeger als normaal werd beschouwd, wordt nu als problematisch gezien.

Er zullen ook steeds meer problemen bij leerlingen worden gesignaleerd, waarvoor de basisschool niet direct een oplossing of aanpak kan bieden. De 'kunde' van de diagnostiek loopt over het algemeen voor op de kunst van de 'therapie'. De constatering van een tekort aan oplossingsmogelijkheden in de eigen schoolsituatie zal ondanks zorgverbreding opnieuw leiden tot verwijzing naar het speciaal onderwijs (Meijer, 1982, p. 136).

Nu kan erop gewezen worden, dat er in een stad of regio basisscholen zullen komen die gekenmerkt worden door een grote zorgbreedte. Dergelijke scholen zijn trouwens ook nu aan te wijzen. Leerlingen met bepaalde problemen zouden naar die scholen verwezen kunnen worden. In de praktijk van de leerlingenbegeleiding vinden tot nu toe dergelijke verwijzingen nauwelijks plaats (Meijer, 1984<sup>c</sup>). Dat is ook onze ervaring. De reden daarvan is ons inziens dat de leerlingenbegeleider een dergelijk advies niet zal geven, omdat het schoolteam of de leerkracht zo'n advies beschouwt als een brevet van onvermogen. Een verwijzing naar een Montessoriof Jenaplan-school is nog acceptabel, omdat dit geen 'normale' scholen zijn. Men zal echter niet erkennen dat een andere 'normale' basisschool een probleem kan oplossen, waartoe men zichzelf niet in staat acht, zelfs indien de leerlingenbegeleider beschikt over valide informatie over de opvangmogelijkheden in een andere basisschool. Een verwijzing naar het speciaal onderwijs daarentegen wordt geaccepteerd, zonder dat de betreffende basisschool over gegevens beschikt wat betreft opvangmogelijkheden en zonder dat de kans op oplossing van de problemen is ingeschat (Meijer, 1984<sup>c</sup> en 1985).

Valt het te tolereren dat in de komende jaren het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs gelijk zal blijven of nog zal toenemen? Zijn andere maatregelen dan zorgverbreding van het basisonderwijs gewenst?

Doornbos constateerde onlangs: 'De doorverwijzing van kinderen naar aparte scholen heeft in ons land een omvang aangenomen die ons internationaal in een unieke positie heeft gebracht: die van het meest tolerante land met het minst tolerante onderwijsgedrag, ofwel schoolsysteem.' (Uitleg, 1985, p. 4). De toename is inderdaad zorgwekkend, vooral indien we daarbij in acht nemen dat het aantal basisschoolleerlingen in totaliteit is afgenomen en de ratio leerkracht/leerling veel gunstiger is. Kennelijk leidt een klassedeler verlaging niet rechtstreeks tot minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs.

Tabel 2 *Groei leerlingen speciaal onderwijs t.o.v. gewoon lager onderwijs en ratio leerling/leerkracht in gewoon lager onderwijs.*

jaar	aantal leerlingen		ratio ll/lk in gewoon l.o.
	spec. ond.	gewoon l.o.	
1950	32.914	1.240.685	?
1960	54.600	1.415.700	?
1970	74.061	1.462.376	31
1975	83.364	1.453.467	29
1980	91.219	1.333.342	24
1982	94.698	1.201.512	23
1983	97.467	1.139.955	24

Doornbos noemt de toestroom naar het speciaal onderwijs 'een aanklacht tegen de nog altijd doorslaggevende prestatiezuchtige mentaliteit in en rondom onze zogenaamde gewone scholen, tegen hun rigide organisatiestructuur, tegen de dikwijls te bureaucratische taakopvatting van onderwijsgeveden, maar ook tegen de voortdurende personele onderbezetting of, wat op hetzelfde neerkomt, de permanente overbelasting van het onderwijzend personeel en begeleidend personeel.' (Uitleg, 1985, p. 4).

Deze typering van het huidige basisonderwijs is niet meer algemeen geldig. Het schoolklimaat ten opzichte van de leerlingen is als gevolg van de juist daarop gerichte vernieuwingsactiviteiten op zeer veel scholen toleranter geworden en de leerlingenschaal is aanmerkelijk verlaagd (zie Tabel 2). Het personeel is weliswaar vaak overbezet, maar is dat niet eerder vanwege activiteiten buiten de klas in verband met schoolwerkplanontwikkeling en de intensivering van de relatie

school-ouders en omgeving, dan door op leerlingen gerichte activiteiten in de klas?

Ons inziens gebeurt verwijzing zelden vanuit een prestatiezuchtige mentaliteit. Op een enkele school met een traditioneel opleidingskarakter treft men die mentaliteit nog wel aan, maar zeker niet op het merendeel van de scholen. De leerkracht vraagt eerder om verwijzing vanuit zijn gevoel voor verantwoordelijkheid voor het kind. Van iedereen verneemt hij immers dat het vooralsnog beter is een kind met problemen te verwijzen naar het speciaal onderwijs. Doornbos zegt het zelf ook: 'In de huidige omstandigheden zijn scholen voor speciaal onderwijs voor veel kinderen een uitkomst, zonder twijfel.' (Uitleg, 1985). Maar ook de scholen voor speciaal onderwijs zelf, een ouderorganisatie als 'de Pijler' en niet in het minst de media prijzen het speciaal onderwijs aan, in het bijzonder de LOM-school. In plaats van het traditionele image van de basisschool in de publiciteit steeds te bevestigen, zou het beter zijn om per stad of regio goede voorlichting te geven over de verworvenheden van bepaalde basisscholen en de ontwikkelingen op andere.

Het is evenzeer al te lichtvaardig om een onmiddellijk gunstig effect te verwachten van de activiteiten van de onderwijsbegeleiding op het hoge aantal verwijzingen, zoals Stevens (1983, p. 11) in zijn inaugurale rede suggereerde. Hij is van mening dat het stijgende aantal probleemleerlingen in het basisonderwijs een reden is om het nuttig rendement van de onderwijsbegeleiding te evalueren. Stevens ziet de huidige externe begeleiding liever ingeruild voor een professionele opleiding en nascholing, en voor professionele werkers in scholen en klassen. Het belang van professioneel werk in de school kunnen we onderschrijven. Zolang we echter in Nederland een groot belang hechten aan de kleine basisschool is de bevordering van professioneel werk moeilijk in te denken, zonder een systeem van externe begeleiding.

Ons inziens kan de toename van verwijzingen naar het speciaal onderwijs mede toegeschreven worden aan de onbepaalde verwijzings- en toelatingsmogelijkheden als consequentie van de autonomie van de scholen. Binnen het Nederlandse onderwijsbestel is het nauwelijks mogelijk te komen tot een regelgeving die numerieke grenzen aan de

toelating stelt. Het onderwijs zou in principe kunnen leren van de gezondheidszorg waar het beschikbaar stellen van minder ziekenhuisbedden heeft geleid tot minder of korter verblijf in ziekenhuizen en meer poliklinische behandeling, ondanks de toename in de diagnose van het aantal ziekteverschijnselen. Ons inziens maken de huidige overheidsinvesteringen in het basisonderwijs en de verzorging daarvan een numerieke beperking van het aantal plaatsen in het speciaal onderwijs verantwoord. Degenen die politiek verantwoordelijk zijn, durven echter die verantwoordelijkheid niet te nemen en schuiven deze af op de basisschool. Het zou beter zijn op dit essentiële terrein een constructief onderwijsbeleid te voeren.

### 7 *Leerlingen- en systeembegeleiding bij zorgverbreding*

Wanneer we de doelstelling van het zorgverbredingsbeleid: het realiseren van diagnostiserend differentiërend onderwijs ten einde tegemoet te komen aan leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften, serieus nemen, zullen er ook maatregelen genomen moeten worden om dit onderwijs tot realiteit te maken. Uit veel onderzoek naar het effect van vernieuwing blijkt dat vernieuwingen over het algemeen van organisatorische aard zijn en het onderwijzend, instruerend handelen van leerkrachten vaak onaangetaast blijft (Heathers, 1972; Joyce & Showers, 1980). Dit wordt waarschijnlijk mede veroorzaakt door de aard van de ondersteuning van de vernieuwing die zich meer richt op verandering van organisatie dan verandering van het instruerend handelen.

Om diagnostiserend, differentiërend handelen te bevorderen pleit de ARBO (1984<sup>a</sup>) voor het beschikbaar stellen van onderwijsleerpakketten, waarvan de kwaliteit en de bruikbaarheid is vastgesteld. De ARBO beveelt ook de verbetering van het onderwijskundige management aan en de effectivering van de interne begeleiding van leerkrachten, zowel bij het realiseren van vernieuwingen als bij de aanpak van probleemleerlingen. Hopelijk zal in de komende jaren de vernieuwing van het basisonderwijs zich in de aangegeven richting bewegen. Dit veronderstelt echter een grotere nadruk op een

produktgerichte vernieuwing en begeleiding dan tot nu toe. De vernieuwingen van de afgelopen 10 jaar waren primair procesgeoriënteerd.

Naast een meer produktgerichte systeembegeleiding is voor de vergroting van de zorgbreedte in de basisschool een leerlingenbegeleiding gewenst, die gekenmerkt is door een taak- of handelingsgerichte diagnostiek en advisering. Ons probleem is hoe deze twee begeleidingsvormen zich tot elkaar kunnen verhouden.

#### 7.1 *Integrale begeleiding*

Meijer, Verboon en Westerop (1984) houden een pleidooi voor wat zij noemen de 'integrale begeleiding'. Het doel van die begeleiding is de scholen hulp te bieden bij het realiseren van adaptief onderwijs in de basisschool. Daaronder verstaat Meijer (1984<sup>b</sup>, p. 70) onderwijs waarbinnen de individuele verschillen in leerprocessen bij leerlingen gehonoreerd worden, met name bij de verwerving van de elementaire culturele vaardigheden.

De OBD's dienen de knelpunten in de school te signaleren en de begeleiding te richten op het oplossen van de problemen.

De integrale begeleiding die daartoe gewenst is, omschrijft Meijer als volgt: 'Het voorbereiden en uitvoeren van een begeleidingsplan per school, waarin op grond van een schooldiagnose een aantal begeleidingsactiviteiten wordt opgenomen waarvan de onderlinge samenhang, zowel als de relatie tot het einddoel (adaptief onderwijs) is aangegeven.' (Meijer, 1984<sup>b</sup>, p. 77). De te verrichten activiteiten die Meijer noemt, hebben betrekking op het aanleren van wat de ARBO (1984<sup>a</sup>) noemt diagnostiserend differentiërend onderwijzen van de leerkracht en op het onderwijskundig management op schoolniveau, zoals schoolwerkplanontwikkeling en de verbetering van de overlegstructuur.

De begeleiding van zo'n breed aangegeven 'zorgverbredingsplan' is ons inziens typisch de taak van een systeembegeleider. Uit een andere publikatie van Meijer (1985) blijkt dat hij deze taak echter toekent aan een begeleider die zowel de leerlingen- als systeembegeleidingstaken vervult, met andere woorden een algemene schoolbegeleider. Zijn belangrijkste argument daarvoor is dat leerlingenbegeleiders die eveneens systeembegeleidingstaken verrichten, eerder gericht zijn op

het zoeken naar hulpmogelijkheden voor de probleemleerlingen in de onderwijsleersituatie, en daardoor minder snel zullen verwijzen naar het speciaal onderwijs.

Men kan zich serieus afvragen of deze taak voor één begeleider niet te zwaar is, omdat uitgesproken deskundigheden verondersteld worden, zowel op het gebied van de diagnostiek als de vernieuwing van onderwijsleersituaties en schoolorganisatie.

### 7.2 *Scheiding van leerlingen- en systeembegeleiding*

Smets (1985) benadert het probleem van de relatie leerlingen- en systeembegeleiding vanuit een organisatiekundig perspectief.

De systeembegeleiding kenschetst hij als een missionaire organisatie, die in opdracht van de overheid, ongeacht de behoefte van de school, tot taak heeft de vernieuwing van het onderwijs te bevorderen. De leerlingenbegeleiding beschouwt hij als een adviesorganisatie, die op verzoek van de school raad geeft over leerlingen met pedagogisch-didactische problemen. Smets concludeert dat deze twee vormen van begeleiding beter in afzonderlijke organisaties kunnen worden ondergebracht en verschillend gefinancierd, omdat ze met elkaar strijdige functies in de school vervullen.

Er zijn zeker verschillen in taakstelling en wijze van werken tussen de leerlingen- en systeembegeleiding. De leerlingenbegeleider is gericht op onmiddellijke hulpverlening aan één leerling en één leerkracht, die op vrij korte termijn, liefst binnen een jaar, tot aanwijsbare resultaten dient te leiden omdat anders verwijzing naar het speciaal onderwijs volgt. De systeembegeleider is gericht op structurele verandering. Voor de implementatie en incorporatie van zelfs eenvoudige, concrete afgebakende vernieuwingen, staat een periode van 2 tot 3 jaar. Bij vernieuwingen is bovendien niet een enkele leerkracht, maar het gehele schoolteam betrokken.

Smets maakt echter ook verschillen die er in werkelijkheid niet zijn. De leerlingenbegeleider werkt bijvoorbeeld niet enkel in opdracht van de school. Hij heeft ook een signalerende en preventieve functie. De leerlingenbegeleider kan in een advies of handlingsplan voorstellen doen waar de school niet altijd om gevraagd heeft. Het is ook niet juist dat de systeembegeleider enkel in op-

dracht van de overheid werkt. In de ontwerp-wet op de onderwijsverzorging (Ministerie van O. & W., 1984) zijn zowel de autonomie van de school, de zorg van de overheid, als de eigen professionele verantwoordelijkheid van de OBD geregeld.

Het is in het belang van de school dat de leerlingen- en systeembegeleiding, ondanks verschillen in functie, vanuit één instituut de school bereiken. Zowel de adviezen en handlingsplannen voor leerlingen, als de interventies betreffende structurele vernieuwingen zijn bestemd voor dezelfde onderwijsleersituaties. Er is daarom afstemming nodig tussen de interventies van leerlingen- en systeembegeleiders. Die afstemming is het beste te realiseren vanuit één instituut.

### 7.3 *De afstemming van leerlingen- en systeembegeleiding*

Zowel de samenvoeging van leerlingen- en systeembegeleidingstaken in de functie van één algemene begeleider, als de volledige scheiding van beide functies in afzonderlijke instituten hebben we afgewezen. De vraag is hoe beide begeleidingsfuncties op elkaar kunnen worden afgestemd zonder dat de specifieke inbreng van beide begeleidingsvormen wordt aangetast. Wij menen dat binnen de onderwijsbegeleidingsdienst de specificiteit van de afzonderlijke functies kan worden bevorderd door taakafbakening en professionalisering. De afstemming van beide begeleidingsvormen kan het beste op schoolniveau worden georganiseerd, omdat de school daar het meest belang bij heeft. Wij geven hier aan op welke wijze die afstemming gerealiseerd kan worden.

De systeembegeleider heeft tot taak de school te ondersteunen bij vernieuwingen van schoolwerkplandelen, met het doel de basisschool volgens de uitgangspunten te realiseren. Het schoolteam kan met hulp van de systeembegeleiding diagnostiserend en differentiërend onderwijs nastreven, en daarmee steeds betere voorwaarden scheppen voor de opvang van leerlingen met leren gedragsproblemen. Ook al is er sprake van diagnostiserend en differentiërend onderwijs, zoals de ARBO dat omschrijft (zie par. 5), houdt dit nog niet in dat de zorg voor leerlingen met problemen wordt geactualiseerd. Daarvoor is nodig, dat er in de school een georganiseerde zorg voor individuele

leerlingen aanwezig is. Deze organisatie omvat afspraken over regelmatig preventief onderzoek, bespreking en behandeling van probleemleerlingen, interne begeleiding van leerkrachten en evaluatie van de uitgevoerde handelingsplannen. De systeembegeleider heeft ons inziens de taak om de school te ondersteunen bij de realisering van een dergelijke leerlingenzorg.

Naarmate de school zorg voor individuele leerlingen heeft georganiseerd en er in de onderwijsleersituaties mogelijkheden aanwezig zijn om handelingsplannen voor probleemleerlingen uit te voeren, worden voor de leerlingenbegeleider de mogelijkheden voor een handelingsgerichte diagnostiek vergroot. Een belangrijke voorwaarde is dat leerlingenbegeleiders beschikken over de vaardigheden en instrumenten om handelingsgerichte diagnostiek te verrichten en beschikken over de routine om met leerkrachten handelingsplannen op te stellen, waarin gebruik gemaakt wordt van de kwaliteiten van het onderwijs ter plaatse.

De afstemming van leerlingen- en systeembegeleidingsactiviteiten kan bevorderd worden door zowel op OBD-niveau als op schoolniveau verbanden te leggen.

Op OBD-niveau is beleidsontwikkeling nodig voor het opstellen van begeleidingsplannen, het afgrenzen en afstemmen van de taken van leerlingen- en systeembegeleiders en de scholing van de begeleiders.

Op schoolniveau kunnen regelmatig besprekingen plaatsvinden tussen de schoolleiding, de leerlingen- en systeembegeleider waarin de leerlingenzorg in relatie wordt gebracht met de vernieuwingen van schoolwerkplandelen. De integratie van leerlingen- en systeembegeleiding houdt in dat er gezamenlijk zorg aanwezig is voor de afstemming van leerlingenzorg en onderwijsvernieuwing in de school.

## Literatuur

- Appelhof, P. N., Ontwikkelingen in de inhoud en de aanpak van het onderwijsbegeleidingswerk. In: E. Pelosi, (red.), *Onderwijsbegeleiding, feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Appelhof, P. N., Diagnostiek vanuit een innovatie-optiek. In: J. J. F. Schroot's (red.), *Diagnostiek in het onderwijs*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Appelhof, P. N., *Begeleide onderwijsvernieuwing*. Evaluatie van een curriculum-innovatie gericht op differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs. Tilburg: Zwijzen, 1979.
- ARBO, *Het moet ons een zorg zijn*. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs. Zeist: Onderwijscentrum, 1984<sup>a</sup>.
- ARBO, *Nieuw, concreet en zichtbaar*. Advies over innovatie in het basisonderwijs na 1985. Zeist: Onderwijscentrum, 1984<sup>b</sup>.
- Berg, G., van den, E. Harskamp en J. Prins, Het functioneren van de onderwijsbegeleiding. *School en Begeleiding*, 1984 1, 4, 38-2.
- Berg, R. M., van den, *Individualisering*. Beschrijving en waardering van het onderwijsleergedrag bij individualiserend leesonderwijs in de lagere school. Tilburg: Zwijzen, 1977.
- Bus, A. G. en W. Meijer, Een geïntegreerde leerling- en systeembegeleiding; een praktische noodzaak en theoretische uitdaging. *Info*, 1982 13, 3, 114-122.
- Caesar, F. B., *Veilig leren lezen*, Methode voor aanvankelijk leesonderwijs. Tilburg: Zwijzen, 1980.
- Calcar, C., van, *Leren lezen*, Enschedese onderzoekingen. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1969.
- Dam, P., van (red.), *Toetsen aanvankelijk lezen en spellen*. Arnhem: Cito, 1980.
- Heathers, Glenn, Overview of innovations in organisation for learning. *Interchange*, 1972 3, 2/3, 47-66.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent*. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid. Meppel: Boom, 1968.
- Innovatiecommissie Basisschool, *Innovatieplan Basisonderwijs*, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1978.
- Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, *Schoolverzorgingswerk en Onderwijsbegeleiding*. 's Gravenhage: 1970.
- Interdepartementale Stuurgroep Schoolverzorgingswerk, *Discussiebijdrage over de structuur van het schoolverzorgingswerk*. 's Gravenhage: 1969.
- Joyce, R. & B. Showers, Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 1980 37, 379-385.
- Keuken, E., K. van Vilsteren en M. Zwarts, De implementatie van het leesvoorwaardenpakket. In: H. A. M. Fransen en N. A. J. Lagerweij, *Onderwijskunde in ontwikkeling*. Culemborg: Educaboek, 1983.
- Leij, A., van der (red.), *Zorgverbreding, bijdragen uit speciaalonderwijs en basisonderwijs*. Nijkerk: Intro, 1985.
- Meijer, C. J. W., *L.O.M.-onderwijs, Verwijzing en Toelating*. Groningen: Rion, 1982.

- Meijer, W., *Onderwijsbegeleidingsdiensten en de verwijzing naar Buitengewoon Onderwijs*. (In druk.) Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Meijer, W., J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984.
- Meijer, W., *Ontwikkeling in de leerlingenbegeleiding*. In: W. Meijer, J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984<sup>a</sup>.
- Meijer, W., *Nabeschouwing en perspectief*. In: W. Meijer, J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984<sup>b</sup>.
- Meijer, W., *Verwijzen naar buitengewoon onderwijs; dilemma voor iedere onderwijsbegeleider*. *School en Begeleiding*, 1984<sup>c</sup> 1 4, 16-17.
- Mens, A. en C. van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. Nijmegen/I.T.S., Amsterdam/S.C.O.: 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wet op de onderwijsverzorging*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wet op het basisonderwijs*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Schoolbegeleiding*, discussienota. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Taak en structuur van het schoolverzorgingswerk*. 's Gravenhage: 1968.
- Rispens, J., *Diagnostiek in het onderwijs: wat denk je te doen?* In: J. J. F. Schroots (red.), *Diagnostiek in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Rispens, J., *De paradox van de hulpverlening*. Montfoort: Uriah Heep, 1979.
- Rupp, J. C. C., *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*. Een Utrechtse kinderpsychologische studie. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1967.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1973.
- Smets, P., *Organisatie van het onderwijsbegeleidingswerk: onderwijsbegeleidingsdiensten (obd's)*. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding, feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Stevens, L. M., *Leerproblemen als opvoedingsproblemen* (inaugurale rede). R.U. Utrecht, 1983.
- Uitleg. Prof. K. Doornbos op studiedag 'Zorgbreedte': *Schoolproblemen niet afwentelen op buitengewoon onderwijs*. *Uitleg*, 1985 1, nr. 13 p. 4.
- Versantvoort, J., *Leerlingen- en systeembegeleiding*. Living Apart Together. In: *De rol van onderwijsbegeleiding in de stedelijke vernieuwing van het onderwijs*. Utrecht: S.A.C., 1984.
- Westerop, H. E., *De praktijk van integrale begeleiding*. In: W. Meijer, J. A. Verboon en H. E. Westerop, *Integrale begeleiding*. Gorinchem: De Ruiter, 1984.
- Wilmink, A. J., *Begeleiding van schoolkind en school*. Utrecht: Bijleveld, 1967.
- WPRO, *Onderzoeksbehoefsten van o.b.d.'s*, *W.P.R.O.-beleidsnotitie*. 's Gravenhage: WPRO, 1982<sup>a</sup>.
- WPRO, *Onderwijsbegeleiding in cijfers. Verslag W.P.R.O.-enquête 1982*. 's Gravenhage: WPRO, 1982<sup>b</sup>.
- Woerd, E., te, *Geïntegreerde begeleiding in de praktijk* (doctoraalscriptie). Utrecht: Vakgroep Orthopedagogiek, 1982.

### Curriculum vitae

P. N. Appelhof (1938) studeerde na zijn opleiding tot onderwijzer klinische pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en promoveerde in 1979 op het proefschrift 'Begeleide Onderwijsvernieuwing' (Zwijsen, Tilburg, 1979). Is werkzaam als onderwijsbegeleider en onderzoeker bij het Schooladviescentrum in Utrecht; publiceerde over onderwijsvernieuwing en onderwijsbegeleiding. Is lid van de redactie van *Pedagogische Studiën*.

Adres: Schooladviescentrum, Ondiep 63, 3552 EB Utrecht.

Manuscript aanvaard 16-9-'85

## Summary

Appelhof, P. N. 'The relation between schoolpsychological support and guidance of innovation processes in the primary school'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 523-535.

On the local or regional level the Dutch primary school is supported by an Educational Guidance Centre. Such a centre has two tasks: advising school on schooldevelopment and educational innovation, as well as providing diagnosis and plans of action for pupils with learning disabilities.

The integration of both supports to change schools and individual childcare, has resulted in different organisational structures in Educational Guidance Centres. However, in schools the efforts to integrate the innovation of the educational system and the individual childcare has been far from successful. The main reason for this lack of integration is that in the past decade the innovation activities were primarily focussed on schoolorganisational aspects. The care for children with learning disabilities was of minor importance. Nowadays the innovational strategy is changing. New national innovationplans promote diagnostic teaching and differentiation of the learning situation in classrooms. Within the framework of this new innovational strategy both schoolinnovation consultants and schoolpsychologists have to support the care for children with learning disabilities in the primary school. The result has to be a decrease in the number of pupils enrolling special education. Despite of these efforts we believe that some administrative no-nonsense interventions on the national level are necessary to stop the growth of schools for special education.

# Scholing van onderwijsbegeleiders

J. B. H. TIMMER

Utrecht

## Samenvatting

*De plaatselijke en regionale onderwijsbegeleiding vormt een aparte beroepssector, waarin onderwijsbegeleiders werkzaam zijn in nauwe relatie tot het functioneren van de onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's).*

*De kwaliteit van de beroepsuitoefening door onderwijsbegeleiders wordt gediend met de professionalisering van de onderwijsbegeleiding. Het professionaliseringsproces bestaat in belangrijke mate uit de overdracht van kennis en kunde die geëindigd zijn voor de uitvoering van het begeleidingswerk. De overdracht dient te verlopen via een hooggekwalificeerde scholing van onderwijsbegeleiders. Die scholing voltrekt zich heden ten dage geheel in de vorm van nascholing en inservice scholing. Ze is overwegend in handen van de beroepssector zelf.*

*Voor een planmatige aanpak van de scholing is het opstellen van een scholingsprogramma noodzakelijk. In het scholingsprogramma worden zowel de inhoudelijke aspecten als de vormgevingsaspecten van de scholing opgenomen. De scholingsinhouden worden afgeleid uit de schets van een beroepsprofiel van onderwijsbegeleiders.*

*In de vormgeving wordt rekening gehouden met het onderscheid in opleiding en nascholing.*

## 1 Onderwijsbegeleiding: een jonge en aparte beroepssector

Externe hulpverlening aan scholen is bepaald geen verschijnsel van de laatste tijd; ondersteuning van de onderwijsvernieuwing en zorg voor het individuele schoolkind zijn al aanwijsbaar vanaf het begin, resp. het eind van de vorige eeuw (Van Noordenburg, 1985). Aan de professionele status van deze hulp in de beginperiode mag overigens ge-

twijfeld worden, niet alleen omdat een specifieke en gemeenschappelijk gedeelde kennis en kunde veelal ontbroken zullen hebben bij de werkuitvoerders, maar ook omdat de toepassing van aanwezige kennis en kunde vaak geen dagelijks werk was. Van een zelfstandige professie was in ieder geval nog geen sprake, als we daarbij uitgaan van de essentiële kenmerken die Van der Krogt daaraan onderscheidt, nl. 'een gemeenschappelijk domein' en 'het collectief naar buiten treden'. (Van der Krogt, 1982, p. 42).

Een vorm van gemeenschappelijkheid begon vooral te groeien vanaf het moment dat de institutionalisering van de hulpverlening toenam. Na 1945 ontstonden de instellingen die we heden ten dage tot de verzorgingsstructuur van het onderwijs rekenen: specifieke en algemene verzorgingsinstellingen, de laatste op landelijk en op plaatselijk/regionaal niveau werkzaam. De onderwijsverzorging als sector van beroepsuitoefening is dus pas ongeveer veertig jaar oud en daarmee het beroep van 'onderwijsverzorger' in de meest oorspronkelijke vorm.

Binnen de onderwijsverzorging vormt de onderwijsbegeleiding echter een duidelijk te onderscheiden gebied, met eigen gemeenschappelijke belangen in het vlak van de beroepsuitoefening. Het gemeenschappelijke vloeit voort uit de aard en het doel van het begeleidingswerk en tevens uit de omstandigheden waaronder het werk uitgevoerd wordt (vanuit OBD's). De punten waarop de onderwijsbegeleiding van andere vormen van algemene onderwijsverzorging verschilt, heb ik elders al opgesomd in een poging tot definiëring vanuit deze werksector (Timmer, 1985). Ik zal daar nader op ingaan in par. 5.1.

De professionals, waar het in dit artikel om gaat zijn de onderwijsbegeleiders die werkzaam zijn bij OBD's, waartoe te rekenen die medewerkers die via een feitelijke begeleidingsrelatie met de scholen in het werkgebied van de OBD activiteiten verrichten direct ten behoeve van het bereiken van de primair beoogde uitkomsten van het begeleidingswerk.

Met name door de organisationele condi-



ties waaronder ze werken, verschillen deze professionals van andere beroepsbeoefenaren uit de onderwijsverzorgingsstructuur, of uit de sfeer van de onderwijsopleidingen. De beroepssector wordt hier dus niet zo ruim genomen als elders wel wordt gedaan (Stoking, 1985). De conclusie uit het voorgaande is dat de plaatselijke en regionale onderwijsbegeleiding een aparte beroepssector vormt, die nog maar net zo jong is als de OBD's zelf, dat wil zeggen ongeveer 25 jaar. Deze jonge leeftijd draagt ertoe bij dat onderwijsbegeleiding niet altijd en overal als aparte beroepssector herkend of erkend wordt; de gemeenschappelijke belangen van de professionals zijn nog maar zeer ten dele gevestigde belangen.

## 2 *Het werk in de OBD staat centraal*

Onderwijsbegeleiders hebben een gemeenschappelijk domein: het onderwijsbegeleidingswerk vanuit OBD's. Dit gegeven is niet alleen van betekenis voor de afgrenzing van andere beroepsoorten uit de onderwijsverzorgingssector, maar ook voor een nadere omschrijving van de beroepsgroep zelf. Het ligt ten grondslag aan mijn opvatting dat de beroepsgroep als een eenduidig geheel te beschouwen is, omdat er sprake is van *hetzelfde* werk voor alle onderwijsbegeleiders, ingegeven door de algemeen geldende doelstelling en karakterisering van de onderwijsbegeleiding. Deze staat vermeld in de rijkssubsidieregeling voor deze sector (Ministerie van O. & W., 1981) en meer recent in het ontwerp van Wet op de Onderwijsverzorging (Ministerie van O. & W., 1984). De realisering van deze algemene doelstelling krijgt een gedifferentieerde vorm in het werk van de afzonderlijke OBD's op grond van eigen OBD-beleid.

Het uitgangspunt is nu dat de beroepsuitoefening van onderwijsbegeleiders enerzijds bepaald wordt door de algemene taakstelling en anderzijds door de dienstgebonden uitvoering daarvan. Hetzelfde werk kent variaties per OBD, maar het blijft in wezen hetzelfde werk. De belangen van de onderwijsbegeleiders zijn daardoor op tweeërlei niveau gemeenschappelijke belangen: op landelijk niveau vanwege de algemene kenmerken van het werk; op dienstniveau vanwege de speci-

fieke kenmerken van de werkuitvoering.

Binnen de OBD-organisatie kan een voortgaande taakdifferentiatie aparte werkeenheden opleveren, met eigen kenmerken en gekoppeld aan het werk van individuele begeleiders. Daaruit kunnen voor die begeleiders opnieuw gemeenschappelijke belangen voortkomen, zodat uiteindelijk op drie niveaus van een belangenovereenkomst sprake is.

De OBD vormt daarbij het middenniveau, waar een evenwicht gevonden moet worden tussen de belangen van de totale beroepsgroep en die van deelgroeperingen of individuen. Het werk in de OBD heeft daarmee een centrale positie.

Van der Krogt noemt de gemeenschappelijkheid van aan-het-werk-gebonden belangen de basis voor het collectief naar buiten treden van professionals (Van der Krogt, 1982). Het gemeenschappelijk werkdomen is van betekenis voor collectivisering; collectivisering is een volgens hem essentieel kenmerk van een professie en de grondslag voor professionalisering (zie par. 3). Door collectieve belangenbehartiging wordt de mogelijkheid vergroot om invloed uit te oefenen op het beleid van het (onderwijsbegeleidings)werk, zoals dat door overheden en anderen in de samenleving wordt bepaald.

De belangrijke betekenis van het werk in de OBD voor de bepaling van de belangen van de onderwijsbegeleiders brengt mee dat op dit niveau een eerste en stevige basis ligt voor collectivisering, tot uitdrukking komend in de presentatie van de dienst als een eenheid van professionals (naar cliënten en landelijke of plaatselijk/regionale beleidsbepalers).

Verdergaande collectivisering krijgt gestalte in de landelijke belangenbehartiging via de Vereniging Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten (WPRO), waarvan bijna alle OBD's lid zijn.

Hoewel deelgroeperingen van onderwijsbegeleiders binnen OBD's vanuit bepaalde werkaccenten belangenovereenkomsten kunnen hebben, laat ik de hiermee samenhangende eventuele collectivisering van de deelgroeperingen buiten beschouwing, omdat ik ervan uitga dat deze zich voltrekt binnen dezelfde beroepsgroep. Deze keuze hangt samen met de opvatting dat binnen OBD's

geen andere professionals werkzaam zijn dan onderwijsbegeleiders. Weliswaar werken er binnen OBD's begeleiders op grond van opleidingen in diverse wetenschappelijke disciplines (orthopedagogen, psychologen, onderwijskundigen, enz., zie de nota Onderwijsbegeleiding in Cijfers, WPRO, 1982<sup>a</sup>), maar door het feit dat ze binnen de OBD hun werk vinden komen ze in een nieuwe beroepssituatie terecht, met eigen professionele kenmerken.

De nauwe verwevenheid tussen OBD en professionals komt hier nog eens nadrukkelijk naar voren: het werk in de OBD stelt zodanig eisen aan de begeleiders, wat betreft de benodigde kennis en kunde, dat een geheel nieuw gebied van beroepsuitoefening ontstaat, waarvoor de beoefenaren apart geschoold moeten worden. De begeleiders zelf ontlene vervolgens hun belangen niet aan hun oorspronkelijke opleiding, maar aan hun werk in de OBD; ze zijn voor hun collectieve belangenbehartiging voornamelijk op de OBD aangewezen. Anderzijds is de OBD voor de kwaliteit van haar dienstverlening in belangrijke mate afhankelijk van de mate waarin begeleiders professioneel optreden, dat wil zeggen hun professie waar weten te maken. Wat voor de OBD geldt, geldt in gelijke mate voor de totale onderwijsbegeleiding.

### 3 *Professionalisering en begeleidingskwaliteit*

Onderwijsbegeleiding heeft bekwame uitvoerders van het begeleidingswerk evenals optimale omstandigheden voor de beroepsuitoefening nodig voor het behoud en de verbetering van haar kwaliteit (Timmer, 1982a). Professionalisering van de onderwijsbegeleiding en ontwikkeling van de OBD-organisaties lijken hiervoor de aangewezen middelen. Uit de vorige paragraaf blijkt hoezeer deze middelen op elkaar afgestemd dienen te zijn, omdat de één zonder de ander niet denkbaar is. Toch meen ik in het kader van dit artikel een beperking aan te mogen brengen tot de professionalisering, omdat daarvan het meest directe nut verwacht mag worden voor de uitkomsten van het werk. Zoals eerder gezegd, zal het resultaat van het begeleidingswerk hoe dan ook afhankelijk

zijn van het optreden van onderwijsbegeleiders als professionals.

Professionalisering kenmerkt zich volgens Van der Krogt (1982) vooral door de machtsbasis waarmee professionals hun belangen trachten te behartigen. Deze bestaat uit 'de specifieke kennis en kunde die zij ten aanzien van hun werk en werkterrein bezitten' (o.c. p. 43). Daar komt uiteraard bij dat anderen wel behoefte hebben aan deze kennis en kunde. Pas bij aanwezige behoefte en succesvol gebleken hulp van de professional, heeft de kennis en kunde gebruikswaarde. Professionalisering is dan 'een proces waarbij leden van een beroepsgroep, op collectieve wijze, vooral gebruikmakend van kennis- en kundemacht, trachten een collectieve machtspositie te verwerven of te verdedigen, met het doel de gebruikswaarde én de ruilwaarde van het beroep te beheersen.' (o.c. p. 43).

Deze beschrijving kan van toepassing verklaard worden op begeleiders die opereren binnen OBD's. Ook de OBD zelf, als 'collectiveringsmiddel' speelt in het proces een wezenlijke rol. In de manier waarop de machtsuitoefening bij voorkeur plaatsvindt, namelijk door legitimering, treffen we voor de onderwijsbegeleider herkenbare elementen aan die ook elders (Van Harten, 1974; Van Vilsteren, 1985) in omschrijvingen van professies en professionalisering voorkomen: kennis, dienstbaarheid en ethiek. Hieraan worden argumenten ontleend die de samenleving (cliënten, overheid, subsidiënten) moeten overtuigen van het belang van de dienstverlening.

Het dienstbaarheidsargument wordt in de onderwijsbegeleiding aangetroffen op alle plaatsen waar het belang van de scholen wordt geformuleerd (in doelstellingen en uitgangspunten voor de methodes van werken).

De ethiek van de professie verwijst naar de aanwezigheid van controlemogelijkheden op het kennisgebruik of van een beroepscode. Onderwijsbegeleiding raakt in toenemende mate van het belang van bewakingsinstrumenten overtuigd.

De betekenis van kennis is al aangeduid. Het kennisargument bij de legitimering impliceert de aanwezigheid van wetenschappelijke kennis of althans de aanwezigheid van een scholing voor het beroep van een zo hoog mogelijk niveau.

Voor de onderwijsbegeleiding, die zich nog in een pril stadium van professionalisering bevindt, ligt in een nadere overweging en invulling van het kennisaspect een belangrijke opdracht.

Al lang bestaat de overtuiging dat onderwijsbegeleiders een betrekkelijk hoog niveau van deskundigheid zouden moeten bezitten op tenminste een drietal gebieden: – het onderwijsinhoudelijke gebied; – het onderwijsorganisatorische gebied; – het agogisch-methodische gebied (Van Vilsteren, 1983). Deze indeling valt samen met een indeling in dimensies van het begeleidend handelen die Van den Berg en Vandenbergh (1981) presenteren op basis van een globale schets van mogelijke taakgebieden voor een onderwijsbegeleider: – de pedagogisch-didactische dimensie; – de organisatorische dimensie; – de agogische dimensie.

Onderwijsbegeleiders moeten niet alleen bepaalde kennis en kunde bezitten, ze moeten er ook goed mee om kunnen gaan. 'De professionaliteit van onderwijsbegeleiding is in dit opzicht vooral bepaald door de kwaliteit waarmee relevante informatie in school-situaties wordt verzameld en de kwaliteit van het gebruik van beschikbare kennis ten behoeve van concrete schoolsituaties.' (Van Vilsteren 1985, p. 136.)

Op de kennis en kunde die deel uitmaken van de beroepsbekwaamheid en deskundigheid van onderwijsbegeleiders kom ik terug in par. 5.

#### 4 Scholing van onderwijsbegeleiders

Ten einde de nodige beroepskwaliteiten (kennis, vaardigheden, attitudes) te verwerven en te behouden, is een systematische en hooggekwalificeerde scholing van onderwijsbegeleiders een eerste vereiste. Scholing staat overigens niet los van andere pogingen tot ontwikkeling van het begeleidingswerk, die er allemaal op gericht zijn om de uitkomsten van het werk zo dicht mogelijk te laten aansluiten bij de bedoelingen ervan (Timmer, 1982b).

Scholing is van een dergelijke betekenis dat een afzonderlijke beschouwing gerechtvaardigd is. Daarbij is het gewenst onderscheid te maken tussen de scholing van toekomstige beroepsbeoefenaren en de scholing van degenen die reeds als zelfstandige be-

roepsbeoefenaren in functie zijn (geweest). Respectievelijk is dan sprake van initiële scholing (of opleiding) en van nascholing. Een tussengebied wordt gevormd door de scholing van begeleiders die al wel als zodanig zijn aangesteld, maar nog niet eerder dit beroep uitoefenden en de meest elementaire kwaliteiten nog moeten verwerven. Dat zou dan kunnen via een vorm van in-service scholing. Een bepaalde vorm van in-service scholing wordt verder gewenst bij de aanvang van het werk in een andere dienst, met eigen organisationele kenmerken. Ook de reeds bekende begeleider heeft dan scholing nodig ten behoeve van het functioneren in dit specifieke dienstverband.

Scholing van onderwijsbegeleiders voltrekt zich heden ten dage geheel in de sfeer van de nascholing en in-service scholing. Van een specifieke opleiding voor onderwijsbegeleiders is geen sprake en het kan ook nog wel even duren voor het zover komt, als de mogelijke oorzaken blijven bestaan die Van Vilsteren (1985) noemt voor het ontbreken van systematische opleidingskansen. Die oorzaken moeten volgens hem gezocht worden in een gewijzigde opstelling van de scholen, in de ontwikkelingen binnen de wereld van de academische onderwijskundige opleiding en in een aantal kenmerken van de opleidingssector zelf.

Belemmerende factoren in de wereld van de onderwijsbegeleiding zouden zijn:

- de structuur van de onderwijsbegeleiding, met afzonderlijk opererende, autonome OBD's die nauwelijks in gezamenlijkheid een aparte opleiding nastreven;
- de diversiteit aan beroepsbeelden die een eenduidige formulering van opleidingsdoelen verhindert;
- het ontbreken van de overtuiging bij een deel van de beroepsgroep dat een opleiding voorafgaande aan de praktijk zin heeft.

Voor een deel zijn deze belemmeringen intussen verminderd doordat in WPRO-verband de scholing van begeleiders speciale aandacht heeft gekregen via een Scholingsnota (WPRO, 1982b). Daarin wordt een beleidslijn aangegeven ten behoeve van 'het ontstaan en in stand houden van gepaste en gestructureerde mogelijkheden voor de verwerving en vermeerdering van deskundigheden die bij het beroep van onderwijsbegelei-

der behoren.' En daarin wordt het nut van een specifieke opleiding onderschreven vanuit de overtuiging dat onderwijsbegeleiding een beroep is dat althans voor een deel van de vereiste beroepsbekwaamheden vóór de feitelijke beroepsuitoefening geleerd kan worden en ook behóórt te worden. Daartoe moeten onderscheiden scholingsmogelijkheden beschikbaar zijn, binnen of buiten de OBD's. Het is namelijk niet vanzelfsprekend dat uiteenlopende soorten van (academische) vooropleiding en werkervaring in het onderwijs als geschikte beroepsvoorbereiding gelden. Ook de loutere aanstelling bij een OBD maakt iemand nog geen volwaardig onderwijsbegeleider. Een aparte scholing blijft nodig om minimaal gekwalificeerd als onderwijsbegeleider de beroepsuitoefening te kunnen starten; het is daarbij minder interessant welke naam een dergelijke scholing van toekomstige beroepsbeoefenaren krijgt.

Terwijl een aparte opleiding ontbreekt (althans los van de feitelijke werkuitvoering), is de scholing van beroepsbeoefenaren-in-functie sinds het bestaan van OBD's (c.q. de beroepssector) een belangrijk aandachtsgebied geweest binnen de diensten. De vormgeving en uitvoering van deze scholing kent vele varianten, zoals blijkt uit de gegevens in het rapport 'Onderwijsbegeleiding in Cijfers' (WPRO, 1982a). Op het punt van scholingsbeleid en -planning zijn er tussen OBD's en tussen begeleiders verschillen waarneembaar, maar ook duidelijke overeenkomsten die de conclusie rechtvaardigen dat er enerzijds aldoende erg veel geleerd is binnen de praktijk van de onderwijsbegeleiding en dat er anderzijds via aparte nascholingsactiviteiten veel deskundigheid is toegevoegd.

De voorgaande schets maakt duidelijk dat de scholing van onderwijsbegeleiders tot nu toe overwegend een zaak van de beroepssector zelf is. Tot deze vaststelling komt ook Van Vilsteren, die aan dat gegeven meteen een aantal kenmerken verbindt: 'Kennelijk wil de onderwijsbegeleiding zelf de meer beroepsspecifieke bekwaamheden ontwikkelen in de vorm van beroepsgerichte educatie binnen de arbeidsorganisaties voor onderwijsbegeleiding. Dat houdt onder meer in dat scholing deel dient uit te maken van het werkplan van onderwijsbegeleidingsinstanties; dat de

onderwijsbegeleidingsinstelling beslissende zeggingsmacht heeft over de inhoud en opzet van de beroepsgerichte scholing; en dat deze scholing opgevat wordt als een vorm van volwasseneneducatie.' (Van Vilsteren, 1984, p. 33).

Scholing die op deze wijze verankerd is in de werkstructuur van de OBD draagt wezenlijk bij tot professionalisering, omdat ze het niveau van de individuele zelfontplooiing overstijgt. Anderzijds biedt ze goede mogelijkheden tot aansluiting bij het andere middel tot kwaliteitsverbetering, namelijk de ontwikkeling van de OBD-organisatie. In het beleid en de planning van OBD's krijgt de scholing steeds meer aandacht (WPRO, 1982a). Dit geldt niet alleen voor de afzonderlijke diensten, maar ook voor de verenigde OBD's die zich in het verleden als zodanig uitdrukkelijk over de inhoud en opzet van beroepsgerichte scholing hebben uitgesproken (WPRO, 1982b).

Scholing en feitelijke beroepsuitoefening staan dus dicht bij elkaar. Niet alleen omdat de effecten van het werk mede door een goede scholing gunstig beïnvloed worden, maar ook omdat de scholing naar doel en inhoud door kennis van het werk wordt bepaald.

Verdere scholing van onderwijsbegeleiders kan in toenemende mate berusten op een beter gefundeerd beroepsbeeld, dat enerzijds ontstaat door een groeiende eenheid in de verscheidenheid van beroepsuitoefening en anderzijds door nadere bestudering van het werk, resulterend in een zich uitbreidend kennisbestand over onderwijsbegeleiding. (Van der Meer, 1981), soms al direct gekoppeld aan handreikingen voor de beroepsuitoefening zelf (Van Emst, 1985).

Wil de bestaande kennis van nut zijn voor de verbetering van de scholing van onderwijsbegeleiders, dan zal ze op systematische wijze aangewend moeten worden. Een geschikt kader daarvoor is (de opstelling van) een scholingsprogramma.

## 5 Een scholingsprogramma

Scholing van onderwijsbegeleiders moet niet aan het toeval worden overgelaten, maar behoeft een planmatige aanpak waarvan de totale beroepsgroep kan profiteren.

Naast een bezinning op de uiteindelijke doelstelling van de scholing en een verkenning van de huidige scholingspraktijk (zie voorgaande par. 3 en 4), is dan een keuze nodig van enerzijds de inhoud die in de scholing aan de orde moeten komen en van anderzijds de vormen die de scholing moet aannemen. De uitkomsten van beide keuzeprocessen vullen het scholingsprogramma, dat derhalve in twee delen uiteenvalt: de inhoudelijke aspecten van het programma en de vormgevingsaspecten.

Een 'proeve van een scholingsprogramma' is eerder verschenen bij het WPRO (1982b); bij de samenstelling van deze paragraaf heb ik me daardoor mede laten inspireren.

Overigens is het in het kader van dit artikel niet mogelijk opnieuw een uitgewerkt programma te presenteren; ik zal me beperken tot het aangeven van een aantal invalshoeken voor de samenstelling van een programma.

### 5.1 *Inhouden van de scholing*

Als scholingsinhouden moeten die kennis, kunde en vaardigheden gekozen worden die van wezenlijke betekenis geacht mogen worden voor de uitoefening van het beroep van onderwijsbegeleider. Wat wezenlijk is, ligt besloten in de schets van een beroepsprofiel, waarin de belangrijkste kenmerken van het beroep en de eisen aan de beroepsbeoefenaars zijn opgenomen. Het beroepsprofiel zelf wordt afgeleid van een omschrijving van het doel, de aard en de verschijningsvorm van onderwijsbegeleiding, zoals die op basis van een analyse van wet- en regelgeving en diverse relevante beleidsstandpunten en van een bestudering van de begeleidingswerkelijkheid te geven is. Een zodanig opgebouwde definitie van eigen hand (Timmer, 1985) levert daartoe mogelijkheden, zoals ik hierna nog zal laten zien.

De keuze van scholingsinhouden verloopt dan in een aantal deductieve stappen: een definitie van onderwijsbegeleiding wordt als norm genomen. Uit deze normatieve voorstelling van de beroepssector worden de belangrijke beroepskenmerken afgeleid; vervolgens worden deze kenmerken omgezet in eisen die aan de begeleiders gesteld mogen worden. Deze eisen worden vertaald in termen van kennis, vaardigheden en attitudes die als wezenlijke beroepskwaliteiten gelden.

Tenslotte worden de bronnen aangegeven voor het materiaal waarmee de benodigde kwaliteiten verworven of vergroot kunnen worden. Beroepskenmerken en -eisen vormen samen het beroepsprofiel; beroepskwaliteiten en bronnen vormen de scholingsinhouden.

Een dergelijk keuzeprocess leidt tot een tweedelig beroepsprofiel:

- enerzijds de beroepskenmerken en -eisen die verbonden zijn aan de beroepsuitoefening van alle onderwijsbegeleiders binnen het voor alle OBD's geldende takenpakket; dit zijn de algemene beroepskenmerken;
- anderzijds de beroepskenmerken en -eisen die verbonden zijn aan de vervulling van bepaalde deelfuncties binnen de onderwijsbegeleiding voortvloeiend uit de taakdifferentiaties die binnen OBD's plaatsvinden; deze beroepskenmerken, die gelden voor de bijbehorende categorieën van onderwijsbegeleiders, zijn de specifieke beroepskenmerken.

Op deze tweedeling kom ik hierna nog terug.

Het onderscheid in een algemeen gedeelte en een specifiek gedeelte van het beroepsprofiel werkt door in de verdere keuze van scholingsinhouden, die derhalve een onderscheiding oplevert in algemene beroepskwaliteiten en specifieke beroepskwaliteiten.

Algemene beroepskwaliteiten moeten altijd verworven worden als men het beroep van onderwijsbegeleider wil uitoefenen. Specifieke beroepskwaliteiten worden daar aan toegevoegd op het moment dat de vervulling van bepaalde begeleidingsfuncties tot het werk van een begeleider gaat horen.

Algemene beroepskwaliteiten zijn tamelijk voorspelbaar zolang de uiteindelijke doelstelling en taak van de onderwijsbegeleiding niet ingrijpend gewijzigd worden. Specifieke beroepskwaliteiten zijn voor een deel redelijk voorspelbaar, bij overeenkomsten in functievervulling tussen de OBD's, maar voor een ander deel moeilijk voorspelbaar, wanneer de functievervulling zeer afhankelijk is van de aparte OBD-situatie. De mate waarin een afzonderlijke OBD invloed kan uitoefenen op de keuze van scholingsinhouden is groter bij een toename in het specifieke karakter van de vereiste beroepskwaliteiten en dus bij afnemende voorspelbaarheid.

Wat algemene beroepskwaliteiten (kunnen) zijn en wat specifieke, wordt uiteindelijk bepaald door de gekozen definitie van onderwijsbegeleiding. Uitgaande van de eerder genoemde definitie (Timmer, 1985) wil ik nu in het kort aan de hand van enkele voorbeelden het keuzeproces illustreren.

De definitie is verkregen via een nadere omschrijving van een aantal componenten die specificaties zijn van twee hoofdcomponenten, verbonden aan het overkoepelende begrip 'onderwijsverzorging'.

In termen van de Ontwerp-Wet op de Onderwijsverzorging (Ministerie van O. & W., 1984) is de onderwijsbegeleiding een soort van algemene onderwijsverzorging. Hoofdcomponenten daarvan zijn in ieder geval 'intentionele dienstverlening' en 'gerichtheid op het onderwijsveld'. Deze componenten behoeven echter aanvulling om daarmee verwarring met andere soorten van onderwijsverzorging te vermijden.

Wat betreft de *intentionele dienstverlening* wordt die aanvulling verkregen door ervan uit te gaan dat de intentionele dienstverlening een vorm van geplande sociale verandering is, in het bijzonder een vorm van begeleidend handelen, zoals uitgewerkt in het eertijdse I.V.I.-project (Van Vilsteren, 1980).

Componenten van het begeleidend handelen zijn:

- het dienstverlenende systeem, i.c. de onderwijsbegeleider die door middel van interventies en toepassing van kennis en vaardigheden bepaalde effecten in het cliëntstelsel nastreeft, werkend vanuit een OBD;
- het cliëntstelsel, i.c. de scholen;
- de begeleidingsrelatie.

Wat betreft de *gerichtheid op het onderwijsveld* ligt de aanvulling in de volgende componenten:

- de onderwijssoorten die onder de dienstverlening vallen;
- de werkterreinen voor dienstverlening binnen de scholen;
- de betrokkenen in de dienstverlening.

Door het toekennen van begeleidingsrelevante eigenschappen aan deze componenten (gebaseerd op de opvattingen daaromtrent van O&W en WPRO) is de definitie ontstaan.

De hoofdcomponenten van het begrip onder-

wijsbegeleiding bepalen de onderscheiding in het algemene en het specifieke gedeelte van het beroepsprofiel.

Kenmerkend voor de beroepsuitoefening van iedere begeleider is de intentionele dienstverlening, i.c. het begeleidend handelen met haar componenten.

In de componenten van de gerichtheid op het onderwijsveld (c.q. de schoolsituaties) ligt het uitgangspunt voor het afleiden van taakdemensies binnen bepaalde functies die in het werk van afzonderlijke begeleiders kunnen terugkeren.

### *Algemeen gedeelte*

Componenten van het begeleidend handelen vormen het aanhechtingspunt voor een opsomming van algemene beroepskenmerken. Als voorbeeld wil ik een aantal van deze algemene beroepskenmerken noemen binnen de component 'begeleider' en me daarbij beperken tot 'handelingskenmerken'. Kort aangeduid zijn de algemene beroepskenmerken dan de volgende:

- a. Een begeleider werkt volgens een bepaalde visie op begeleiding (= filosofie van het begeleidend handelen).
- b. Een begeleider werkt doelgericht.
- c. Een begeleider werkt planmatig (systematisch en procesmatig).
- d. Een begeleider werkt volgens een bepaalde strategische conceptie, dat wil zeggen volgens een min of meer bewust en consistent geheel van denkbeelden die richtinggevend zijn voor het handelen.

Voor ieder van deze algemene kenmerken voltrekt het keuzeproces van inhouden zich volgens de eerder vermelde procedure. Het voorbeeld uitbreidend in deze richting, geef ik voor het bovenstaande kenmerk d. het verloop van het proces heel summier weer: *Beroepsprofiel: algemeen beroepskenmerk:* Een begeleider werkt volgens een bepaalde strategische conceptie.

*Beroepsprofiel: algemene beroepsis:* Een begeleider moet op de hoogte zijn van strategische principes en daaruit kiezen, in overeenstemming met de begeleidingsfilosofie die wordt gehanteerd.

*Scholingsinhouden: algemene beroepskwaliteit:*

Kennis van de meest gangbare indelingen van

strategische principes.

Vaardigheid in het kiezen van tactieken in aansluiting bij de aangetroffen situatie en geldende strategievoorkeur.

*Scholingsinhouden: bron/materiaal:*

Innovatiethoretische gegevens over strategieën van geplande sociale verandering.

### *Specifiek gedeelte*

Wanneer vanuit de specifieke functievervulling het beroepsprofiel voor een begeleider geschetst zou zijn, kan eenzelfde exemplarische uitwerking als hierboven plaatsvinden. Vooraf gaat echter de keuze van begeleidingsfuncties op basis van de gerichtheid op schoolsituaties (resp. onderwijsveld). Daarbij zijn er globaal twee mogelijkheden:

- de *totale* school wordt voor het bepalen van begeleidingsfuncties tot uitgangspunt genomen (een breedte-benadering);
- *onderdelen* van de school of het onderwijsveld gelden als uitgangspunt voor het bepalen van begeleidingsfuncties (een diepte-benadering).

Beide mogelijkheden kunnen naast elkaar benut worden in eenzelfde organisatie. Er ontstaan in dat geval twee functiegebieden:

- het gebied van de algemene begeleiding;
- het gebied van de specialistische begeleiding, onder te verdelen naar deelgebieden op basis van een keuze voor de belangrijkste onderdelen van school of onderwijsveld (gekoppeld aan onderwijssoorten, werkerreinen en betrokkenen).

In de 'Scholingsnota' van het WPRO (1982b) worden in totaal vier hoofdfuncties van begeleiding onderscheiden:

- de functie van de algemene onderwijsbegeleiding;
- de functie van de leerlinggerichte onderwijsbegeleiding;
- de functie van de vakinhoudelijke onderwijsbegeleiding;
- de functie van de innovatiethematische onderwijsbegeleiding.

Van de beroepsuitoefening van onderwijsbegeleiders kunnen deze hoofdfuncties meer of minder deel uitmaken en dan nog in diverse combinaties; eenzelfde begeleider kan meerdere functies vervullen. Wanneer een bepaald functie in overwegende mate de beroeps-

uitoefening vult, kan dat zelfs reden zijn om daaraan de beroepsnaam van de begeleider te ontlenu (bijv. 'algemeen begeleider' of 'leerlingbegeleider'). Overeenkomsten tussen begeleiders op dit punt laten herkenbare beroeps categorieën ontstaan, waarvoor beroepsprofielen te schetsen zijn. Maar ook als functies meer gespreid binnen het werk van dezelfde begeleider voorkomen, zullen naar verhouding de betreffende specifieke kenmerken en kwaliteiten gelden. Feitelijk zijn dat dan 'functiekenmerken' (binnen een 'functieprofiel'), met daaruit afgeleide beroepskwaliteiten (= scholingsinhouden) die heel specifiek zijn voor één of enkele beroepsbeoefenaren.

Voorbeelden van het keuzeproces ten behoeve van betreffende scholingsinhouden zijn te vinden in de genoemde WPRO-nota.

Het inhoudelijk keuzeproces levert een grote hoeveelheid beroepskwaliteiten op, die voor een deel (de algemene kwaliteiten) door alle begeleiders verworven moeten worden en voor een ander deel (de specifieke kwaliteiten) door sommige begeleiders, wanneer ze bepaalde functies vervullen.

Welke kwaliteiten in een concreet scholingsprogramma opgenomen worden, hangt af van de samenstelling van de groep te scholen personen. Zelfs algemene kwaliteiten hoeven niet altijd in ieders scholing voor te komen; bepaalde kennis en vaardigheden kunnen al aanwezig zijn vanuit eerdere werk- of studiesituaties.

Een gedifferentieerd patroon dient zich ook aan vanuit een 'diepte-benadering' van de kwaliteiten: lang niet alle onderdelen van de beroepsuitoefening vereisen een uitgebreide en/of theoretische kennis, resp. op uitvoerige training gebaseerde vaardigheden. 'Vertrouwdheid-met' of 'op-de-hoogte-zijn-van' of 'ervaring-hebben-met' is soms al voldoende voor een basisprogramma. Naventant hoeven ook niet alle in aanmerking komende bronnen evenzeer aangesproken te worden bij de vaststelling van het inhoudelijke programmadeel.

De beslissingen over de uiteindelijke plaats van de inhouden maken deel uit van de vormgeving van de scholing.

### 5.2 *Vormgeving van de scholing*

De vormgeving van de scholing is een ant-

woord op de vraag wat er moet gebeuren om te bereiken dat de gekozen kwaliteiten verworven of vermeerderd worden. Dit antwoord is te vinden via de omschrijving van een aantal vormgevingsaspecten, te weten:

- inhoudelijke ordening (welke indeling van de inhoud is gewenst?);
- voorwaarden voor deelname aan de scholing (toelatingseisen; instapniveau; getalsnorm);
- voorwaarden voor verzorging van de scholing (soort instellingen of personen; spreiding van de verzorging; eisen aan de scholing);
- structuur van de scholing (tijdsfactor/duur; indeling naar tijd en programma);
- organisatie van de scholing (soort scholingssituatie; scholingsvormen; activiteitensoorten; lokaties; uitvoerders; inzet van middelen);
- evaluatievormen (niveaubewaking intern en extern; toetsing);
- contextvariabelen (ideale omstandigheden voor scholing; o.a. de financiering).

Voor de invulling van deze vormgevingsaspecten is het wenselijk onderscheid te maken tussen twee scholingssectoren:

- a. de scholing van personen die nog niet eerder het beroep van onderwijsbegeleider hebben uitgeoefend; dit is de sector van de initiële scholing;
- b. de scholing van personen die als reeds bekende begeleiders werkzaam zijn (geweest); dit is de sector van de nascholing (zie voor het onderscheid verder par. 4).

De *initiële scholing* heeft primair tot doel bij toekomstige of beginnende begeleiders een toereikende beroepsbekwaamheid aan te brengen voor het zelfstandig bekleden van een functie in de beroepssector. Dit doel wordt nagestreefd via activiteiten voor de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes die voldoende grondslag vormen voor de beroepsuitoefening, met nadruk op algemene beroepskwaliteiten en gelegenheid voor oriëntatie ten aanzien van specifieke functienmerken. Naarmate de initiële scholing aansluit bij ontwikkelingen in het onderwijsbegeleidingswerk en daar mede richting aan geeft, is ze van betekenis voor de kwaliteitsverbetering van de onderwijsbegeleiding.

Het doel van de *nascholing* is primair het

behouden en vergroten van de beroepsbekwaamheid van gevorderde begeleiders en daarmee het verbeteren van de kwaliteit van de onderwijsbegeleiding. Dit doel wordt nagestreefd via scholingsactiviteiten die gericht zijn op verdieping, uitbreiding en/of vernieuwing van kennis, vaardigheden en attitudes van begeleiders.

Nascholing wordt uiteindelijk bepaald door de functieervulling van onderwijsbegeleiders binnen een zelfstandige beroepsuitoefening, waarbij de feitelijke werkomstandigheden in de OBD-organisatie van beslissende betekenis zijn. Veranderingen in de OBD-werksituatie (door wijziging in de begeleidingssector of in het onderwijsveld), evenals veranderingen in de persoon (door toenemende werkervaring) geven aanleiding tot nascholing.

De ene sector gaat geleidelijk in de andere over; een verschijnsel dat zeer wordt versterkt door het gegeven dat vrijwel de totale scholing door/binnen de OBD's zelf wordt verzorgd (althans wordt beheerd) (zie par. 4). Daardoor is het niet altijd mogelijk of nuttig om aan de diverse vormgevingsaspecten per sector nadrukkelijk een eigen invulling te geven.

Een uitzondering hierop is tenminste het aspect van de inhoudelijke ordening, omdat daarin een duidelijke onderscheiding gewenst is tussen algemene beroepskwaliteiten en specifieke beroepskwaliteiten, evenals tussen deze gezamenlijke kwaliteiten (= beroepsvoorbereiding-in-directe-zin) en inhouden die passen bij een ruimere voorbereiding op de eigenlijke beroepsuitoefening, maar niet direct daarop gericht. Bij dat laatste zijn zaken aan de orde die een bezinning op de beroepsuitoefening mogelijk maken.

Begeleiders die net vanuit een andere beroepsomgeving (of -sector) de OBD binnenkomen verdienen een andere benadering in de scholing dan begeleiders waarvan het beroepsbestaan al geheel met de organisatie verweven is. Beide categorieën behoeven een aparte programmering, wat de OBD – in combinatie met overige differentiatie-eisen vanuit de scholing – voor een zware opgave kan plaatsen.

Uit een inventarisatie van ervaringen met de vormgeving van de scholing bij meer dan



de helft van de OBD's (WPRO, 1985) blijkt dan ook dat OBD's een aantal knelpunten ervaren met betrekking tot zowel de doelstelling van de scholing als de diverse vormgevingsaspecten. Ik noem er enkele:

Het formuleren van doelstellingen en de ordening van inhoud en ondervinden soms hinder van het ontbreken van een eenduidige profilering van beroepsuitoefening en werkuitkomsten. De keuze en ordening van inhoud blijkt onder andere nadeel te ondervinden van de verschillende beginsituaties van categorieën van begeleiders. Deelname aan en verzorging van de scholing worden belemmerd door gebrek aan middelen (tijd, geld, deskundigheid). De structurering en organisatie van de scholing stuit mede op de moeilijke beheersbaarheid van interne en externe factoren die de afstemming van scholingswensen en -mogelijkheden bepalen. De evaluatie tenslotte lijdt onder onvoldoende informatie-uitwisseling.

Naast deze wat negatief geladen gegevens, zijn echter andere te plaatsen die leiden tot de vaststelling dat de scholing van begeleiders in toenemende mate de vorm van beroepsgerichte educatie aanneemt, verankerd in de werkstructuur van de OBD's.

## 6 Ten slotte

Hoewel het voorbarig is om in dit stadium van professionalisering en de realisering van de bijpassende scholing conclusies te trekken, lijkt een enkele vaststelling op basis van het voorgaande verhaal me gewenst.

De scholing van onderwijsbegeleiders is overwegend in handen van de OBD's, die er afzonderlijk (en in zekere zin gezamenlijk) gestalte aan geven. Hierin ligt zowel kracht als zwakte besloten.

De kracht zit in de mogelijkheden om de scholing een functionele plaats te geven in het totale streven naar verbetering van het OBD-werk. Het beleid van de OBD aangaande de dienstverlening in het werkgebied geeft richting aan de programmering van de scholing, wat de beste garanties inhoudt voor een doelmatig scholingsproces.

De zwakte schuilt in het gevaar dat allerlei ontwikkelingen met betrekking tot de randvoorwaarden van het werk belemmerend gaan werken op de scholingsmogelijkheden

in de OBD. De recente bezuinigingen kunnen ook in dit verband als voorbeeld dienen. Een deel van de hiervoor genoemde knelpunten is duidelijk door deze zwakte bepaald.

Het zoeken naar oplossingen voor deze knelpunten biedt de kans om ook nog een ander gevaar te bestrijden, namelijk dat de beroepsuitoefening zou 'verzanden' in de omstandigheden van afzonderlijke diensten. Oplossingen die op OBD-overstijgend niveau gevonden worden dragen ertoe bij dat de beroepssector als geheel beter in staat zal zijn een professionele status te behouden en verhogen.

## Literatuur

- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen, 1981.
- Emst, A. van, *Innoverend handelen. De OBD als innovatieve spel in de regio*. Amsterdam: APS, 1985.
- Harten, F. van, *Organisatie en leidinggeven in de maatschappelijke dienstverlening*. Alphen aan de Rijn: Samsom, 1974.
- Krogt, Th. van der, De collectieve aspecten van professionalisering en het eigenbelang. T.M.W., 1982, 1, 42-48.
- Meer, T. A. M. van der, *Kennisbestand over onderwijbegeleiding op basis van 10 jaar scriptieonderzoek op de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht*. Utrecht, 1981.
- Ministerie van O. & W., *Rijksregeling Subsidiëring Schoolbegeleiding*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Ministerie van O. & W., *Ontwerp-Wet op de Onderwijsverzorging*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1984.
- Noordenburg, H. G. van, Staatszorg voor de onderwijsvernieuwing en onderwijsbegeleiding. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Stokking, K. M., Onderzoek naar onderwijsbegeleiding: Wat, waarom en hoe? In: K. B. Koster en N. Kwantes (red.), *Schoolbegeleiding. Leerproblemen en schooluitval*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1985.
- Timmer, J., Professionalisering van de onderwijsbegeleiding. *WPROverzicht*, 1982(a), 8e jrg., 1, 16-18.
- Timmer, J., Ondersteuning van OBD's: naar een sluitend pakket van voorzieningen. *WPROverzicht*, 1982(b), 8e jrg., 2, 51-54.
- Timmer, J., Wat is onderwijsbegeleiding eigen-

- lijk? Naar een definitie. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Vilsteren, C. A., van, *Samenvattend eindrapport van een onderzoek naar het begeleidend handelen van schoolbegeleiders in de ontwikkeling naar een nieuwe basisschool (I.V.I.-rapport)*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1981.
- Vilsteren, C. A., van, *Geschoold begeleiden. Notaten behoeve van de meningsvorming over de scholing van Onderwijsbegeleiders*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1982a.
- Vilsteren, C. A., van, *Verslag van een studiedag over scholing van onderwijsbegeleiders*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1982b.
- Vilsteren, C. A., van, *Opleiden tot schoolbegeleider. School en Begeleiding*, 1984, 1, 32-33.
- Vilsteren, C. A., van, *Professionalisering van de onderwijsbegeleiding*. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- WPRO, *Onderwijsbegeleiding in Cijfers. Verslag WPRO-enquête 1982*. 's Gravenhage: WPRO, 1982a.
- WPRO, *Scholingsnota I*. 's Gravenhage: WPRO, 1982b.
- WPRO, *Professionalisering in OBD's. Beleid en Planning*. 's Gravenhage: WPRO, 1985 (ongepubliceerd).

### Curriculum vitae

J. B. H. Timmer studeerde, na een actieve maar korte loopbaan in het lager en voortgezet onderwijs, af als onderwijskundige, met de specialisatie systeem- en procesbegeleiding (R.U. Utrecht). Van 1973 tot 1980 deed hij onderzoek op het gebied van de onderwijsbegeleiding en de opleiding voor leraar basisonderwijs. Sinds 1980 is hij stafmedewerker op het bureau van het WPRO.

Adres: J. Timmer, Merwedestraat 71, 3522 XL Utrecht.

Manuscript aanvaard 19-9-'85

### Summary

Timmer, J. B. H. 'The training of educational guidance officers'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 536-546.

Local and regional educational guidance is a special occupational cluster, in which educational guidance officers are working in a close relationship with the educational guidance centres. The professionalizing of educational guidance will promote the quality of the occupational practice by educational guidance officers.

The process of professionalization consists for a great deal of the transition of the necessary knowledge and capacity in order to carry out the guidance activities. To achieve a successful transmission, highly qualified training of educational guidance officers is necessary. Nowadays this training takes place only in the form of refresher courses and in-service training, predominantly under the auspices of the occupational cluster itself. To achieve a systematical training, the framing of a trainingprogram is essential.

In the trainingsprogram both aspects will be taken up - the content as well as the design of the training. The content of the training will be based on the outline of the job description of educational guidance officers. In the design will be taken account of the difference between initial education and refresher courses.

## Boekbespreking

---

L. van der Burg, *Uittocht uit de illusie*. Over het stimuleren van morele en religieuze ontwikkeling bij twaalf- tot zeventienjarigen in het godsdienstonderwijs, Kok, Kampen, 1984 (dissertatie), 461 pagina's.

---

Ervaring als leraar godsdienst en als opleider van leraren godsdienst voorzien de auteur van de motivatie en het onderwerp voor deze studie: wie godsdienstonderwijs verzorgt, krijgt te maken met ongemotiveerde leerlingen, daarom ook met ordeproblemen en een en ander kan angst bij de docent opleveren. Het doel van het onderzoek is een bijdrage te leveren aan de oplossing van deze problemen door voorstellen te ontwikkelen voor de inhoud van het godsdienstonderwijs (deel 1) en de procedure en interactievormen ervan (deel 2). Daaraan vooraf gaat een hoofdstuk dat probleemstelling en methode van onderzoek uit de doeken zegt te doen.

Wanneer we, op grond van de inhoudsopgave, de verwachting hebben opgebouwd dat we in deel 1 vooral met taal filosofische en in deel 2 met (onderwijs-)psychologische problematiek zullen worden geconfronteerd, worden we in de uiteenzetting van de onderzoeksmethode zeer verrast: het blijkt de empirische cyclus te zijn die hier wordt gepresenteerd. Dit geschiedt, bevreemdend voor een dissertatie, op propedeutisch niveau – maar toch op een wijze die vreemd is aan het empirisch wetenschappelijk denken waarvan deze methode een manifestatie is: de auteur geeft aan een literatuurstudie te zullen doen; hij zal hypothesen ontlenen aan de filosofie; hij maakt onderscheid tussen *hypothesen* en *toetsbare hypothesen*; hij in-

roduceert een waarheidsbegrip dat de *bekeringservaring* centraal stelt in plaats van empirische toetsing.

Het hele boek overziend, oordelen we dat deze 'studie' van categoriefouten aan elkaar hangt. Het aantal verhandelingstalen dat Van der Burg bij voortduring, op elke bladzijde bij wijze van spreken, doorkruist, steekt niet zo nauw; taaldadentheorie, normatieve ethiek, psychotherapie, antropologie, onderwijspsychologie, didactiek, diverse takken van filosofie, theologie, enzovoort. De bibliografie is dan ook een navenant chaotisch samenraapsel. Overigens zouden we niet willen beweren dat de auteur deze verhandelingstalen spreekt – er is geen schijn van disciplinair redeneren en betogen te vinden. Wat overblijft is idiosyncratisch geassocieer met ontleening van woorden aan willekeurige verhandelingstalen. Zo is bijvoorbeeld een essentieel moment in zijn verhaal een categoriefout: een taal filosofische categorie wordt als een psychotherapeutische gebruikt: 'Konstatieven kunnen helpen fantasie van realiteit te scheiden. Konstatieven kunnen helpen bij de uittocht uit de illusie' (82/83).

Wat wil de auteur zeggen? Hij wil er (in dit boek én in het godsdienstonderwijs) op wijzen dat religie niet louter subjectieve expressie of ethiek of zo is, maar betrekking heeft op een echte, 'ware' werkelijkheid. Het gaat er om deze waarheid te doen 'zien'. Het oudere verhaal van de bekeringservaring die alles verandert en in een nieuw licht plaatst, is hier toepasselijk, meer dan de verhullende manoeuvres van Van der Burg waar we, zie boven, geen goed woord voor over hebben.

W. A. J. Meijer  
(Werkgroep Godsdienstpedagogiek  
R.U. Groningen)

# Mededelingen

---

## VULON-congres 1986

Het jaarlijkse congres van de VULON (Vereniging Universitaire Lerarenopleiding Nederland) vindt in 1986 plaats op 27 en 28 februari te Epe.

Congresthema: 'Veranderingen in onderwijs en samenleving. Een uitdaging voor de lerarenopleiding'. Het thema wordt uitgewerkt in acht subthema's, w.o. instituutpractica en schoolpractica; selectiemethoden; vakinhoudelijke kennis en schoolvak; opleiding voor het volwassenenonderwijs; opleiding voor hoger beroepsonderwijs; emancipatie. Het congres wordt georganiseerd voor allen, betrokken bij de opleiding van leraren. De congresbrochure en paperoproep zijn op aanvraag verkrijgbaar bij: Secretariaat Congrescommissie VULON, t.a.v. mevr. G. Sjouw p/a SOLO, Herestraat 57a, 9711 LC Groningen; tel. ('s ochtends): 050-118399/118325.

## *Internationaal congres over filosofische aspecten van de morele opvoeding en ontwikkeling*

De vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam organiseert op 28 en 29 april 1986 een internationaal congres over de grondslagen van de morele opvoeding en ontwikkeling. Als sprekers zullen optreden: Wolfgang Brezinka (Universiteit van Konstanz), A. Wouter van Haften (Katholieke Universiteit Nijmegen), Michael Slote (Universiteit van Maryland), Ben Spiecker (Vrije Universiteit Amsterdam), Jan W. Steutel (Vrije Universiteit Amsterdam) en John B. Wilson (Universiteit van Oxford).

Plaats van handeling: Vrije Universiteit, Hoofdgebouw, Kleine Aula, De Boelelaan 1105, Amsterdam. Nadere informatie en inschrijvingsformulieren zijn te verkrijgen bij mevr. I.P. Girisch, Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek, Vrije Universiteit, De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam

(telefoon: 020-793031, tst. 32).

## *Inhoud andere tijdschriften*

*Pedagogische Tijdschrift*  
10e jaargang, nr. 8, 1985

Vrede en oorlog als kinderprobleem, door A.T.H. Peek en L.J.A. Vriens  
'Eerlijk zullen we alles delen'. Het verdeelgedrag van 6-, 9- en 11-jarige meisjes en jongens, door J. ter Laak en M. Weber  
Taakverdeling in tweelinggezinnen, door L. Duijvelaar en L.W.C. Tavecchio  
Andere kijk op het curriculum voor 12-16-jarigen, door J. Terwel  
Planningsgedrag van leerkrachten bewegingsonderwijs, door H. Stegeman en T. Westra

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
24e jaargang, nr. 10, 1985

Het pedagogische karakter van hometraining: een terechte aanspraak of een loze pretentie? door C. Oosterhof-Beugelink  
Ouders helpen kinderen groot te (laten) worden; hometraining en de complexiteit van het opvoeden, door P.A. de Ruyter en H. Baartman  
Handelingsproblemen in gezinnen met een geestelijk gehandicapt kind die praktisch pedagogische gezinsbegeleiding ontvangen, door R.H. van Linge en C.G.C. Janssen  
Analyse van factoren die samenhangen met de grenzen van hometraining, door C.G.C. Janssen en S.R. Meester.

## *Ontvangen boeken*

Knijff, H.K., C.J. Versterre, S.J. Redmeijer, *Diagnose en behandeling in de orthopedagogiek*, (Typoscript Reeks 1) Uitgeverij Sassenheim, Haren, 1983, f 15,—.  
Peschar, J.L., A.A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 67,50.  
Peters, V., *Docenten en hun probleemsituaties* (dissertatie)

Redmeijer, S.J., J.F.W. Kok, J.S.J. Erdbrink (red.), *Relatie in de orthopedagogische situatie*, (Typoscript Reeks 10) Uitgeverij Sassenheim, Haren, 1985, f15,—.

Vedder, P.H., *Cooperative learning. A study on processes and effects of cooperation between primary school children*, S.V.O, 's-Gravenhage, 1985.

#### *Ontvangen rapporten*

Everts, H., A. Golhof, P. Stassen, J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar*

*etnische groepen in het onderwijs* (eindrapport), Vakgroep Onderwijskunde, R.U., Utrecht, 1985.

Kanselaar, G., P. Vossen, R. van de Perel, F. Haveks, F. Stevens, *Courseware nader bekeken*. Eindverslag SVO-project 'Voorwaarden voor courseware gebruik', Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht, 1985.

Kremers, E.J.J., *Vergelijking van leerresultaten in het voortgezet basisonderwijs en het vigerend voortgezet onderwijs*, Cito, Arnhem, 1985.